UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (PPGEDUC)
CURSO DE MESTRADO

ROSICREIDE SOARES NOGUEIRA

NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE COMUNIDADES CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

CARUARU
2023

ROSICREIDE SOARES NOGUEIRA

NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE COMUNIDADES CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.

Coorientadora: Profª. Dra. Denise Xavier Torres.

CARUARU
2023

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

N778n Nogueira, Rosicreide Soares.
Nucleação e fechamento de escolas no campo no contexto do semiárido: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB. / Rosicreide Soares Nogueira. – 2023.
132 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Saulo Ferreira Feitosa.
Coorientadora: Denise Xavier Torres.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Pensamento decolonial. 2. Política de nucleação. 3. Educação. 4. Escola do campo. I. Feitosa, Saulo Ferreira (Orientador). II. Torres, Denise Xavier (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-071)

ROSICREIDE SOARES NOGUEIRA

NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE COMUNIDADES CAMPONESAS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 06/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa. (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Profª Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira. (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Dedico este trabalho as comunidades camponesas da Pitombeira,
da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador **Professor Dr. Saulo Ferreira Feitosa** por acreditar no meu trabalho, pela paciência gratidão por todo o aprendizado proporcionado no decorrer das disciplinas.

Á minha Coorientadora **Professora Drª Denise Xavier Torres** por ter aceitado orientar a pesquisa.

Aos professores Dr. Fabiano Custódio de Oliveira e Dra. Joselma do Nascimento por terem aceito o convite para fazer parte da banca examinadora.

As comunidades camponesas da **Pitombeira,** da **Carnaúba de Cima** e do **Assentamento Mandacaru** por todas as vezes que me receberam.

Ao meu amigo Professor Tiago José Vasconcelos de Farias.

A todos os professores do PPGEduC em nome das/dos Sandro, Janssen e Allene.

Ao secretário, Rodrigo, por sua dedicação em nos manter informados/as sobre os compromissos acadêmicos.

“Desigualdades econômicas, sociais, educativas e escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades” (Arroyo, 2006, p. 2014).

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este estudo abordou os impactos decorridos da Política de Nucleação e Fechamento de Escolas no campo no município de Sumé, no estado da Paraíba, enfatizando os efeitos desta na dinâmica política, econômica, social e cultural das comunidades rurais da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru. Em nossa abordagem teórica-metodológica nos ancoramos ao Pensamento Decolonial, por nos possibilitar refletir sobre a negação do direito à educação dos povos do campo, que resistem diante do processo de silenciamento e inferiorizarão a que são postos. No que diz respeito ao Pensamento Decolonial nos embasamos nos estudos e conceitos propostos pelos seguintes autores (as): e, seus respetivos conceitos: Colonialismo, Racialização, Racionalização (MIGNOLO, 2008, 2020), Colonialidade do Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005, 2007, 2000) e Natureza (WALSH, 2008, 2009), Decolonialidade, Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Desobediência Epistêmica, e saberes Subalternos (MIGNOLO, 2008, 2020). Nossa pesquisa que se expressa no seguinte questionamento: como as comunidades campesinas tem reagido frente à subtração do direito à educação? Para respondermos à pergunta traçamos como objetivo geral: apreender, a partir das narrativas, das vivências e resistências sujeitos do campo, os impactos advindos do fechamento das escolas na dinâmica política, social e cultural das comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru. Como objetivos específicos: a) mapear à realidade das comunidades das escolas do campo nucleadas e fechadas no município de Sumé-PB; b) compreender a Política de nucleação de escolas do campo no município de Sumé-PB; e c) discutir os desdobramentos da política de Nucleação nas comunidades rurais da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru. A política de nucleação imposta as comunidades da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru ocorreu de forma arbitrária e sem nenhum diálogo com a comunidade. Os argumentos trazidos pela gestão municipal se contradizem com os marcos normativos para a educação do campo e com as leis que regem o direito a educação do e no campo no Brasil. Enquanto desdobramentos dessa política de nucleação temos a resistência dos sujeitos à gestão centralizadora, questionando e tensionando o poder local e apontando a fragilidade do direito conquistado.

Palavras-chave: Pensamento Decolonial. Política de Nucleação. Fechamento de Escolas no Campo.

ABSTRACT

This research is linked to the Education and Diversity line of the Graduate Program in Contemporary Education of the Academic Center of Agreste (CAA), of the Federal University of Pernambuco (UFPE). The research analyzed the impacts of the Policy for Nucleation and Closing of Schools in the countryside in the municipality of Sumé, in the state of Paraíba, emphasizing its effects on the political, economic, social and cultural dynamics of rural communities Pitombeira, Carnaúba de Cima and Settlement Mandacaru . In our theoretical-methodological approach, we are anchored to Decolonial Thought, as it allows us to reflect on the denial of the right to education of rural people, who resist the process of silencing and will inferiorize what they are subjected to. With regard to Decolonial Thought, we will follow the path led by the authors and their respective concepts: Colonialism, Racialization, Rationalization (MIGNOLO, 2008, 2020), Coloniality of Power, Knowledge, Being (QUIJANO, 2005, 2007, 2000) and Nature (WALSH, 2008, 2009), Decoloniality, Colonial Difference, Border Thinking, Epistemic Disobedience, and Subaltern Knowledges (MIGNOLO, 2008, 2020). Our research is expressed in the following question: how have peasant communities reacted to the subtraction of the right to education? In order to answer the question, we outline the general objective: to apprehend, from the narratives, experiences and resistances of rural subjects, the impacts arising from the closing of schools on the political, social and cultural dynamics of the communities of Pitombeira, Carnaúba de Cima and Settlement Mandacaru. As specific objectives: a) to map the reality of the communities of nucleated and closed rural schools in the municipality of Sumé-PB; b) Understand the policy for the nucleation of rural schools in the municipality of Sumé-PB.
c) discuss the impacts of the Nucleation policy in rural communities Pitombeira, Carnaúba de Cima and Settlement Mandacaru. The nucleation policy imposed on the communities of Pitombeira, Carnaúba de Cima and Settlement Mandacaru occurred arbitrarily and without any dialogue with the community. The arguments brought by the municipal administration contradict themselves with the normative frameworks for education in the countryside and with the laws that govern the right to education in and in the countryside in Brazil. As consequences of this policy of nucleation, we have the subjects' resistance to centralized management, questioning and putting pressure on local power and pointing out the fragility of the conquered right.

Keywords: Decolonial Thought. Nucleation Policy. Closure of Schools in the Countryside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conformação da Educação do Campo..... 43

Figura 2 - Dinâmica da Política de Nucleação Escolar no município de Sumé-PB.... 55

Figura 3 - Localização geográfica de escolas fechadas com a política de nucleação implementada no município de Sumé-PB..... 60

Figura 4 - Fatores constituintes do eixo Gestão Centralizadora perante a Política de Nucleação Escolar no município de Sumé-PB..... 99

Figura 5 - Impactos da Nucleação Escolar perante a garantia do direito à educação no município de Sumé-PB..... 106

Figura 6 - Aspectos desdobrados com a oferta do transporte escolar precário no município de Sumé-PB..... 111

Figura 7 - Fatores que configuram o Pertencimento..... 115

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Vila de São Tomé 1910 - Atual Praça Adolfo Mayer.....	67
Fotografia 2 -	Miguel Guilherme.....	70
Fotografia 3 -	Primeiros trabalhadores da Fazenda Feijão/ Assentamento Mandacaru.....	80
Fotografia 4 -	Vila I - Assentamento Mandacaru.....	81
Fotografia 5 -	Sede da Fazenda - Assentamento Mandacaru.....	84
Fotografia 6 -	Vila II –Assentamento Mandacaru.....	84
Fotografia 7 -	Vila III - Assentamento Mandacaru.....	84
Fotografia 8 -	Apresentação religiosa dos educandos da Escola Senador Paulo Guerra.....	85
Fotografia 9 -	Frente da Escola Senador Paulo Guerra.....	86
Fotografia 10 -	Rodolfo Santa Cruz e família.....	87
Fotografia 11 -	Prédio da Associação dos Moradores e Usuários da Bacia do Açude de Sumé-PB (AMUABAS)	88
Fotografia 12 -	Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz.....	90
Fotografia 13 -	Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz.....	91
Fotografia 14 -	Primeira residência da Família do Major Napoleão Bezerra Santa Cruz.....	92
Fotografia 15 -	Major Napoleão e os coronéis das fazendas circunvizinhas da fazenda Jatobá.....	93
Fotografia 16 -	Tropa armada comandada por Augusto Santa Cruz.....	94
Fotografia 17 -	Fazenda Areal.....	95
Fotografia 18 -	Escola Municipal Marcolino de Freitas Barros.....	96
Fotografia 19 -	Posto de Saúde da comunidade Carnaúba de Cima.....	97

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Delimitação do Semiárido brasileiro..... 62

Mapa 2 - Representação cartográfica do Estado da Paraíba, em destaque o município de Sumé-PB..... 63

Mapa 3 - Microrregiões dos Cariris Ocidental e Oriental da Paraíba..... 64

Mapa 4 - Estado da Paraíba, visão espacial e geográfica do município de Sumé na microrregião do Cariri Ocidental..... 67

Mapa 5 - Município de Sumé – PB, no Cariri Ocidental Paraibano..... 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo dos trabalhos analisados relacionados a pesquisa.....	21
Quadro 2 -	Dissertações correlatas a pesquisa.....	25
Quadro 3 -	Unidades Escolares da zona urbana e camponesas do município de Sumé-PB.....	71
Quadro 4 -	Comunidades Campesinas do município de Sumé – PB.....	72
Quadro 5 -	Comunidades Campesinas atendidas pelas escolas: UMEIEF José Bonifácio Barbosa de Andrade, UMEIEF João de Sousa e UMEIF Manoel Inácio.....	73
Quadro 6 -	Comunidades camponesas que tinham a oferta de educação escolar através das respetivas escolas que foram nucleadas e fechadas em 2018	74
Quadro 7 -	Identificação dos participantes da Pesquisa.....	75
Quadro 8 -	Organização das Análises.....	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AMUABAS	Associação dos Moradores e Usuários da Bacia do Açude de Sumé-PB
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
RA	Reunião Anual
UMEIF	Unidade Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
UMEIEF	Unidade Municipal de Ensino Infantil Ensino e Fundamental

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	**15**
1.1	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONÁVEIS AO NOSSO OBJETO DE PESQUISA NO CENÁRIO NACIONAL E LOCAL TENDO COMO FOCO CENTRAL AS PRODUÇÕES DA ANPED E DO PPGEDUC/UFPE.....	19
2	**PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO.....**	**28**
2.1	O QUE É PENSAMENTO DECOLONIAL?	28
2.2	AS CHAVES DE LEITURA DA REALIDADE PESQUISADA PELA LENTE DO PENSAMENTO DECOLONIAL.....	35
3	**EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO DIREITO: UMA CONQUISTA CIRCUNDADA DE DESAFIOS.....**	**41**
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO CONQUISTADO.....	41
3.2	OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM ÁREAS RURAIS NO BRASIL.....	47
3.3	POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO E DO CAMPO.....	54
4	**PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.**	**59**
4.1	CAMPO DE PESQUISA.....	60
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA E DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	76
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	77
5	**IMPACTOS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO.....**	**80**
5.1	COMUNIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO NUCLEADAS E FECHADOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB.....	80
5.1.1	**Comunidade Assentamento Mandacaru.....**	**81**
5.1.2	**Comunidade Sítio Pitombeira.....**	**86**
5.1.3	**Comunidade Carnaúba de Cima.....**	**91**
5.2	POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB.....	98
5.3	IMPACTOS DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NAS COMUNIDADES RURAIS SÍTIO PITOMBEIRA, CARNAÚBA DE CIMA E ASSENTAMENTO MANDACARU.....	105
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**	**122**
	REFERÊNCIAS.....	**125**
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS EDUCANDOS.....	**129**
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS/RESPONSAVEL.....	**130**
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVEISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES.....	**131**
	APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBRO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	**132**

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se à linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa abordou os impactos decorridos da Política de Nucleação e Fechamento de Escolas do campo no município de Sumé, no estado da Paraíba, enfatizando os efeitos desta na dinâmica política, econômica, social e cultural das comunidades rurais Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru.

Em nossa abordagem teórica-metodológica nos ancoramos ao Pensamento Decolonial, por nos possibilitar refletir sobre a negação do direito à educação dos povos do campo, que resistem diante do processo de silenciamento e inferiorizarão a que são postos. No que diz respeito ao Pensamento Decolonial seguiremos no caminho conduzido pelos autores (as) e, seus respetivos conceitos: Colonialismo, Racialização, Racionalização (MIGNOLO, 2008, 2020), Colonialidade do Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005, 2007, 2000) e Natureza (WALSH, 2008, 2009), Decolonialidade, Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Desobediência Epistêmica, e saberes Subalternos (MIGNOLO, 2008, 2020).

O interesse acerca dessa temática surge durante a minha graduação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo na Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA-UFCG). Esta pesquisa se debruça sobre o fechamento de escolas do campo no contexto do Semiárido buscando compreender: vivências e resistências de comunidades campesinas no Cariri Ocidental Paraibano.

No ano de 2018, no município de Sumé – PB, acompanhei a luta das comunidades campesinas de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru, contra o fechamento e nucleação das escolas em seus territórios. Inquietava-me saber que possivelmente, aquelas escolas seriam nucleadas ou fechadas.

Mesmo diante de toda a luta e resistência das comunidades em busca de um diálogo com a Secretaria de Educação do município e representantes da gestão municipal, não foi possível reverter a decisão imposta pelo governo. Infelizmente as escolas foram nucleadas e fechadas.

Por ter passado pelo mesmo processo quando criança, eu temia que os educandos (as) pudessem vivenciar as mesmas experiências negativas que tive, frente à negação de uma escola na área rural. É justamente dessa experiência pessoal e acadêmica, frente a negação do Direito à Educação do e no campo, que surge nossa pesquisa.

As escolas pertencentes a essas comunidades eram consideradas escolas de referência para futuros professores do campo. Durante o curso de graduação, visitei essas escolas e conheci as práticas e educativas que se relacionavam com os saberes da terra. Era um momento de formação acadêmica onde os saberes advindos dos sujeitos e territórios do campo e dos educandos (as) dialogavam com os saberes acadêmicos.

Ao término da graduação em 2020, tive o interesse em escrever toda a minha indignação mediante a nucleação e fechamento das escolas. Tentar entender como essas comunidades se encontram atualmente, quais as suas inquietações e quais os impactos na vida da comunidade, dos/das educandos (as) e como a aquela população reage frente a subtração do direito à Educação do e no Campo. Nesse momento, considerava que era a hora de romper com o silenciamento que tomou forma com a negação desse direito. Silêncio esse que me acompanhava durante todo a minha vida escolar, por ter passado pelo mesmo processo quando criança.

Minha relação pessoal com a pesquisa surge na infância, quando tinha 7 (sete) anos de idade, devido ao fechamento da escola em nossa comunidade na área rural, provocando assim a saída da minha família e tantas outra para a cidade. Ao chegar na cidade, tudo que havia aprendido não foi levado em consideração. Deveria cursar os anos inicias, mas tive que voltar para alfabetização mesmo já sabendo ler, mas, pelo fato de meu histórico escolar não ter sido aceito, pois disseram que era melhor recomeçar do zero na nova escola. Durante toda a minha vida no contexto escolar sempre tive várias dificuldades. Era muito comum ouvir dos/das professores (as) e comunidade escolar “ela é do sítio, por isso tem tanta dificuldade em apreender. A escola de lá era multisseriada, aquele modelo que eles não aprendem nada”. Comentários desse tipo eram comuns.

Com a saída do campo para a cidade, os desafios foram inúmeros eles vão desde os aspectos sociais, econômicos, bem como, escolares. Confesso que adaptação escolar foi uma das mais traumatizantes. Além dos comentários e olhares preconceituosos como já citado acima, havia uma carga de sentimento de incapacidade que me acompanhou por toda a vida. Parei de estudar aos 15 (quinze) anos de idade. Não tinha vontade nem interesse nenhum. A escola era um lugar carregado de tristeza. Após 14 (quatorze) anos, voltei a estudar, agora cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tive o incentivo de um professor de matemática que dizia sempre: “A educação é o único caminho, a universidade está na nossa porta corram enquanto ainda podem encontrar”.

Confesso que o que mais me tocou não foram suas palavras, mas sua história de vida. Um homem negro, com deficiência, pobre, que morava de aluguel e era desacreditado pela

sociedade, mas superou todos os preconceitos e tornou-se professor. Foi aí onde eu me encontrei e percebi que dentro da escola havia algo bom e que queria ser professora, para assim também poder dizer “Educação é um direito de todos (as) seja, no campo ou cidade”.

Dessa decisão surgiu o meu encontro com a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, minha experiência com o curso ultrapassa o caráter formativo profissional. Ela trouxe de volta aquela menina que saiu do campo para morar na cidade já que a escola da sua comunidade tinha fechado. Quero ressaltar que, academicamente e pessoalmente, pesquisar sobre nucleação e fechamento de escolas do campo é resistir frente à negação histórica do direito à educação dos povos campesinos, é poder dar a voz àqueles (as) que durante tanto tempo foram silenciados dentre eles e elas, eu.

No final da década de 80 uma série de políticas públicas foram anunciadas no sentido de viabilizar a universalização do atendimento escolar. Dessa forma, o acesso à Educação Básica tornou-se uma obrigação do Estado e um direito de todos, possibilitando assim, iguais condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade, homens ou mulheres, de diferentes etnias e origens, não importando o que os diferenciassem. Essas garantias encontram respaldo legal no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, inciso I, que acentua a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como também, no artigo 214, inciso II, que situa a “universalização do atendimento escolar” enquanto direito de todos.

Porém, tais indicativos estão se tornando letras mortas ou dispositivas legais inviabilizadas quando se trata de garantir direitos básicos às populações campesinas. A escola do campo é o espaço de encontro da comunidade, de diálogo e construção coletiva do saber, seja ele formal, informal ou não formal; é o despertar das consciências em direção à compreensão da importância de uma escola mais popular e humana visando à valorização dos saberes construídos a partir das vivências do cotidiano dos sujeitos do campo, sendo esta formadora de identidade e cultura.

Sendo assim, o fechamento de escolas do campo vai além da desativação de um prédio e sua estrutura física, significa também o fechamento do acesso às políticas públicas nas comunidades camponesas, representa a negação do direito à uma educação **no** campo e **do** campo, causando danos aos (as) educandos (as), como também à comunidade onde a escola está inserida, contribuindo dessa forma com o injusto processo de nucleação das escolas do campo.

Historicamente, o campo brasileiro foi apresentado como sendo o recanto do “atraso” frente ao ideológico conceito de desenvolvimento imposto pela lógica da modernidade. Uma

espécie de lógica perversa, subserviente ao capital financeiro, radicada no modelo escravocrata de colonização no qual a subalternidade dos povos do campo, a expropriação e concentração de terra, o domínio do poder político e econômico da elite urbana têm sido condicionantes basilares para o fortalecimento e difusão dessa racionalidade societária.

Essa teoria configura-se enquanto convicção genitora para o apagamento das escolas situadas no espaço campesino, nesse sentido, Arroyo (2010), destaca que "a escola do campo é, assim, considerada como não escola; os educadores-docentes, como não educadores; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural".

Diante dessa constatação, observa-se nitidamente uma intencionalidade política cunhada em paradigmas hierarquizantes, excludentes, desconexos da realidade dos povos do campo, por outro lado, constata-se o surgimento e a consolidação de movimentos sociais sistemáticos, liderados por sujeitos que compreendem o campesinato enquanto espaço vital onde acontecem cotidianamente relações sociais que, ao materializarem-se constroem o histórico identitário de um povo.

Seguindo essa linha de raciocínio, denota-se que o cerceamento das escolas do campo tem sido uma ação política recorrente na pauta das gestões municipais e estaduais. Estas vêm utilizando-se dos mais inescrupulosos argumentos para justificar tais iniciativas, desde alegações de cunho financeiro, baixo quantitativo de educandos (as) por comunidade rural, qualidade do ensino ministrado no campo, condições estruturais das unidades escolares, formação dos (as) educadores (as), dentre outras alegações que se convertem em pseudo-justificativas para a negação da efetivação do dever do Estado e do direito do (a) educando (a) de frequentar a escola na comunidade de origem.

Convém salientar que a política de nucleação e a municipalização do ensino foram as principais causas de fechamento de escolas do campo, como também, a ausência de políticas públicas focadas nas populações campesinas tem causado um intenso deslocamento do meio rural, o que consequentemente tem elevado o número de unidades escolares fechadas.

Em 1970 a municipalização do ensino, acompanhada da nucleação, já se encontrava em pleno vigor no Brasil. Porém, é na década de 1990 que essa prática se prolifera extensivamente sob o pretexto de favorecer o melhoramento da qualidade do ensino, mesmo sem demandar o aumento de investimentos financeiros para tal. Outro marco desse período é o investimento na adoção de um modelo educacional atrelado aos anseios neoliberais.

É de suma relevância destacar nesse discursão que o fechamento das escolas situadas no meio rural reflete diretamente no enfraquecimento da comunidade, isso porque as escolas

transcendem a função de escolarizar, estas possibilitam a interação-integração entre os indivíduos, o desenvolvimento e a notoriedade dos povos do campo. Seguindo essa dialética, Caldart (2002), acentua que é necessário que se estabeleça 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 sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais ”.

Diante da negação do Direito à Educação no campo e mediante a Política de Nucleação e Fechamento de escolas do campo no município de Sumé-PB, surge a pergunta referente à nossa pesquisa que se expressa no seguinte questionamento: como as comunidades campesinas têm reagido frente à subtração do direito à educação com a política de nucleação e fechamento escolar?

Para respondermos à pergunta da pesquisa traçamos como objetivo geral: apreender, a partir das narrativas, e das vivências dos sujeitos do campo, os impactos advindos do fechamento das escolas na dinâmica política, social e cultural das comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru. Como objetivos específicos: a) mapear à realidade das comunidades das escolas do campo nucleadas e fechadas no município de Sumé-PB; b) compreender a Política de nucleação de escolas do campo no município de Sumé-PB; e c) discutir os desdobramentos da política de Nucleação nas comunidades rurais da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru.

Diante do exposto, realizamos um levantamento de pesquisas que possibilitasse situar o nosso objeto de pesquisa no cenário da produção acadêmica acerca das temáticas basilares à esta pesquisa. Tal trabalho de mapeamento, organização e síntese será apresentado na seção a seguir.

1.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONÁVEIS AO NOSSO OBJETO DE PESQUISA NO CENÁRIO NACIONAL E LOCAL TENDO COMO FOCO CENTRAL AS PRODUÇÕES DA ANPED E DO PPGEDUC/UFPE

O levantamento das pesquisas que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, a saber, Política de Nucleação de escolas do Campo e Fechamento de Escolas em comunidades campesinas, nos possibilitou compreender como estão sendo tecidas as discussões acerca desta temática, bem como, reiterar a importância da luta e da resistência destes povos pela garantia do Direito à Educação do Campo e a permanência da escola nas suas comunidades.

Para que fosse realizado o presente levantamento, tomamos como referência as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

(ANPEd) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE). A preferência em relação a escolha desses dois espaços se deu pela necessidade de saber, se há ou não produções referentes a Educação do Campo, Política de Nucleação de escolas do Campo e Fechamento de Escolas do Campo em âmbito nacional e local.

Para a realização do levantamento junto à ANPEd foi delimitado um recorte temporal de 10 (dez) anos (2010 a 2020), período em que ocorre da 34ª à 39ª Reunião Anual (RA). O recorte temporal de 2010 se justifica devido a importância desse ano para a Educação do Campo, que, no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, trata da garantia da educação escolar em áreas rurais em todo Brasil. Muito significativo também o ano de 2020, em razão de ser o ano que ingresso no PPGEduC com um objeto de pesquisa voltado para a garantia do direito à educação do e no campo, consideramos ainda que uma década é um período considerável para o acúmulo da produção do conhecimento acadêmico acerca da temática.

Dando continuidade ao levantamento pensamos em trazer apenas os trabalhos que tivessem relação direta com a problemática, que tem como centralidade a Política de Nucleação de Escolas do Campo, Educação do Campo e Fechamento de Escolas do Campo, tendo como foco principal os trabalhos referentes às comunicações orais apresentadas nos Grupos de Trabalhos: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativo e Educação Popular. Nossa expectativa era que, nesses grupos de trabalhos encontraríamos produções que dialogassem com o nosso estudo, por serem pesquisas ligadas aos movimentos sociais e educação popular. Considerando o recorte temporal delimitado nossas buscas ocorreram nas seguintes RA: 33ª, 34ª, 35ª, 36ª, 37ª 38ª, 39ª.

No total foram mapeados 190 (cento e noventa) trabalhos, sendo 105 (cento e cinco) no GT: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativo e 85 (oitenta e cinco) no GT: Educação Popular. No total, 7 (sete) trabalhos trazem uma relação aproximada, mas não similar ou direta com a pesquisa, mas nenhum que tenha uma ligação direta com o objeto de pesquisa. O Quadro 1 abaixo apresenta o quantitativo de trabalhos de cada GT, mais adiante o Quadro 2 apresenta os trabalhos que trazem uma relação com essa pesquisa ao abordarem a Educação do Campo.

Quadro 1 - Quantitativo dos trabalhos analisados relacionados a pesquisa.

ANPED	**GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos**		**GT 06 Educação Popular**	
Ano/Reunião	**Total do GT**	Trabalhos relacionados com a pesquisa	**Total do GT**	Trabalhos relacionados com a pesquisa
2010 - 33ª	00	00	00	00
2011 - 34ª	17	01	10	00
2012 - 35ª	15	00	13	00
2013 - 36ª	08	00	12	01
2015 - 37ª	21	01	18	00
2017 - 38ª	21	01	20	00
2019 - 39ª	23	03	12	00
Total	**105**	**06**	**85**	**01**
Total Geral	**190**			

Fonte: Elaborado pela autora (2022). Dados obtidos no site da ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br.

O Quadro acima nos mostra um quantitativo ainda tímido de trabalhos que abordam sobre a Educação do Campo. Em nossas análises consideramos que mesmo diante dos números apresentados em cada GT é possível observar avanços em pesquisas voltadas para as comunidades campesinas ao abordarem diretamente sobre discussões ligadas a igualdade de direitos e movimentos sociais.

Iniciamos nosso levantamento com o GT: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, dando início com a 33ª RA da ANPEd realizada em outubro de 2010, em Caxambu – MG, não foi possível nenhuma análise, devido a retirada da RA do sistema, por este motivo, não tivemos acesso aos trabalhos. Já nas demais RA, 35ª, 36ª, em todos os trabalhos analisados não apresentaram nenhuma discussão referente a essa pesquisa.

Na 34ª RA da ANPEd, foram encontrados 17 (dezessete) comunicações orais, dentre elas apenas uma (1) atendia as buscas no tocante a pesquisa. O seguinte trabalho que tem por título “Constituição do movimento de Educação do Campo: momento sociedade-política” é fruto da pesquisa de dissertação de Edson Marcos de Anhaia – UFSC. Em sua abordagem procurou compreender a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo no final dos anos 90, onde se inicia inúmeras experiências educacionais resultantes do processo de mobilização dos trabalhadores rurais que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência ou para lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores.

A partir dessas experiências surge o Movimento Nacional de Educação do Campo, que pautou na agenda nacional a educação do campo como demanda dos trabalhadores campesinos. O trabalho fez uma análise do contexto histórico de sua constituição a partir de um recorte que foi denominado “momento-sociedade civil e momento sociedade-política”. O primeiro, com forte influência dos movimentos sociais do campo principalmente do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e o segundo uma participação maior do Estado. O presente trabalho nos mostra a importância da luta e resistência camponesa para a garantia de políticas públicas que possam viabilizar condições de sobrevivência dos sujeitos do campo e a garantia de um Educação do Campo. Esse estudo contribui teoricamente de forma significativa ao descrever sobre percurso histórico da construção do movimento de Educação do Campo. Ao tratarmos em nossa pesquisa sobre a nucleação e Fechamento de escolas do Campo de três comunidades rurais no cariri paraibano sendo uma delas localizada em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), achamos que este trabalho faz uma relação significativa com nossa pesquisa ao trazemos em nossa discussão uma escola localizada em um assentamento.

Em 2015 foi realizada a 37ª RA da ANPEd, dos 21 (vinte um) trabalhos apresentados apenas 1 (um) teve uma relação mais próxima com nossas discussões. Os autores (as): Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA e Carlos Renilton Cruz – UFPA, abordam uma discussão sobre as contribuições do Fórum Paraense de Educação do Campo para a construção do Movimento de Educação do Campo no estado do Pará, focando suas estratégias de organização e mobilização para o avanço de um projeto contra - hegemônico de desenvolvimento e de educação.

A 38ª RA da ANPEd dos 21 (vinte e um) trabalhos apresentados, apenas 1 (um) tinha correlação com nosso trabalho de pesquisa. O trabalho intitulado “A escola do Campo na perspectiva dos Movimentos Sociais: Referências para o debate” que tem como autoras (es): Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA Iranete Maria da Silva Lima – UFPE. O trabalho apresenta um conjunto de reflexões sobre a Escola do Campo em construção pelos movimentos sociais como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária. Uma escola vinculada com a formação humana dos sujeitos do campo e que considera as condições e a intensificação da luta de classes no Campo brasileiro juntamente com a expansão do agronegócio e a resistência dos camponeses e camponesas aos processos de desterritorialização impostos. Encontramos nesse estudo aproximações relevantes para o nosso trabalho no que se refere a luta pela garantia do direito à terra e à formação de uma escola do campo que tenha como princípio formativo a conscientização da luta camponesa na construção de um pensamento crítico, justamente ao

abordar em suas práticas um modelo de educação que reconhece os saberes produzidos pelos sujeitos, proporcionando assim o fortalecimento de sua identidade.

Entre os trabalhos publicados na 39ª RA da ANPEd, dos 23 (vinte e três) trabalhos destacamos 3 (três), por terem uma proximidade com nossa pesquisa. O primeiro, de Vandreia de Oliveira Rodrigues – UFPA e Eraldo Souza do Carmo – UFPA, em sua pesquisa intitulada "O direito à Educação no Campo: Reflexões teóricas para o debate da superação de desigualdades na Educação" faz uma abordagem sobre o direito à Educação do/no Campo no estado do Amazonas, levando em consideração as peculiaridades que compõem os camponeses e camponesas e as condições históricas e sociais construídas a partir das vivencias dos sujeitos.

O segundo texto tem como autores: Hellen do Socorro de Araújo Silva - UFPA - Dileno Dustan Lucas de Souza – UFJF "Movimentos Sociais do Campo e Educação na Amazônia: As lutas e resistências num cenário de negação de direitos" analisam o Movimento da Educação do Campo em seus 20 anos de existência, destacando o protagonismo do Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo para enfrentar os desdobramentos das políticas de negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses e faz uma crítica referente a precarização das condições de funcionamento e o fechamento de escolas no campo e a presença de professores atuando sem formação adequada causando assim a exclusão e negação do direito à educação de qualidade aos povos do campo.

De todos os trabalhos citados esse foi o que mais se aproximou da nossa pesquisa, ao referir-se sobre: Negação do direito à educação, fechamento de escolas no campo. Nos chamou atenção o fato dos autores relatarem sobre a precarização das condições de funcionamentos das escolas do campo, sendo esse um movimento exercido justamente para dar-se a entender que as escolas do campo não têm qualidade. A precarização da estrutura física é uma das estratégias da política de nucleação, assim como a falta de formação adequada de profissionais para atuarem em escolas do campo.

O terceiro e último trabalho analisado, nos emociona por ser tratar da Educação Campo, mas também do fechamento de uma escola do Campo. Apresentação oral que tem por título "O Fechamento da escola do Assentamento Fortaleza (se): Professora cadê a minha goiabeira? " O texto problematiza o fechamento da escola do campo e a negação de direitos às comunidades campesinas, mas traz consigo uma grande contribuição ao mostrar as implicações na vida da comunidade, entretanto, apesar da negação desses direitos, os povos campesinos escolheram resistir e, através de suas narrativas, continuam a lutar por sua identidade e por um projeto de escola e de educação que os inclua.

Percebemos no decorrer do nosso levantamento vários trabalhos que mencionam elementos que se aproximam do nosso objeto de estudo, principalmente no que se refere ao Direito à Educação do e no Campo, sendo esta uma temática e bandeira de luta valiosa para a comunidade campesina, como também a igualdade de direitos sendo esse um princípio não somente da Educação do Campo, mas dos Movimentos Sociais que a partir desse ideário faz ligação direta com a Educação do campo. Com relação a trabalhos que se referem a nucleação de escolas do campo e fechamento de escolas do campo encontramos 2 (dois) trabalhos que se relacionam de forma ampla, ao discutirem sobre Nucleação de escolas do campo e Fechamento de Escolas do campo.

As pesquisas aqui apresentadas nos revelam a resistência dos sujeitos do campo e a importância dos movimentos sociais na luta por uma sociedade mais justa onde a lógica capitalista não seja o fator determinante no modelo de educação e de vida dos sujeitos.

Por esse motivo os temas aqui abordados trazem em si a luta pela garantia do direito à Educação do e no Campo que vá contra o modelo hegemônico de educação. A partir das temáticas apresentadas temos uma grande contribuição teórica para nossa pesquisa aprendendo sobre como outros movimentos de resistência campesina reagem diante da negação do Direito à Educação do e no Campo.

Dando continuidade as nossas buscas no **GT: Educação Popular**, que teve início com 33ª a 39ª RA da ANPEd, foram mapeados 97 (noventa e sete) trabalhos. Em nossas buscas encontramos apenas um trabalho que foi localizado na 36ª RA que tratasse da nucleação de escolas rurais. Não foram encontrados nas demais RA nenhum trabalho que tratasse sobre Educação do Campo e fechamento de escolas do campo. O trabalho de autoria de Siuzete Vandresen Baumann: “Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da Vida rural: Aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima” trabalho tem como principal objetivo investigar e refletir sobre o processo de nucleação das escolas rurais do município de Santa Rosa de Lima – SC. Em sua proposta busca-se refletir sobre uma educação que contemple as especificidades do campo, discutindo a relação da escola com a comunidade campesina e os impactos causados na vida cotidiana dos educandos.

Nosso levantamento, a partir de agora, se volta para o acervo das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE). Nosso interesse em pesquisas deste programa surge da necessidade de saber o que já foi produzido sobre a Educação do Campo, política de nucleação e fechamento de escolas do campo, possibilitando um aprofundamento teórico, já que se trata de dissertações, bem como compreender o que se tem produzido na região acerca desta temática.

Entendemos também a importância desta pesquisa para o PPGEduC-UFPE, contribuindo para os próximos trabalhos no âmbito da Educação do Campo, mas principalmente, sobre a política de nucleação das escolas do campo. Das 116 (cento e dezesseis) dissertações mapeadas, apenas 3 (três) se aproximavam do nosso campo de pesquisa no que se refere a Educação do Campo, mas nenhuma se referente ao mesmo objeto de pesquisa. Apresentaremos de forma sintetizada o quadro com as dissertações analisadas que apresentaram uma correlação com nosso estudo.

Quadro 2 - Dissertações correlatas a pesquisa

N°	**Título**	**Autor (a)**	**Ano**
01	Educação do campo como política pública: (neo) desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)	Rubneuza Leandro de Souza	2017
02	Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o ensino médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades	Maria Girlene Callado da Silva	2020
03	Os saberes campesinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo	Joelma Miriam de Oliveira	2020
Total dissertações analisadas		**03**	
Total dissertações mapeadas		**116**	

Fonte: RI UFPE, quadro elaborado pela autora (2022).

Das dissertações analisadas podemos perceber que todas trazem em suas abordagens a Educação do Campo como política pública, a importância da escola no campo, os saberes da escola, e os saberes campesinos. Destacamos a importância dessas dissertações para nossa pesquisa nos possibilitando uma compreensão teórica, e a descoberta de comunidades campesinas que também passam pela mesma luta pela garantia do direito à educação do e no campo. Apresentaremos agora as pesquisas aqui citadas.

A pesquisa de Souza (2017) intitulada: “Educação do campo como política pública: (neo) desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016) ”, trata da política de Educação do Campo no período correspondente aos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016). Como objetivo geral, o estudo de Souza (2017) se propôs a analisar as consequências do processo de institucionalização da Política para Educação do Campo no que

se refere à concepção de educação e seu processo de gestão e operacionalização, também pontuando forças de oposições de classe, juntamente com o Estado para impedir qualquer avanço dos trabalhadores e suas conquistas, sendo umas delas referente à Educação do Campo.

A dissertação de Silva (2020), "Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o ensino médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades" tem como objetivo compreender a trajetória escolar dos/das educandos e educandas ao se deslocar das comunidades rurais para cursar o ensino médio. Esse estudo identificou as principais dificuldades desses educandos e educandas durante o trajeto até a escola, identificando problemas ao apontar a falta de políticas públicas para a educação da população do campo, como por exemplo, a ausência de escola no campo. Silva (2020) reforça a importância da presença da escola do/no campo como fortalecimento das identidades dos educandos e educandas em seu território.

No mesmo ano a pesquisa: "Os saberes campesinos nas práticas docentes em escolas do campo no município de Riacho das Almas – PE: um olhar através dos paradigmas da educação do campo" de autora Oliveira (2020), aborda sobre a relação dos saberes campesinos com os saberes escolares. Em suas análises, foi identificado que a comunidade local adentra no contexto escolar e nas práticas docentes a partir da perspectiva dos paradigmas da Educação do Campo indo de contra o modelo hegemônico de educação.

Durante o levantamento nas RA da ANPEd e no PPGEduC, nos deparamos com poucos trabalhos que trazem em suas discussões a política de nucleação de escolas do campo, Educação do Campo e fechamento de escolas do campo. Por esse motivo, entendemos a importância da nossa pesquisa sendo essa uma grande contribuição para a pesquisa no contexto acadêmico e em seu caráter formativo para os povos campesinos no que diz respeito ao direito à Educação do Campo e aos impactos oriundos da política de nucleação de escolas do campo.

A título de organização, destacamos que o texto se encontra configurado da seguinte forma: introdução, onde tratamos da motivação para a pesquisa, realizamos a problematização do nosso objeto, os objetivos da pesquisa e as categorias que utilizaremos enquanto lentes teórica-metodológicas.

O primeiro capítulo, é denominado 'Pensamento Decolonial Latino Americano*',* o mesmo faz uma discussão de cunho qualitativo, assentada no pensamento decolonial, apresenta o nosso objeto de estudo, a motivação da escolha do tema. Buscaremos a partir da lente teórica do pensamento decolonial discutir sobre o direito a educação **no** e **do** campo dos povos do campo. Dentre os autores do pensamento decolonial que contribuíram com o desenvolvimento

desta pesquisa;(MIGNOLO, 2008), (QUIJANO, 2005, 2007), (WALSH, 2008, 2009), (MIGNOLO, 2008, 2020).

O segundo capítulo, intitula-se ‘Educação do Campo Enquanto Direito: uma Conquista Circundada de Desafios’ tratará sobre a Educação do Campo como um Direito conquistado, abordando o caminho percorrido através dos movimentos sociais na luta pela garantia por uma educação que valorize os saberes do campo, que seja ela situada no campo evidenciando as práticas e vivencias, na construção da compreensão da realidade camponesa. Dando continuidade analisaremos a política de nucleação de escolas no campo em âmbito nacional e seus reflexos no município de Sumé-PB, discutirá os avanços e desafios na implementação dos marcos normativos da Educação do Campo, como também, determinadas ambiguidades constantes nesses documentos.

O terceiro capítulo, identifica-se ‘Procedimentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa’, trará um panorama problematizando a implementação e desenvolvimento da nucleação escolar por parte da gestão educacional, neste buscaremos evidenciar as mudanças decorridas no cenário educacional local, sobretudo no que diz respeito a oferta de escolarização para as populações campesinas.

O quarto capítulo, que é o de análises tem como objetivo uma descrição histórica de cada comunidade presente na pesquisa, entendo sua formação societária. Dando continuidade buscamos através das análises de cada objetivo especifico que agora se encontram como subseção compreender os impactos advindos da política de nucleação e fechamento das escolas, procurar saber se existem movimentos de contraposição e mapear a realidade das escolas do campo do município.

Por fim, teceremos considerações finais acerca dos resultados obtidos durante o processo de pesquisa num diálogo com os nossos objetivos e questões da investigação.

2 PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO

O primeiro capítulo é denominado Pensamento Decolonial Latino-Americano, o mesmo faz uma discussão sobre a origem teórica do Pensamento Decolonial, evidenciando seus principais conceitos. Em um segundo momento abordaremos sobre a realidade pesquisada a partir da lente teórica do Pensamento Decolonial, enfatizando a importância de uma educação do e no campo e o reconhecimento dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo, na luta e resistência frente à oferta de uma educação homogênea e eurocêntrica. Para tanto, buscaremos nos respectivos autores, dentre outros que contribuirão com o desenvolvimento desta pesquisa: (MIGNOLO,2000, 2008), (QUIJANO, 2005, 2007, 2000), (WALSH, 2008, 2009), (MIGNOLO, 2008, 2020). Na sequência o subtópico as chaves de leitura da realidade pesquisada pela lente do Pensamento Decolonial abordamos sobre a luta e resistência dos povos campo pelo Direito a Educação **no** e **do** campo é uma afronta a colonialidade/modernidade ao desvincular o povo camponês das relações colonizador/colonizado rompendo com a estrutura da colonialdade do poder, do ser e da natureza, talvez por esse motivo as escolas no campo sejam tão temidas e assim fechadas e nucleadas por transmitirem vivencias, resistências e luta pelo direito de conquista da terra e da valorização de seus saberes.

2.1 O QUE É PENSAMENTO DECOLONIAL?

O Pensamento Decolonial como corrente filosófica constituiu-se com o grupo modernidade/colonialidade, ao introduzirem conceitos importantes para a compreensão da decolonialidade. Essa elaboração conceitual contou com a participação dos seguintes autores: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado-Torres, o Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Aimé Césaire e Frantz Fanon.

No texto, para fins de organização conceitual, apresentaremos os principais elementos que caracterizam e diferenciam o colonialismo e a colonialidade e como estas se defrontam com o Pensamento Decolonial enquanto corrente do pensamento diretamente ligada a luta aos movimentos políticos e anticoloniais no enfrentamento aos impactos do colonialismo em três âmbitos principais: político, cultural e intelectual.

É pertinente destacar que o colonialismo foi o período histórico marcado pela dominação territorial, intelectual e epistêmica, gerando uma série de violências nos corpos, territórios, identidades e culturas dos povos considerados inferiores. O colonialismo atua na

construção hegemônica de um único modelo de sociedade, única história, que até o ano de 1492 não existia História Mundial, sendo esta criada com a expansão portuguesa do o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com a invasão da América, todo o planeta se torna o lugar, de uma "única" história, como forma de hierarquização dos povos. Ao serem construídas essas formas de hierarquização, inferiorizarão e segregação, entre os povos, estas continuam sendo implantadas na atualidade, agora sob os preceitos da Colonialidade.

A colonialidade é um conceito introduzido pelo sociólogo Anibal Quijano (2005), ao ressaltar que modernidade e colonialidade são os dois lados da moeda que compõe o sistema mundial, referindo-se ainda ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial.

A colonialidade se manifesta em várias dimensões. Assim, torna-se importante compreender a colonialidade a partir dos eixos nomeados por Quijano (2005), a saber: colonialidade do poder, do saber, e do ser. O autor realça que esta se origina e se mundializa a partir da criação da ideia de América, segundo a concepção europeia na construção de um Padrão Mundial de poder. Quijano (2000) afirma que:

> Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento históricos, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico—que después se identifi carán como Europa—y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En breve, con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan associadas como los ejes constitutivos de su específi co patrón de poder, hastas hoy (QUIJANO 2000, p.342).

Assim, o século XVI é considerado o período que a historiografia chama de Modernidade, referindo-se há uma universalização de pensamentos, conceitos e ideias a partir de movimentos políticos sucessivos e o estabelecimento do colonialismo, o desenvolvimento do capitalismo e a imposição do imperialismo. Para Quijano (2000), estes fatos históricos indissociáveis e responsáveis pela criação do Mundo Moderno, universalizando o discurso ocidental europeu, operando diretamente na formação de uma sociedade eurocentrada, são eles que geram espistemicídios, operam através da ordem mundial de poder exploratória e criam sociedades baseadas em estruturas raciais, hierárquicas e desiguais. Quijano (2000), nos diz:

> Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder". De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial (QUIJANO 2000, p.343).

O padrão mundial de poder, capitalista, colonial/moderno, eurocêntrico, urbanocêntrico e patriarcal se impõe de forma hegemônica diante de um povo. A colonização teve essa função, sequestrar de si a subjetividade dos povos e seus territórios. Essa violência vai além da exploração da mão de obra escrava, é o latrocínio da subjetividade. Através desse processo de negação de si e do outro o padrão mundial de poder, colonial/moderno aponta uma nova divisão para a construção de uma nova categoria do imaginário europeu determinando e classificando quem é importante ou não, quem são os povos inferiores e superiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados.

Essa divisão fortalece e solidifica a construção de um modelo único de visão de mundo, onde a Europa se torna o centro, em um movimento mundial de poder na elaboração e solidificação de uma visão única colonial/moderna, eurocêntrica e capitalista, que para se sustentar elabora para além da ideia de América Latina, uma nova categoria. Desse modo, passa a existir a categoria raça, que se aplica para todos aqueles que não fazem parte do modelo de modernidade na ótica e ideário do dominador.

> La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (QUIJANO 2005, p.344).

Ainda de acordo com Quijano (2005), ao longo do tempo, os colonizadores codificaram os traços fenotípicos do colonizado e assumiram como característica emblemática da categoria racial. A estratégia ultilizada pelos colonizadores através do conceito de raça foi a forma encontrada para legitimar as relações de poder impostas pelo colonialismo europeu para o resto do mundo, naturalizando a relação entre dominador e dominado. A classificação racial se torna uma diferença para além da cor, uma marca que vem do passado colonial, que se faz presente na atualidade manifestada nas diversas formas, sendo essa codificação a ferida ainda não sanada. Quijano, (2000, p.17) “de una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros”.

Com a idealização de raça, a sociedade é automaticamente dividida, sendo uma parte considerada superior com características fenotípicas branca, cristã, masculina e eurocêntrica.

Essa foi a forma encontrada para a legitimação das relações de dominação colonizadora em uma codificação racial que perpassa a América Latina e vai se estendendo para todo o mundo.

O novo modelo colonial/moderno, eurocêntrico e capitalista traz como seu pilar o controle da exploração do trabalho e da produção, mas também o controle da vida da humanidade, de seus corpos e suas mentes, em uma sociedade onde o trabalho se torna a centralidade da vida humana sendo esse o foco do capitalismo, a produção em massa nas fabricas e também no campo como podemos observar nas práticas voltadas ao agronegócio que desconsidera a relação e a convivência com o meio ambiente servindo apenas para exploração de seus recursos naturais.

Dentro desse processo, podemos identificar quais são os povos inferiorizados, explorados, escravizados negros, índios e mestiços. Histórias apagadas, vidas dizimadas, gente não considerada humana. Quijano (2000), relata que:

> La distribución racista del trabajo al interior del capitalismo colonial/moderno se mantuvo a lo largo de todo el período colonial. En el curso de la expansión mundial de la dominación colonial por parte de la misma raza dominante -los blancos (o a partir del siglo XVIII en adelante, los europeos) - fue impuesto el mismo criterio de clasificación social a toda la población mundial a escala global. En consecuencia, nuevas identidades históricas y sociales fueron producidas: amarillos y aceitunados (u oliváceos) fueron sumados a blancos, indios, negros y mestizos. Dicha distribución racista de nuevas identidades sociales fue combinada, tal como había sido tan exitosamente lograda en América, con una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación del capitalismo colonial. Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial (QUIJANO, 2000, p. 248).

A imposição do modelo colonial/moderno capitalista, resultou no processo de violência em todos os âmbitos: física, cultural, social, mental e territorial. Essa forma de segregação dos povos se justifica em duas palavras, racialização e a racionalização, utilizadas na consolidação do padrão mundial de poder e no desenvolvimento da modernidade, tendo como consequência o domínio da subjetividade e o controle de todas as formas de conhecimento e produção do conhecimento.

Através destas formas de colonialidades se constituíram/constituem o sistema idealizado pelo colonizador que tem como projeto civilizatório o controle e a subjugação dos povos subalternizados que por sua vez dialoga com o capitalismo na dominação do poder, do ser, do saber e da natureza. Entendemos que nessa lógica a colonialidade perpetua a negação e o silenciamento dos povos subalternizados, por esse motivo, faz-se necessária a distinção entre suas principais formas de dominação, expressada por Quijano (2005), em três eixos: colonialidade do poder; colonialidade do saber; colonialidade do ser (QUIJANO, 2005);

havendo depois a contribuição de Catharine Walsh que agregou o conceito de colonialidade da natureza (WALSH, 2008). A colonialidade do poder é um dos elementos fundantes da imposição de um sistema de classificação social e racial dessa forma mantém os processos de dominação social e exploração do trabalho, definindo assim quem é inferior e superior determinando os padrões de referência.

Com o novo padrão mundial de poder a dominação epistêmica eurocentrada reflete diretamente na negação de outas formas do saber que estão fora do continente europeu sendo estas consideradas ilegítimas, como no caso dos saberes indígenas, quilombolas e dos povos do campo, entre outros. Quijano (2005), denomina de colonialidade do saber, o resultado da negação do conhecimento advindos a partir de nós. Como podemos evidenciar, a colonialidade do saber tem como base o eurocentrismo, sendo assim não admite a existência de saberes, culturas, modos de vida que não estejam diretamente ligados aos moldes ocidentais, reprimindo as epistemes “outras” tratando como folclorização, ou seja, uma forma de estereotipação dos saberes de outros povos.

Na colonialidade do ser se estabelece um sentimento de subalternização, moldando a forma de como se percebe a vida e o seu entorno, transformado o sujeito em seu modo de existir, afetando sua cultura e sua identidade. Além do controle da subjetividade, ocorre também o controle do corpo, da sexualidade e do gênero. Seguindo essa linha do Pensamento Decolonial, a colonialidade do ser se torna uma força de manutenção entre a colonialidade do poder e do saber ao interiorizar o sentimento de inferiorizarão entre os povos subalternizados levando-os a se perceber, em muitos casos, como não humanos. A colonialidade da natureza, que por sua vez é identificada na relação material entre o homem e natureza na dominação e exploração ao extrair dela seus recursos afim de obter apenas o que venha a ser lucrativo descantando a relação espiritual entre homem e natureza. (WALSH, 2008)

Essa lógica de exploração da natureza se justifica como uma ideia de crescimento econômico em desenvolvimento da lógica capitalista que se contrapõe ao modelo de agricultura dos povos do campo que tem suas práticas votadas para produção de subsistência na busca da convivência com o meio ambiente onde o crescimento econômico destes povos não provoque a degradação e a destruição da natureza.

Para compreendermos como se dá o processo de resistência conforme o Pensamento Decolonial no enfrentamento e na luta pelo direito à diferença, se faz necessário compreender quatro conceitos trabalhados por essa lente teórica são eles: 1) diferença colonial; 2) pensamento de fronteira; 3) desobediência epistêmica; e 4) opção decolonial.

A diferença colonial (MIGNOLO, 2005, 2020), é instituída no campo conflituoso da lógica moderna/colonial, que impõe o não-lugar e institui o não-sujeito através da colonialidade, diz respeito tanto à constituição das identidades do dos povos subalternos, quanto aos espaços de vivências em suas identidades e culturas. Segundo Mignolo (2020):

> A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO 2020, p. 10).

A partir da diferença colonial podemos perceber que o direito de narração de suas histórias aqui nos referimos aos povos inferiorizados e silenciados sendo eles os povos do campo, quilombolas, indígenas e povos da periferia que resistem e não se submetem ao projeto de modernidade/colonialidade. Ainda sobre diferença colonial e sua relação com os povos do campo, Torres (2013) nos diz:

> A constante interferência homogeneizadora do centro, que define e aplica os padrões de poder utilizados para a negação e/ou homogeneização das diferenças e as mais autênticas reações da periferia e das áreas rurais, que ressignifica e retraduz os padrões de homogeneização. Assim, justificaram-se a discriminação, o abandono e a falta de políticas para os povos campesinos que não se submeteram aos processos de modernização industrial, que não negaram suas tradições e que não consumiram a educação nos moldes urbanos. Esses povos foram vistos como "ingratos" por não se submeterem às dádivas do mundo moderno, causando e sendo o retrato do suposto atraso do espaço rural (TORRES,2013, p. 38).

O pensamento de fronteira, segundo Mignolo (2020), coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença que caracterizou a riqueza das histórias silenciadas, não contadas, ou contadas de uma forma onde o colonizador se coloca como salvador destes povos, fazendo uma narração desumanizante ao trata-los como não civilizados, sem Deus, sem alma. A ideia de pensamento de fronteira é uma resposta crítica à modernidade eurocentrada das epistemologias subalternizadas. Ao afirmar o pensamento que foi negado pela modernidade, o subalternizado redefine as formas dominantes do conhecimento e se insurge contra o racismo epistêmico[1].

[1] A colonialidade do saber confere as premissas epistêmicas para a subordinação cultural, edificando as estruturas do racismo por meio da despossessão material e simbólica, bem como do bloqueio à humanização plena de sujeitos subalternizados. Ao privilegiar um grupo identitário, conferindo a ele a possibilidade de acesso e difusão da 'verdade' a ser universalizada, o racismo epistêmico ratifica a inferiorização das matrizes de conhecimento não ocidentais, como se, para além da 'civilização moderna' e do monopólio ocidental, não houvesse a produção de conhecimento válido, sequer humanidade a ser considerada. Pois, "o racismo epistêmico descura a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por .

As contribuições advindas do Pensamento Decolonial contribuem para se pensar na necessidade do rompimento com a lógica de epistemologias hegemônicas eurocêntricas a partir da desobediência epistêmica. Mignolo (2008), considera desobediência epistêmica como o desvinculamento do domínio imposto pela geopolítica do conhecimento:

> Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta . . . pretendo substituir a geo- e a -política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender" (MIGNOLO 2008, p. 290).

A desobediência epistêmica coloca-se, então, como indispensável a crítica à ciência, levando-nos a desconstruir a ideia de que o único saber válido é aquele que nossa formação teórico-metodológica eurocentrada nos impôs no decorrer de nossa formação histórica, social e acadêmica. A desobediência epistêmica se torna fundamental no processo de decolonização em um movimento de construção de saberes que tenham como ponto de partida a valorização de autores e histórias locais o que implica o reconhecimento destes nas produções de epistemologias outras, ou seja, aprender a partir de nós, desaprender que as epistemologias eurocêntricas são as únicas detentoras do saber considerado ciência e acreditar que nossas pesquisas contribuem para um movimento de contraposição na descolonização do conhecimento.

É preciso colocar como desafio um novo horizonte onde este possa orientar toda ação humana em função de um novo projeto civilizador partindo da subjetividade, do território e da cultura dos povos na luta e resistência no processo de decolonialização do saber, ser e da natureza, como nos afirma Mignolo (2008):

> Pensamento descolonial, em sua fundação histórico-filosófica, não surge fora, mas sim na exterioridade: ou seja, o pensamento de alguém que foi classificado (a) fora (anthropos, bárbaros, primitivos, inferiores, homossexuais, lésbicas), no processo epistêmico político de definir o que está dentro (humanidade, civilização, desenvolvimento, heterossexual, branco ou branca, cristão ou cristã, europeu ou européia, ou crioulo [a], mestiço[a] de descendência europeia na América do Sul, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá (MIGNOLO, 2008, p.246).

'Verdade' a ser universalizada, o racismo epistêmico ratifica a inferiorização das matrizes de conhecimento não ocidentais, como se, para além da 'civilização moderna' e do monopólio ocidental, não houvesse a produção de conhecimento válido, sequer humanidade a ser considerada. Pois, "o racismo epistêmico descura a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos" (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

A opção decolonial rompe com a perspectiva de inferiorização e homogeneização, na busca de outras formas de ver e existir no mundo, uma outra forma de emancipação e classificação da sociedade que fuja do padrão eurocêntrico diante da violência em que somos postos, através de vários fenômenos: violências, guerras, genocídios, fome, pobreza, desmatamento, racismo e desigualdades sociais. Quijano (2005, p. 22). "Vivemos uma sociedade de risco onde esse risco está centralizado na existência de todas as formas de vida no planeta" É preciso, portanto, abrir espaço para uma nova forma de ver o mundo, a partir das lutas pela própria existência na luta pelo direito de existência da diferença.

2.2 AS CHAVES DE LEITURA DA REALIDADE PESQUISADA PELA LENTE DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Com o deslocamento da educação rural a educação do campo um novo cenário de lutas e resistências possibilitou a construção de políticas públicas no âmbito educacional que levam em conta as vivências dos povos do campo e os saberes produzidos em seus territórios que dialogam com os saberes escolares se contrapondo a uma educação hegemônica, urbanocentrica e eurocêntrica que trazem em sua abordagem um modelo de educação desconexa da realidade camponesa, para isso é fundamental que ela seja **no** e **do** campo, em um movimento decolonial rejeitando assim o modelo imposto sobre um único modo de ser, saber e existir.

Seguindo essa lógica, Caldart (2002) enfatiza que é necessário que se estabeleça 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 sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais".

Em seu processo histórico o território Brasileiro é marcado pela desigualdade social, diante da invasão do território pelos colonizadores e suas práticas de dominação, subalternização, latrocínio e escravidão dos povos africanos, indígenas e camponês, em um processo de dominação que se consolidou com a racialização. Segundo Walsh (2009):

> [...] com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas (WALSH, 2009, p.23).

Ao enfatizarmos a importância de uma educação **no** e **do** campo acreditamos que a valorização dos saberes produzidos pelos camponeses é portanto um novo olhar em reparação a dívida histórica com essa população diante das desigualdades sociais, econômicas e educativas sofridas por estes povos com a negação do direito a uma educação **no** e **do** campo, que valorizem suas vivencias, cultura, e seus saberes enfatizando que estes povos produzem conhecimento não sendo apenas meros reprodutores de conhecimento, no caso estamos falando de uma reprodução eurocêntrica do que viria a ser educação, cultura e sociedade. Arroyo (2006), nos diz que:

> Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa (ARROYO,2006, p. 2014).

Na luta e resistência pelo o direito a educação **no** e **do** campo, destacamos a importância dos movimentos sociais do campo ao reconhecemos sua luta histórica pelo Direito a Educação em seus territórios advindo das vivencias da população camponesa que confronta diretamente as dimensões da colonialidade. Mignolo (2010 p. 23) “Portanto, são processos decoloniais aqueles que buscam “desvincularse, desligarse, desgancharse de la tirania de la matriz colonial del poder e reconhecem que outros mundos são possíveis”.

Entendemos os movimentos sociais como um grupo de pessoas da sociedade civil organizada que se articulam em busca de seus direitos direcionados aos seus interesses. Nesse sentido os movimentos sociais do campo buscam legitimar seus direitos se contrapondo a lógica colonial/moderna capitalista, pressionando o estado a rever suas necessidades e posteriormente a educação destinada aos povos do campo, na legitimação do conhecimento advindo da população camponesa, assumindo assim uma postura decolonial diante das estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas da colonialidade.

No Brasil de 1954 a 1964, surgem três grandes organizações camponesas dando um novo aspecto ao diálogo e às lutas camponesas sendo o primeiro movimento União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), criada em São Paulo em 1954 que reivindicava o direito a organização dos trabalhadores rurais, o direito a greve, a reforma da previdência, a reforma agrária e previdência social. Segundo movimento As Ligas Camponesas criada em 1955 em Pernambuco sendo um movimento de luta pela reforma Agrária. Terceiro movimento

surgi em 1950 o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MST), que a partir da resistência de famílias de posseiros na luta pelo direito a terra montam seus acampamentos e organizam estratégias de defesa dentro das terras dos latifundiários, mas só teve sua criação formal em 1984 no primeiro encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MOLINA: SILVA, 2006).

Os movimentos sociais citados acima tinham como uma das várias de suas reivindicações o Direito a Educação, sendo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o movimento a reivindicar esse direito nos acampamentos, ao entenderem que seria impossível para seus filhos (as) irem à escola devido a distância do acampamento, mas para além da presença física da escola se era necessário um processo formativo que levassem em conta a luta social e os valores do papel desempenhado pela militância. Caldart (2012) nos diz:

> A Educação do Campo nasce das lutas por uma educação básica referenciada nas especificidades e demandas dos movimentos sociais do campo, protagonizada inicialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, avançando para lutas mais amplas pela educação do conjunto de trabalhadores/as do campo, compreendendo o direito à educação desde a educação infantil até universidade (CALDART, 2012 p. 261).

Ao abordarmos o Direito a Educação dos povos do campo, não se trata de pensar esses sujeitos como um grupo homogêneo e sim do entendimento que essa população é construída de diversos povos e culturas, como por exemplo, quilombolas, indígenas e camponeses que foram silenciados, inferiorizados e que lutam e resistem pelos direitos a terra, educação e saúde e que leve em conta as esfericidades dessa população.

A luta e resistência dos povos campo pelo Direito a Educação **no** e **do** campo é uma afronta a colonialidade/modernidade ao desvincular o povo camponês das relações colonizador/colonizado. Não é a luta apenas pela educação, mas a luta pelo reconhecimento de seus saberes em uma compreensão de que estes tem valores, conhecimentos e cultura, por esse motivo a escola **no** e **do** campo parte de uma educação a partir da comunidade e suas tradições, valores e vivências e segue comprometida com a prática de uma educação diferenciada voltada aos valores dos sujeitos do campo trazendo um novo significado a educação escolar na construção e formação de uma educação que parte dos lócus de enunciação na formação dos sujeitos conscientes de seus direitos. Nesse sentido segundo Arroyo (2004):

> A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente, a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais (ARROYO, 2004b, p. 57).

Podemos considerar a luta e resistência dos povos do campo um movimento de Desobediência Cilvil e essa desobediência passa a ser constituída como uma opção decolonial protagonizada politicamente pelos povos subalternizados que em seus coletivos lutam democraticamente por equidade e justiça social (MIGNOLO,2008). Na busca por uma educação do campo entendemos a partir de Mignolo (2008a, p. 287) que a Desobediência Civil só é possível mediante a Desobediência Epistêmica. Desse modo, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica.

Refletir sobre o direito à educação dos povos do campo e consequentemente o acesso à escola na comunidade, nos faz pensar com indignação a negação desta e nos questionamos sobre qual a dificuldade em manter uma escola no campo já que esse é um direito garantido por lei sendo está uma obrigação do Estado e um direito de todos, é o que nos diz o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, inciso I, que acentua a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", como também, no artigo 214, inciso II, que situa a "universalização do atendimento escolar" enquanto direito de todos. Dessa forma, o acesso à Educação Básica tornou-se uma obrigação do Estado e um direito de todos, possibilitando assim, iguais condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade, homens ou mulheres, de diferentes etnias e origens, não importando o que os diferenciassem.

A escola **no** e **do** campo é uma ameaça a colonialidade do poder, pois é o lugar do encontro das diferenças, justamente por sair do padrão eurocêntrico sendo este o molde de educação que trata as diferenças com indiferença. É justamente dessa forma que colonialidade do poder se institui, através da negação da diferença desses povos que em seu processo histórico com classificação de raça foram classificados entre inferiores e superiores nessa mesma lógica os povos da cidade como superiores e os povos campo como inferiores além de todos os estigmas direcionados a essa população como matuto, sem conhecimento, povo sem cultura, pessoas que falam palavras erradas, sotaque feio, roupas feias, só sabe arrancar mato, sujo, analfabeto, fraco e tudo o que possa ser associado ao atraso ou a pobreza.

Nessa compreensão, a escola na comunidade torna-se fundamental na luta dos povos do campo na formação de sujeitos que sejam capazes de questionar os modelos formativos, culturais e civilizatórios na luta contra desmistificação dos estigmas a eles impostos contribuindo na formação critica na construção de uma educação onde o território camponês, sua cultura, seus valores e suas vivências sejam a principal referência no modelo educacional. Caldart (2004), afirma:

> a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana (CALDART, 2004, p. 23).

Resistência para o povo camponês significa a luta constante pelo direito de viver em seu território, resistir a ausência do direito a educação, a saúde, a terra, resistir à exploração de mão de obra barata, a não valorização dos produtos produzidos no campo e ao preconceito em todas as suas dimensões. A escola na comunidade é o símbolo da resistência sendo esse o lugar do diálogo e das vivências destes povos, negar o direito a escola **no** e **do** campo é uma forma de silenciar o conhecimento e os saberes advindos dos povos do campo que na perspectiva colonial/moderna o que podemos chamar de colonialidade do saber que se fortalece mediante ao controle do conhecimento sendo essa patriarcal, racista, hegemônica e eurocêntrica. (MIGNOLO, 2008)

No processo de subalternização dos povos do campo se torna mais interessante a oferta de uma educação assistencialista, civilizadora e advinda da cidade para o campo sendo essa uma forma de inferiorização e de dominação do ser, ou seja, um povo que não tem conhecimento, não tem história, crenças, cultura sendo assim silenciados passando a acreditar que seus processos formativos são desnecessários e não tem nenhuma importância na sociedade. Walsh (2008, p,188) considera que ―”la colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternizacion y la deshumanización: a lo se refiere como el trato de la «no existência”.

Para a lógica capitalista colonial/moderna o campo é considerado como o lugar a ser explorado onde a natureza é reduzida apenas como recursos naturais voltada apenas para o consumo sem nenhum comprometimento com a sua preservação, onde a exploração provoca sua extinção. Walsh (2008), nos diz que da ruptura entre homem e natureza, constituindo-se como uma relação binária e dicotômica centrada na imposição exploratória da natureza para o consumo.

A autora nos traz a importância das relações de pertencimento, ancestralidades, cultura e identidades como expressões que fogem da lógica colonial/moderna e capitalista, por esse motivo uma educação **no** e **do** campo, gera tanta tensão e desconforto em um sistema que visa apenas o lucro. Dessa forma é possível considerar que a resistência dos povos do campo vai se construindo no caminho da decolonialidade, trata-se antes de outra opção (MIGNOLO, 2008,

p. 15). A Educação do Campo passa a ser uma opção outra de educação voltada para os povos do campo e seus territórios, nos quais tenham seus saberes e processos formativos como referências em suas práticas políticas e pedagógicas.

Sendo assim, torna-se fundamental pensar uma educação que considere o campo não apenas enquanto espaço de produção, mas como território que oportuniza as relações sociais, de cultura, de relação com o meio, ou seja, como território vivo-pulsante. Dessa forma, a educação do campo não pode ser compreendida ou apartada dos processos de produção material e social que dão formato e significado à vida. Tratar essa questão requer pensar no contexto que os sujeitos se encontram inseridos.

Sendo assim, o fechamento de escolas do campo vai além da desativação de um prédio e sua estrutura física, é o fechamento do acesso as políticas públicas nas comunidades camponesas, é a extinção dos direitos de uma educação no campo e do campo, causando danos aos educados (as), como também, a comunidade onde a escola está inserida, contribuindo dessa forma com o desumano processo de Política de Nucleação das escolas do campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO DIREITO: UMA CONQUISTA CIRCUNDADA DE DESAFIOS

Este capítulo tem como finalidade provocar uma discussão sobre o direito à educação no contexto político e social do campo brasileiro, consequentemente problematizar a política educacional direcionada ao campo e demonstrar a luta pelo direito à educação escolarizada nos territórios camponeses.

Para dar conta dessa realidade, torna-se necessário abordar os processos históricos, políticos e sociais que permeiam o projeto societário, de campo e de escola que a classe dominante vem impondo às populações camponesas. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2017) evidenciam que há uma tendência em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, que considera a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade.

Esse modelo de desenvolvimento que enxerga o Brasil apenas como mais um mercado em desenvolvimento, predominantemente urbano, camponeses são percebidos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para esses grupos sociais, a não ser do tipo compensatória à condição de inferioridade a que são postos ou a negação do direito a educação sendo está garantida diante das pressões de grupos sociais. A situação contemporânea da Educação no Campo expressa bem esta visão conforme exporemos a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO CONQUISTADO

Historicamente, as políticas educacionais voltadas a população camponesa no Brasil seguiram um modelo hegemônico de educação eurocêntrico que funcionou como instrumento para a formação de mão de obra que vai desde do trabalho assalariado em áreas rurais e áreas urbanas sendo essa uma necessidade do capitalismo e do modelo de práticas voltadas a industrialização no campo.

A educação voltada a população camponesa denominada de educação rural era ofertada a todas as pessoas que residiam em áreas rurais as quais a agricultura representa o único meio de sustento. Infelizmente esse modelo de educação imposta aos camponeses se torna contraditório as suas vivências e práticas educativas e agrícolas em sua dinâmica social, cultural e econômica. Se contrapondo a esse modelo de educação rural surgi a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação no/do campo em um diálogo entre os saberes escolares e

os saberes dos sujeitos do campo na valorização de suas vivências, fatores culturais e econômicos.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998.

Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012).

Nesse sentido, a Educação do Campo nasceu tomando, precisando tomar, posição no confronto entre os projetos de campo: colocando-se contra a lógia expropriadora, expoliadora, exploradora, urbanocêntrica, sociocêntrica, etnocêntrica, imposta pelo sistema colonial/moderno capitalista. Nessa perspectiva, o campo não passa de lugar adequado exclussivamente para a prática da agropecuária, contemporaneamente nicho do agronegócio, logo precisa ser esvaziado de gente, consequentemente de escolas e preenchido exclusivamente por máquinas agrícolas. É nesse horizonte, que origina-se a luta por direitos coletivos, inclusive o direito a educação **no** e **do** campo. Caldart (2002, p. 26) explicita a educação **no** e **do** campo da seguinte forma: “[...] **no**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com participação, vinculação à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”.

Seguindo essa linha de raciocínio, a Educação **no** e **do** campo forja-se nas trincheiras de luta e de resistência, contrapondo-se ao projeto societário - de campo - de escola que hegemonicamente vem assinalando-se na historiografia sociopolítica brasileiro. Dessa maneira, não é interesse da Educação do Campo a circunscrição de conceitos fechados, embora haja convicção da importância do conceito para a compreensão das contradições e desafios a serem enfrentados no curso de sua construção. Enquanto concepção, esse movimento surge a partir das lutas coletivas dos sujeitos do campo em busca da garantia de escolas nos territórios campesinos, fazendo construção política-pedagógica e reafirmando as lutas e a função social da escola nessas comunidades. Nesta perspectiva, demonstra-se na Figura 1, construtos basilares no ideário da Educação do Campo.

Figura 1 - Conformação da Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme o exposto na Figura 1, denota-se que a Educação do Campo não resumisse ao aspecto formal - educação escolar, pois além de ser uma *modalidade de ensino* regulamentada no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, constitui-se também enquanto *movimento* que se expressa na resistência ativa e institucional, um *conceito* que surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais que considerem os valores, princípios e modos de ser e viver dos povos do campo e uma *prática educativa* que tem um projeto específico, assentado na realidade camponesa.

Convém ressalvar que, a Educação do Campo enquanto prática social em processo de construção, congrega em si características bem específicas, estas apresentam-se enquanto meio para o alcance da materialidade que a Educação **no** e **do** Campo vem buscando concretar. Neste sentido, nos apoiando em Caldart (2012), apresentamos a seguir algumas dessas características:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido;
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem;

- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela;
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida;
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas;
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra- hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro;
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia;
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta;

- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo);
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Estas características evideciam o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não tem fim em si mesma e nem limita-se as questões educacionais, mas um fenômeno socioeducacional - político que busca identificar as contradições, analisá-las e transformá-las. “E são estas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta” (CALDART, 2012, p. 265).

Dessa forma, convém reafirmar que o paradigma teórico político que sustenta o surgimento e desenvolvimento da Educação do Campo, proposto pelos movimentos sociais, tem procurado compreender a historicidade dos povos camponeses a partir da luta e resistência pelo direito a terra e a educação em seus territórios que se processam continuamente no cerne de suas múltiplas realidades. Assim, refletir acerca das características aqui assinaladas nos possibilita identificar e lutar para transformar as contradições que pulsam no campo e impossibilitam o direito a uma educação **no** e **do** campo.

É fundamental está sempre destacando nesse debate, que a Educação do Campo constitui-se no centro das tensões que se processam entre a classe trabalhadora e a burguesia, denunciando e resistindo o modelo societário, hegemônico e eurocêntrico de campo e de escola imposto pelo sistema colonial/moderno capitalista, simultaneamente anunciando a obrigação da oferta de serviços educacionais que considerem as especificidades territoriais existentes no campo. Contrastando, o Estado historicamente tem colocado-se ao dispor da burguesia e negado ano após ano, o direito dos camponeses a uma formação humana, crítica, emancipadora e contextualizada, em seus próprios territórios. Nessa perspectiva, Arroyo; Caldart e Molina (2017,) reafirmam que:

> Os projetos educacionais direcionados aos territórios campesinos sempre os desconsideram, já que, na ótica do Estado, o campo é visto apenas enquanto espaço de produção agrícola-pecuária em que, dessa forma, qualquer resíduo educacional é capaz de suprir a necessidade dos povos camponeses, e, consequentemente, à

> população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos no reconhecimento e garantia do direito à educação (ARROYO; CALDART E MOLINA ,2017, p. 10).

Como vínhamos observando, entendemos que a negação do direito à educação **no** e **do** campo e/ou precarização das escolas situadas nesses territórios, encontra-se atrelada a uma visão estereotipada - equivocada de campo, consequentemente de camponês, e essa lógica tem sido a máxima propagada por variadas instituições, inclusive pelo próprio Estado, que invés de cumprir com o seu papel assegurando esse direito constitucional básico – acesso à educação escolarizada no lugar onde vive, o subtrai sendo essa uma forma de silenciamento e subalternização destes povos. Seguindo esse entendimento, filho de camponês não precisa ser escolarizado, ou, no máximo, ter acesso a conhecimentos técnicos que lhe possibilite exercer funções elementares demandadas pelo modo de produção capitalista.

É diante dessa lógica que o movimento da educação do campo vem se forjando a parir de posicionamentos políticos e ideológicos emanados pela classe trabalhadora do campo, confrontando o projeto sociedade colonial/moderna capitalista imposto para o meio rural, ora ancorado no agronegócio, responsável por expropriar e concentrar terra, explorar a força de trabalho sendo essa forma de colololonialidade da natureza, ao subtrair direitos sociais, dentre estes o acesso à educação escolarizada. Em conformidade com a discussão que vem sendo aqui tecida, torna-se oportuno frisar que as práticas educativas defendidas pelo movimento da educação do campo que:

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

É no horizonte desse entendimento que os movimentos sociais do campo têm proposto um outro projeto de educação, de campo e de sociedade. Por esse motivo, estão sempre na contra-hegemonia, buscando romper os fios que tecem a teia da dominação colonial/moderna capitalista e de tudo que está a seu serviço, a qual tem procurado, a todo custo, manter a expropriação da terra, a exploração dos trabalhadores e consequentemente a sua alienação.

Diante desta realidade, o Movimento da Educação do Campo estar sempre em campo de batalha buscando o fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas **no** e **do** Campo, lutando por políticas públicas que compreendam o campo enquanto espaço emancipatório, como

um território de variadas possibilidades, de distintos meios de produção da vida, e de lutas pelo direito à terra, à água, à segurança alimentar, à saúde, à educação, enfim, um lugar de direitos. Logo,

> [...] trata-se um movimento que teve início no seio das organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação de seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reinvidicação de escola pública de qualidade como - direito de todos e dever do Estado – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 8).

É no bojo dessa resistência camponesa, constituída a partir da luta por condições de vida digna no campo, consequentemente a luta por educação **no** e **do** campo, que o Estado brasileiro começa a propor políticas públicas que contemplem anseios historicamente demandados pelos povos camponeses.

Perante o explicitado, torna-se fundamental destacar que a luta por uma educação que considere o campo não apenas enquanto espaço de produção, mas como território que desenvolve a estrutura de relações sociais, de cultura, de relação com o meio, ou seja, como território vivo-pulsante, tem sido um ato constante. Dessa forma, a educação **no** e **do** campo não pode ser compreendida ou apartada dos processos de produção material e social que dão formato e significado à vida. Tratar essa questão requer pensar no contexto que os sujeitos se encontram inseridos suas vivências e resistencias. Estas têm sido pautadas numa produção orientada pela lógica da mais-valia em detrimento de qualquer prática humanizadora (FARIAS, 2022).

3.2 OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA EM ÁREAS RURAIS NO BRASIL

Os primeiros registros de educação escolar para os povos do campo encontram-se na Constituição Brasileira de 1934, especificamente no parágrafo único do artigo 156, que assegurava financiamento por meios de recursos provenientes da União, ainda no artigo 121 deste documento foi destacado a forma de oferta de educação para população rural (BRASIL, 1934). Porém, convém ressalvar, que essa educação era destinada a classe elitista da época, logo os desfaforecidos economicamente eram automaticamente excluídos do acesso a qualquer serviço educacional.

Seguindo a trilha desse contexto de negação de direitos aos povos do campo, Ferreira e Brandão (2011, p. 3) destacam que “ao longo da história do Brasil, o processo de exclusão

social e também político, econômico e cultural, sempre esteve presente e era tido como ‘natural’”. Nesse sentido, é importate reafirmar que o processo de exclusão focado nas populações subalternizadas, de maneira especial, os camponeses, não se limitava a questão da educação, mas a todos os outos serviços sociais fundamentais para o gozo de uma vida com dignidade humana.

A ausência de políticas públicas voltadas às populações do campo até o início do século XXI, reverberou em um funcionamento precário das escolas no campo, ou na inexistância destas nos mais diversos contextos campesinos. Essa reallidade começa a ser paulatinamente transformada a partir da conquista de marcos normativos específicos para a Educação **no** e **do** Campo.

A instituição dos marcos normativos abre espaço para discutir a educação do campo como política pensada com e para a população camponesa, a fim de materializar-se em ações afirmativas para estes e que se constitui também em outros espaços formativos além da escola. As discussões e a preocupação a respeito da educação do campo ainda são recentes, considerando a implementação da Escola Rural, apesar de suas origens se constituírem no meio agrário. O desenvolvimento das Escolas Rurais se constituiu a partir de definições e estruturas urbanas, deixando as peculiaridades e a vivência do campo como secundários no processo de ensino aprendizagem, pois encontravam-se distantes dos conteúdos dessas escolas (CALDAT, 2002).

Nesse sentido, após duas décadas de muitas discussões e enfretamentos protagonizado pelos movimentos sociais do campo, registra-se a instituição de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, essas conquitas conforme temos insistentemente assinalado decorrem das lutas camponesa que ininterruptamente busca construir espaço de diálogo, de valorização do ser campones e do reconhecimento dos diversos saberes que constituem e dão sentido a cultura campesina.

Dessa forma, apresentamos a seguir uma breve elucidação sobre alguns marcos legais específicos para a Educação do Campo; todavia, nos deteremos apenas aos principais, quais sejam:

- Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educaçao e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabele as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de orgão normativo do sistema de ensino para o

fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas;

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as esolas do Campo;
- Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No tocante ao Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educaço e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surge com objetivo de promover o acesso a educação formal em todos os niveis aos trabalhadores camponesses situados nas areas de reforma agrária, sendo esse fruto da luta e resistência pela garantia do direito a educação dessa população, representados pelos movimentos socias do campo. O Decreto Presidencial nº 7.352, nos mostra a importância de políticas públicas no âmbito educacional voltadas para não só apenas para a garantia de em todos os niveis , mas também para a formação superior de educadores do campo tendo como foco camponesses (as). Ainda segundo o art. 1° desse marco normativo reafirma que:

> A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Desssa forma a politica de educação do campo torna como politica permante o direito a uma educação **no** e **do** campo não apenas na educação básica mas na formação supeiror que visa educadores (as) advindos do campo que voltem para campo na sa atuação como docentes dessa forma o vinculo idetitario desses profisionais proprcionem uma educação que leve em conta a sigularidade destes povos e suas viências, religiosidade, sua relação com a natureza levando em conta a diversidade desta população. Na seguencia destacaremos os principais artigos que compoe o Decreto Presidencial nº 7.352, na busca de efetivação de políticas públicas na luta pelo direito a educação da população camponesa, que se inicia com o Art. 4° que nos mostra que compete à União, por meio do Ministério da Educação, prestar apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implementação das seguintes ações voltadas à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino como podemos ver abaixo.

> I. Oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de criança de zero a cinco anos de idade;
> II. Oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com

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

Como podemos observar o art 4° aborda sobre as condições mateiras e metodologicas e a formação de profissionais que atendam as demandas advindas do campo para a oferta de educação a população camponesa para o fucionamento e acesso a escola e a educação de forma difernciada da proposta urbanocentrica imposta para os povos do campo.

No que diz respeito ao art 6° que se refere a construção do dialogoentre os saberes academicos e os saberes sdvindos da populção camponesa, na construção de uma educação contextualizada que traga em sua proposta pedagogica contúdos que dialogeuem com a vida no campo considerando sua crença, cultura e suas vivencias. O presente artigo ainda mensiona sobre a importancia de recursos didaticos, pedagógicos e tecnológicos, culturais e literários voltados a essa população.

O art. 7° em seu inciso I, nos fala sobre a organização das turmas, principalmente nos anos iniciaisdo ensino fundamental que levem em conta os difenrentes garus. Tabém de suma importancia os insiso II e III que trata sobre a oferta de educação basica, no ensino médio, etapas dos anos finais do ensino fundamental e educação superior, organização do caledário escolar de acordo com a metodoligia da pedagogia da alternacia de acordo com as fases e condiçãoes climaticas de cada região.(BRASIL,2010)

Como podemos perceber esse artigo traz a importancia de politicas piblicas voltads as povos do campo e pensasdas apartir do campo, tendo como forco a valorizaçãoe o reconhecimento dos saberes produzidos no campo na sua dinâmica social em sua relação com a terra nos levando a comprenção de que não basta a penas o direito a escola situada no campo, mas que suas praticas possam ser pensadas e elaboradas tendo como centro o campo e as relações construidas nesse espaço.

Os art. 11° e 12° nos fala sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e sua ampliação com o decreto que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo. Gostaríamos de ressaltar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi institucionalizado com a ampla participação dos movimentos sócias que conforme o seu Manual de Operações (MO):

> O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (MO, 2004, p.13).

Conforme Souza (2017, p.101) Ele é executado através de uma ampla articulação interinstitucional que envolve o governo federal, universidades, movimentos sociais e sindicais, secretarias municipais e estaduais de educação. Podemos percebr a importancia do desse movimento para os povos do campo principalmnete na luta pelo direito a uma educação **no** e **do** campo que se contepõe a uma educação hegemonica e urbanocentrica. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em como objetivo geral:

> Ampliar a escolarização formal dos trabalhadores rurais, garantindo alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação de educadores para as escolas de assentamentos e formação técnico-profissional de nível médio e superior, por compreender a educação como condição fundamental para o geral desenvolvimento dos assentamentos (SOUZA,2017, p.101).

Através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Educação do Campo permite que camponeses (as) tenham a oportunidade de estudar em suas comunidades desde de adultos que saem do analfabetismo, até crianças, jovens e adultos, na garantia do acesso não apenas a educação básica, mas a todos os níveis de escolaridade permitindo que estabeleçam seus direitos e melhor estabilidade de moradia sem precisar sair do campo superando a ideia de que a população do campo não precisa de formação pois seu trabalho na agricultura não exige nenhuma formação.

Na sequência dos marcos legais espeificos para Educação do Campo daremos continuadade com Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabele as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de orgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, a mesma estabelesse que o fechamento de escolas do campo só deve acontecer mediante a motivos que reamente sejam reais onde a comunidade não seja prejudicada, ainda ressalta que as secretarias municipais de educação tem por dever

ouvir a comunidade e decicidir junto com a mesma se o fechamento da escola deve acontecer ou não.

O art. 2º da Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016, nos diz que deverá considerar: I. A justificativa e o diagnóstico da situação apresentados pela Secretaria de Educação; II. A análise diagnóstica do impacto da ação proposta; III. A manifestação da comunidade escolar, no âmbito do respectivo território etnoeducacional ou território rural, se escola indígena ou do campo, onde houver (BRASIL, 2016).

Dando continuidade às Políticas Públicas voltadas a Educação do campo abordaremos sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que visa fortalecer a ideia de campo como espaço do conhecimento ressaltando a importância de suas vivências em seus territórios em diálogo com a escola ao considera-la como espaço do desenvolvimento humano. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas por intermédio do Processo n°. 23001.000329/2001-55, Parecer n°. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001´com o principal objetivo de adequar a escola as necessidades da população rural. Assim o art.2° define que:

> Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constitui um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo ás Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico, e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, P. 1).

Dinate do que já foi explanado podemos perceber a impoetancia da construção de Politicas Publicas voltadas para a população do campo na contrução dos saberes a partir do campo que valorize as diferenças e o direito de uma educação **do** e **no** campo na luta e resistência contra as desigualdades socias, econômicas e educacionais sofridas históricamentes por estes povos. Em seu art. 5° as Diretrizes enfatiza a importancia da valorização das dferenças na construção da Educação do Campo ao manifestar que:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1).

A legislação tem como objetivos seguir e elaboarar metas e a organização pedagogica para as escolas situads em comunidade camponesas de forma que contemple sua forma ser, viver e produzir no campo, onde a relialidade camponessas esteja inserida na escola e a escola

na comunidade. Assim estabelecidas as Diretrizes fica acargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municipos a efetividade e o cumprimento desta.

Sendo assim não basta esperar que estas leis que regem a garantia de uma educação aos povos do campo seja cumprinda de boa vontande por partes dos demais orgaãos estitucionais pois isso nem sempre acontece, tendo em vista que todas as demandas volatdas a educação do campo até os dias atuais foi fruto de muita luta por parte dos movimentos sociais do campo que pemanece a lutar constantemente pela garantia da e efetivação destas Diretrises em seus Estados, Municipios e Regiões. A lei e os direitos existem, mas na maioria da vezes não são cumprindos principamnete quando se trata da população camponesa.

As Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, tem como principio a criação e o desenvolvimento de projetos voltados para as escolas do campo como também o acesso dos educandos (as) a escola e a manutençãoo dos níveis e modalidades de ensino, processo de nucleação e transporte escolar assim com a aprovação da Resolução CNE/CEB n° 02, de 28 de abril de 2008, alguns aspectos das Diretrizes Operacionais da Resolução CNE/CEB n° 01, de 03 de abril de 2002, o debate acerca do acesso e permanência dos(as) educandos(as) na escola, manutenção de unidades escolares, oferta de níveis e modalidades de ensino, a ampliação das discursões sobre processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e transporte escolar e no seu art. 1° define para quem se destina e quais as etapas da educação são ofertadas para a população do campo sendo elas:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1).

Dinate dos marcos legais específicos para a Educação do Campo na garantia da oferta de Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica sendo essa uma responsabilidade dos entes Federais também determina que essa é uma responsabilidade dos municipios as condições para que os povos do campo tenham acesso a educação escolar o mais proximo de suas comunidades. Brasil (2008, p.02), em seu art. 3º "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças"

Mesmo diante de todas a leis que garante o direito a educação do campo, ainda percebemos que estas não são cumpridas em maior parte do território brasileiro, mesmo diante da luta dos movimentos sociais do campo pela efetivação destas em suas comunidades a subtração do direito a educação se torna cada dia maior e se intensifica com a política de nucleação e fechamento de escolas nas áreas rurais.

3.3 POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO E DO CAMPO

As reformas educacionais decorridas no Brasil na década de 1990 provocaram um intenso agrupameto de escolas, todavia, a reorganização da educação no meio rural do país vinha ocorrendo desde a década de 1970, inspirado no modelo norte americano de organização das escolas, denominada nucleação escolar.

O processo de nucleação escolar, ou criação de escolas-polo, compreende o fechamento das classes multisseriadas ou as denominadas escolas polos/núcleos/isoladas e o redirecionamento dos (as) educandos (as) e educadores (as) para escolas maiores, geralmente nos centros urbanos ou no próprio meio rural, em outras comunidades. O modelo seriado passa a ser adotado com um docente responsável por cada classe (BARREIRO, 2007; PASTORIO, 2015). Essa forma de disposição do trabalho pedagógico passa a ser considerado como referência de qualidade para oferta educacional na cidade, ainda no início do século XX, quando começa a substituição das cadeiras isoladas[2]por outro modelo de organização escolar, dando início à era dos grupos escolares, que posteriormente chegam ao campo. Assim, as escolas que não seguem esse modelo passam a ser consideradas residuais e de segunda categoria para o sistema educacional (FARIAS, 2022).

Convém destacar que, a nucleação das escolas, assim como outras políticas educacionais, são implantadas de forma unilateral, sem considerar os anseios dos sujeitos a serem alcançados por essas políticas. Essa inferência é comprovada ao refletir-se sobre a forma como essas iniciativas são conduzidas, não consideram deciões locais-contextuais, fomemtam-se exclusivamente em imposições externas, seja pelo governo brasileiro, seja por órgão internacionais que intervém diretamente na educação de países subdesenvolvidos como o Brasil.

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

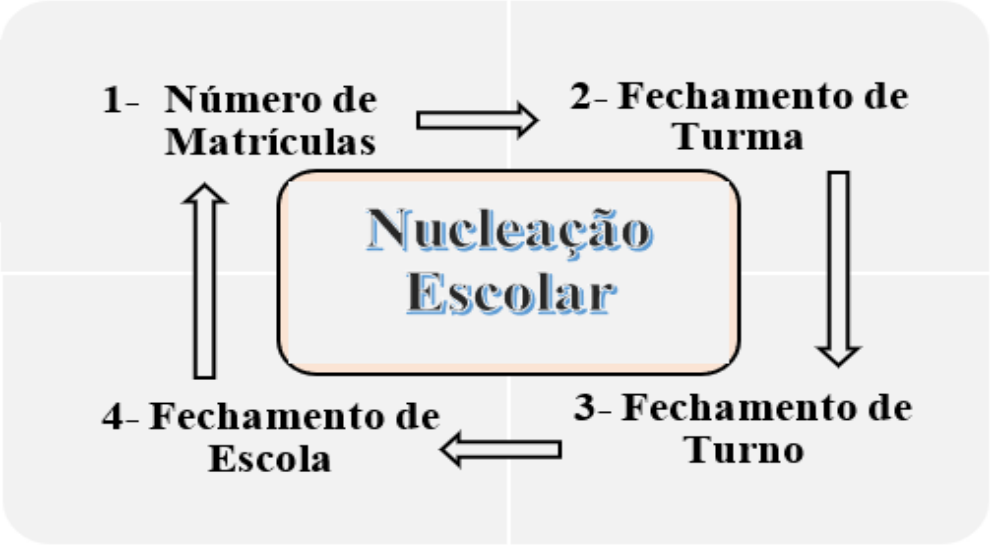
Neste sentido, reafirmamos que a política de nucleação vem sendo implementada sem consulta prévia, sem obedecer a critérios importantes para as comunidades, conforme assinlamos no ítem anterior desse texto, apenas levando em consideração as argumentações dos governos e suas próprias necessidades políticas e econômicas. No entanto, a justificativa de economizar que aparece incisivamente dos discursos dos gestores públicos é extremamente contraditória, pois os gastos com transporte escolar para que a nucleação aconteça, muitas vezes, excedem os investimentos nas escolas que encontravam-se funcionando com poucas matrículas e em classes multisseridas.

Cabe destacar que a política de nucleação escolar que vem sendo implantada tem como objetivo central a racionalização econômica, uma vez que reduz o número de professores(as) e serviços ligados à atividade de ensino, contraditoriamente demanda-se investimentos financeiros em transporte escolar – em determinadas circunstâncias, os valores destinados ao favorecimento desse serviço são maiores do que o valor de manter uma escola funcionando numa dada comunidade (FARIAS, 2022).

Conforme tratamos desde o princípio deste estudo, a política de nucleação escolar consiste em agrupar educandos de várias escolas pequenas no campo em uma escola nucleada, resultando na negação do direito dos filhos dos trabalhadores do campo estudarem em suas próprias comunidades, realidade pulsante no contexto desta pesquisa.

Diante desse cenário e considerando o conjunto de informações obtidas através das análises procedidas durante a realização deste trabalho, identificamos que a política de nucleação escolar que vem sendo implementada no município estudado, segue o processo contido na Figura abaixo.

Figura 2 - Dinâmica da Política de Nucleação Escolar no município de Sumé-PB.



Fonte: Adaptação a partir de figura da dissertação de mestrado de Farias (2022).

Os elementos trazidos na Figura 2, esboçam didaticamente como vem processando-se a nucleação escolar no contexto pesquisado. Inicia-se com o número de matrículas registrado no início do ano letivo, constatando-se um baixo quantitativo de educandos em uma dada turma/série, automaticamente encerra-se as atividades na respectiva e providencia-se a transferência destes educandos para uma outra instituição escolar, na maioria dos casos para as escolas localizadas na sede do município, pois de acordo com informações publicitadas pela gestão educacional municipal, torna-se inviável direcionar recursos para escolas no campo que apresentem um número reduzido de educandos.

Convém ressalvar, que não existe legislação ou documento oficial que defina um número mínimo de alunos para que uma escola funcionar. O estabelecimento de uma quantidade mínima de discentes para o funcionamento de instituições escolares por parte da gestão, para assim direcionar recursos financeiros, descumpre os marcos normativos da Educação do Campo, os quais garantem o direito dos povos camponeses de acessarem as etapas iniciais da Educação Básica em suas próprias comunidades. Esse tipo de posicionamento necessita urgentemente ser questionado, tanto na circunscrição do território camponês quanto nos tribunais judiciais.

Após a constatação de número reduzido de matrículas eliminando turma/série, a etapa seguinte é o fechamento de turno, por fim, encerra-se as atividades escolares nas comunidades rurais fechando as escolas e consumando famigerada nucleação. Dessa forma, gradativamente as iniciativas impostas pelo Estado vão se materializando negando e/ou retirando direitos conquistados a partir de muita luta e resistência protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, a exemplo do direito à educação nos mais variados contextos camponeses. Seguindo essa linha de raciocínio, Farias (2022) acrescenta que:

> A nucleação escolar é configurada por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas núcleo, contrapondo-se à organização das escolas multisseriadas, situadas nos diversos territórios camponeses, esta desenvolve-se de forma alheia-arbitrária aos interesses dos sujeitos camponeses. Nessa dinâmica, não acontece uma tomada de decisão coletiva com a participação da população das comunidades, mas uma imposição externa que intervém diretamente no tipo de educação que chega para os povos do campo (FARIAS, 2022, p. 175).

Diante do exposto, compreendemos que a nucleação escolar, provoca diretamente sentimento de perda, inferioridade, injustiça, tristeza e desconsideração, fato que tem desencadeado conflitos, lutas e resistências em prol da permanência das pequenas escolas nas próprias comunidades camponesas.

Dessa forma, evidencia-se que a nucleação das escolas no campo vem ocorrendo por intermédio de ações hegemônicas firmadas numa dominação cultural e num direcionamento ideológico que é apropriado pela classe dominante e exercido sobre as camadas subalternizadas, ou seja, sem discussão com as comunidades rurais onde se localizam as escolas, e de maneira contraditória, pois não considera e respeita a legislação educacional a qual estabelece diretrizes, normas e princípios para a educação básica **no** e **do** campo, como também, despreza as particularidades dos sujeitos do campo, a exemplo dos modos de vida, significados políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais que constituem a identidade desses povos (FARIAS, 2022).

Assim, a política de nucleação vem configurando-se no campo como uma proposta ideológica hegemônica que tem como objetivo ofertar uma educação de baixo custo, padronizada, que nega-invisibiliza as diversidades e singularidades existentes no meio rural e ainda esvazia e/ou apaga as vivências cotidianas dos educandos e das comunidades onde encontram-se, e mais ainda sonega a esses sujeitos direitos legais conquistados por meio de constantes enfretamentos.

Com o argumento que as escolas multiseriadas no campo são responsáveis pelo atraso e ao fracasso escolar, gestores municipais se utilizam de tais argumentos para colocar em pratica o fechamento e a nucleação de escolas no campo buscando convencer as comunidades camponesas que a educação proposta para seus filhos é atrasada. Sem nenhuma consulta a comunidade, sem nenhuma analise que comprove tal atraso ou fracasso escolar, as escolas são fechadas educandos (as) transportados para as escolas núcleos que em sua maioria são distantes da comunidade em percurso que passa por riachos, lamaçal, atoleiros, atrasos devidos as chuvas, ônibus que não passa no horário previsto e muitas vezes nem passam.

Pensar a escola multisseriada como a causadora de fracasso escolar sem nenhuma analise avaliativa com educandos (as), sem nenhuma consulta a comunidade é uma forma que gestores municipais têm de silenciar a população camponesa e afirmar que esta não produz conhecimento, não tem nenhuma ligação com a comunidade sendo a escola o reflexo da comunidade do campo ou seja lugar do atraso. Por este motivo afirmamos que a escola no campo é vida a garantia de sua existência é a garantia da existência de todos (as) que nela vivem é poder constantemente afirmar que o camponês vive e a escola na comunidade é geradora do conhecimento a partir de suas práticas educativas e de sua relação com o trabalho no campo.

Argumento bastante utilizado para o fechamento e nucleação de escolas no campo é a falta de condições matérias pedagógicas e esturra física dos prédios escolares situados no campo, a ideia lançada para as comunidades camponesas é que os educandos (as) serão

realocados para uma escola com uma estrutura física mais adequada e com melhores condições a nova escola terá ar-condicionado, brinquedoteca, biblioteca e terá a mesma qualidade que uma escola situada na zona urbana. Esse discurso desumano nos leva a uma reflexão: por acaso a falta de esturra física de um prédio escolar sitiado no campo como também de condições materiasi e pedagógicas é culpa dos educados (as) ou da comunidade camponesa? A manutenção e reforma assim como todas as condições que visem uma maior qualidade de escolas no campo não seria uma obrigação dos municípios e secretaria de educação? Ou seja, sempre culparam o campo atribuindo a estes o estigma de lugar do atraso que reflete uma escola do atraso. Oliveira (2010) afirma que:

> Muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumentos para adoção do "modelo" de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economias ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores nas decisões na área da gestão e definição de formas de organizar as escolas no campo (OLIVEIRA,2010, p. 26).

O discurso utilizado por gestores municipais traz átona o descaso com a escolas no campo, ao abordarem que o fechamento e a nucleação das mesmas é pensando na qualidade de uma melhor infraestrutura das escolas reafirmam que estas não têm nenhuma assistência advinda da própria gestão, o que nos faz questionar porque os educandos (as) residentes no campo precisam sair do campo para terem acesso a uma escola de qualidade? Por esse motivo entendemos que a nucleação de escolas no campo tem sido um meio utilizado para fechar as escolas nas comunidades e não uma ação que vise melhorias tendo em vista que em maior parte dos casos educandos (as) de escolas no campo são transferidas para escolas na sede da cidade em uma mudança drástica que visa um currículo urbanocêntrico, e horas de viagem até chegar a nova escola.

4. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entendemos aqui a importância do caminho metodológico para a pesquisa sendo este o elo entre os pensamentos, conteúdos e realidades. Ao tratarmos de pesquisas voltadas ao campo das Ciências Humanas e Sociais como processo de produção de conhecimento científico, assumimos uma grande responsabilidade ao adentrarmos na realidade social dos sujeitos envolvidos na pesquisa ao consideramos que, os participantes da pesquisa carregam em si comportamentos e estados subjetivos, isto é, pensamentos, sentimentos e atitudes.

Por esse motivo, na presente pesquisa, ao tratarmos sobre Política de Nucleação e Fechamento de escolas no e do campo, entendemos que a dinâmica social dos sujeitos envolvidos nesse processo exige do pesquisador uma aproximação direta com campo de pesquisa e, dos fenômenos a sua volta. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, por esta nos proporcionar respostas precisas no campo da realidade social. Minayo (2001), nos diz que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

A pesquisa qualitativa não se detém apenas à representação quantitativa, mas tem como meta o aprofundamento da compreensão que se dá desde de uma organização ou grupo social. Ao falarmos em grupo social ressaltamos a importância do povo camponês diante da luta pela garantia do direito à educação no e do campo. Por esse motivo pesquisas voltadas ao campo da educação, com este propósito aqui apresentado devem ser entendidas enquanto um ato político e de resistência.

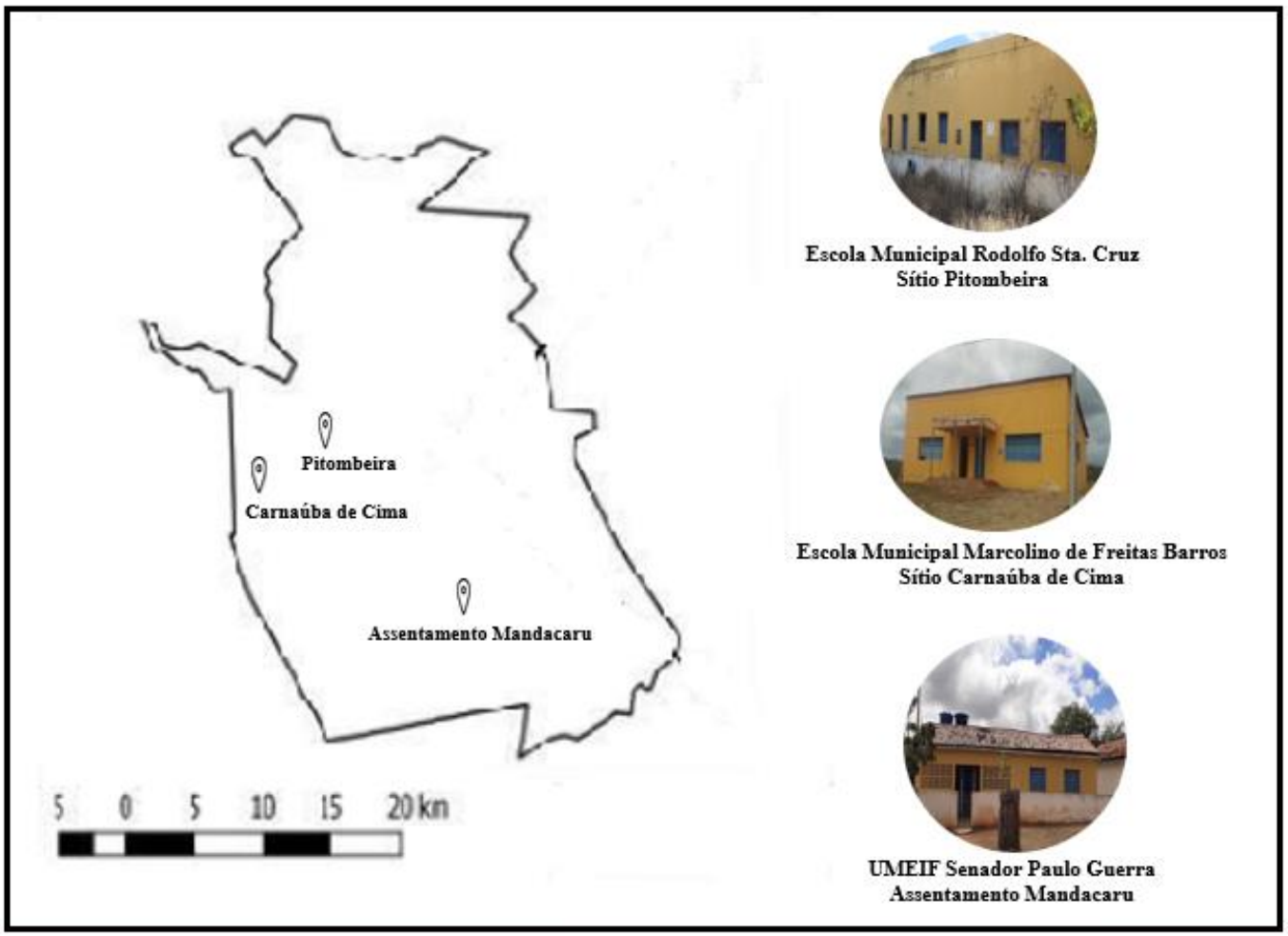
Em nossa abordagem teórica-metodológica nos ancoramos ao Pensamento Decolonial, por nos possibilitar refletir sobre a negação do direito à educação dos povos do campo, que resistem diante do processo de silenciamento e inferiorização a que foram submetidos. No que diz respeito ao Pensamento Decolonial seguiremos no caminho conduzido pelos autores (as), e seus respetivos conceitos: Colonialismo, Racialização, Racionalização (MIGNOLO, 2005; 2008), Colonialidade do Poder, Saber, Ser (QUIJANO, 2005; 2007) e Natureza (WALSH, 2008; 2009), Decolonialidade, Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Desobediência Epistêmica, e saberes Subalternos (MIGNOLO, 2008; 2020). Assim, neste capítulo nos dedicamos ainda a apresentar nosso campo, sujeitos e procedimentos de coleta e de produção de dados, conforme podemos acompanhar nas seções a seguir.

4.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve como lócus o Cariri Ocidental Paraibano, participaram diferentes sujeitos envolvidos com a e Política de Nucleação e Fechamento de Escolas no campo no município de Sumé-PB. Nesse sentido, apresentamos enquanto problemática a Nucleação e Fechamento de três escolas na municipalidade em questão, sendo estas: Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz, localizada no Sítio Pitombeira, Escola Municipal Marcolino de Freitas Barros, situada no Sítio Carnaúba de Cima, e Escola Municipal Senador Paulo Guerra localizada no Assentamento Mandacaru.

Para ilustrar a localização geográfica dessas escolas, apresentamos, a seguir, uma representação cartográfica que as situa territorialmente e mostra como vem sendo redimensionado a oferta educacional no campo com a nucleação escolar.

Figura 3 - Localização geográfica de escolas fechadas com a política de nucleação implementada no município de Sumé-PB.



Fonte: IBGE 2021 e acervo pessoal (2022).

Essa Figura possibilita compreendermos como vem se espraiando a nucleação escolar, consequentemente o fechamento das escolas no campo em Sumé-PB, fenômeno que vem se desdobrando sobre uma pretensa melhoria na qualidade do ensino. Adiante no capítulo que trata das análises aprofundaremos de forma mais ampla a caracterização de cada comunidade.

Nessa perspectiva Vasconcelos (2021) atesta que, o fechamento de escolas no campo, fere o direito dos sujeitos do campo de serem atendidos na comunidade em que vivem. O que deveria ser dever do Estado em oferecer o ensino nas comunidades rurais se torna sinônimo de fechamento das escolas nestas mesmas comunidades e obriga o uso do transporte escolar.

Para melhor situar nosso objeto historicamente e geograficamente, apresentamos uma breve caracterização da região semiárida brasileira, destacando o Estado da Paraíba e a microrregião do Cariri Paraibano, em seguida evidenciamos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos do município de Sumé, por ser nosso campo de pesquisa.

Em relação aos demais territórios semiáridos do mundo, o semiárido brasileiro é um dos mais povoados e por ter grandes adversidades climáticas, que associadas a outros fatores históricos, geográficos e políticos, é uma região que abrange 8 (oito) estados são eles; Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e uma parte do estado de Minas Gerais. Brasil (2018), ressalta que: o Semiárido possui uma área total de abrangência de cerca de 1,03 de Km, o que corresponde a um percentual de 12% do território brasileiro, e onde se situam cerca de 27 milhões de habitantes, distribuídos em 1.262 municípios.

A população que vive nessa área tem ligação direta com atividades a criação de gado, agricultura familiar e agropastoris e busca seu sustento sobre a base de recursos naturais existentes em suas propriedades ou no entorno destas. A delimitação do Semiárido tinha como critérios estabelecer o polígono onde ocorriam as secas no Nordeste, que serviu para indicar a área onde seriam empregadas as políticas destinadas à redução das consequências sociais e econômicas das secas.

Segundo Araújo (2019), na década de 1980 a Lei n° 7.827, de 27 de dezembro de 1989, definiu como semiárido a região inserida na área de atuação da superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, como precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800mm (oitocentos milímetros), segundo o inciso IV do art. 5 Capítulo dos benificiários (ARAUJO 2019, p.72).

Ainda de acordo com Araújo (2019) no ano de 2005, ocorre uma nova delimitação do Semiárido brasileiro, através do governo federal e do Ministério da Integração agora tendo por base três critérios: I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; II.

Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial entre 1991 e 1990; e II. Como nos mostra o mapa a seguir.

Mapa 1 - Delimitação do Semiárido brasileiro.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-10-Delimitacao-do-Semiarido-brasileiro-Fonte-Laboratorio-de-Geoprocessamento-da_fig3_341679449.acessado, 16/10/2022.

É importante destacar que o semiárido se encontra dentro do bioma Caatinga, sendo este um espaço rico em sua biodiversidade, evidencia-se ainda nessa região, muita luta e resistência por parte da classe historicamente subalternizada, como também, constates embates a estereótipos massificados pela elite dominante, pondo esse complexo enquanto lugar da ‘fome e da miséria’ Esse é um discurso que tem por finalidade classificar a população dessa região como povos inferiores, sem saberes, e sem cultura. Nesse sentido, Oliveira (2019), assenta que:

> O discurso deturpado de semiárido, realizado pela elite política e econômica da região – como um lugar hostil à vida humana, de difícil convivência, de pobreza e miséria, foi sendo introduzido na subjetividade dos sujeitos, construindo consequentemente, uma imagem distinta da realidade (OLIVEIRA 2019, p. 98).

Embora vulnerável as estiagens prologadas, cujas ocorrências frequente provocam calamidade social e econômica, sendo esse um discurso potencializado tendo como objetivo de desmerecer pequenos agricultores e camponeses que tem como foco a produção para subsistência e não para o agronegócio e tentam passar a imagem do Semiárido como um território seco, pobre, atrasado e sem perspectivas, embora esse não seja o real problema, mas sim a ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias sociais focadas na convivência com o Semiárido, contribuindo dessa forma para a construção de uma consciência de que é possível viver muito bem nessa região.

Com base nesse contexto, e diante do nosso objeto de pesquisa nos deteremos as considerações voltadas para o Estado da Paraíba, situado na região Nordeste do Brasil, possui 223 municípios, com uma extensão territorial de 56.372 Km², perfazendo 0,665 do território nacional, no último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), dispõe de uma população de 3.766.528 habitantes que representa 2% dos brasileiros (as), densidade demográfica de 66,70 hab/Km². A seguir, uma representação cartográfica do Estado da Paraíba, em destaque o município de Sumé-PB.

Mapa 2 - Representação cartográfica do Estado da Paraíba, em destaque o município de Sumé-PB.

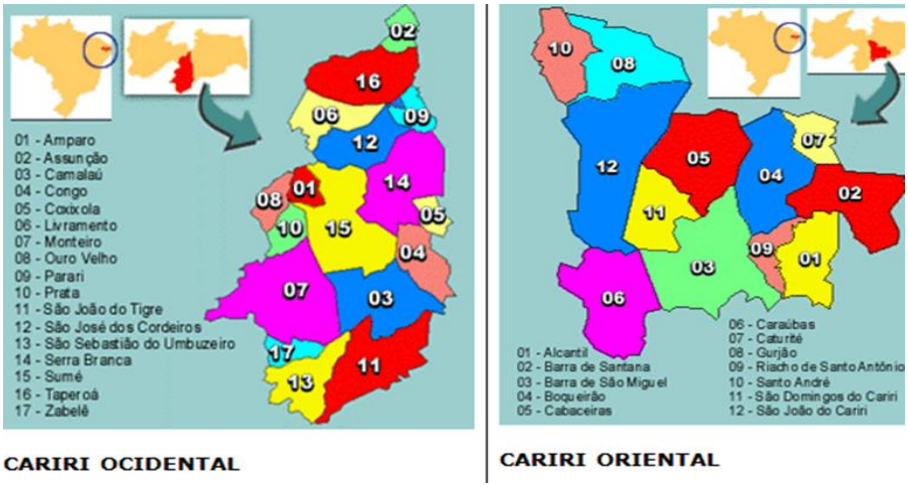
Fonte: https://www.flickr.com/photos/egbertoaraujo/8068761124.

A Paraíba localiza-se entre os meridianos de 34º 45’ 54’’ e 38º 45’ 45” de longitude Oeste, chegando 443 Km e Norte-Sul em alguns lugares chegando apenas a 50 Km e com uma

distância linear de 253 Km. Limita-se ao Norte com O Rio Grande do Norte, ao Sul com Pernambuco, a Oeste com o Ceará e a Lesta com o Oceano Atlântico, tem aproximadamente 97, 8% do seu território na porção compreendida do polígono das secas apresenta uma paisagem onde encontra-se áreas úmidas, semiúmidas e semiáridas, rios que secam nos períodos de estiagem prolongadas, formando verdadeiros caminhos de areias e outros intermitentes; uma vegetação variando desde as formações herbáceas até as florestais e relevo composto por um conjunto de serras, planaltos, planícies e vales (OLIVEIRA, 2019).

A partir dessa enunciação, destaca-se a seguir nosso campo de pesquisa, situado no Cariri Paraibano, mais precisamente no Sul do Estado, especificamente na mesorregião da Borborema, constitui-se por 29 municípios, distribuídos por uma extensão territorial de 11.233 km², abrange uma população de 189, 338 habitantes (Censo IBGE/2022), com uma densidade demográfica de aproximadamente16 habitantes por Km², seu clima é tipicamente semiárido, caracterizado pela baixa ocorrência de chuvas e por uma insolação superior a 2.000 e 800 horas anuais, apresenta sua divisão territorial em cariri oriental e ocidental, onde nosso campo de pesquisa está localizada.

Mapa 3 - Microrregiões dos Cariris Ocidental e Oriental da Paraíba.



Fonte: https://www.milkpoint.com.br/artigos/producao-de-leite/producao-de-leite-de-cabra-nos-cariris-ocidental-e-oriental-da-paraiba-74236n.aspxa acessado,16/10/2022.

O Mapa acima nos mostra a seguinte divisão territorial; **1) Microrregião do Cariri Ocidental:** Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê; **2) Microrregião do Cariri Oriental:** Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri.

O município de Sumé situado na microrregião do Cariri Ocidental em sua formação inicial era povoado pelo povo indígena Sucurus, do povo Cariri, comumente referenciados como pertencente ao tronco linguístico macro-jê. A origem do seu nome Sumé se refere a um personagem misterioso que praticava e ensinava o bem assim como o cuidado com o cultivo da terra. Para os colonizadores e catequizadores o nome Sumé fazia referência a São Tomé. Segundo Silva (1985), os povos indígenas Cariri, vindos da Amazônia, mais precisamente da lagoa de Maracaibo na Venezuela, receberam dos Missionários "ensinamentos" dos principais ofícios e primeiras letras.

O processo de catequização dos indígenas que abitavam o município de Sumé-PB, que ocorre desde o ensino da escrita como processo de civilização, causa uma divisão entre esses povos, ou seja, aqueles que se adequavam à formação cristã e civilizatória eram chamados de Cariris Novos e, os que se recusavam foram denominados de Cariris Velhos. Os povos indígenas denominados de Cariris Velhos, eram perseguidos e aprisionados, chamados de rebeldes por não se renderem ao trabalho escravo, nas respectivas fazendas de gado essa era uma das formas encontradas pelo colonizador para dominar e silenciar estes povos que não se enquadravam no ideário de sociedade eurocêntrica, branca, masculina e cristã que se solidificou com o processo de racialização com a finalidade de distinção entre inferiores e superiores.

O caminho percorrido na colonização das terras que hoje fazem parte do município de Sumé-PB, tem como um dos principais nomes, Teodósio de Oliveira Ledo, que ao chegar a essas terras foi o responsável pela perseguição, prisão e morte dos povos Cariris Velhos, ao travarem um intenso combate, os que resistiram, conseguiram fugir para as terras da aldeia mais próxima, ocasionando um novo aldeamento em Alagoa do Monteiro, hoje atual cidade de Monteiro-PB (SILVA, 1985).

Teodósio de Oliveira Ledo era sobrinho de Antônio de Oliveira Ledo que foi o patriarca da família Oliveira, os primeiros colonizadores da região. Segundo Seixas (2000),

> Quando, na segunda metade do século XVII, começou a penetração para o interior paraibano, ele foi considerado como o primeiro sertanista a pisar o semiárido paraibano, vindo da Bahia, atravessou o São Francisco seguindo o curso do Moxotó, entrou na Paraíba através do rio Sucuru e prosseguiu pelo rio Paraíba até atingir a região do Boqueirão (SEIXAS, 2000, p. 110).

A família de Oliveira Ledo é considerada como sendo aquela dos primeiros colonos portugueses que saíram da Bahia e chegaram ao interior da Paraíba (Cariri), onde se instalaram. Teodósio requisitava as terras habitadas pelos povos indígenas através de solicitações à Coroa, afirmando que as conquistou em um grande confronto com os povos indígenas. Teodósio de

Oliveira Ledo foi considerado o maior assassino de indígena da região. Com Teodósio de Oliveira Ledo compreendemos que o projeto de colonização era dizimar os povos indígenas, seja com sua morte física ou epistêmica, parra assim se lançar a construção das grandes fazendas e vilas, onde o trabalho escravo predominava, sendo a mão de obra escrava indígena e negra (SILVA,1985).

Como explicitado anteriormente o município de Sumé-PB, tem sua origem e formação com os povos indígenas, cariris e Sucurus. Queremos desmitificar aqui a narrativa de que o município sumeense teve sua origem somente a partir da fixação dos colonos. Silva (1985), evidencia que o município se inicia com os colonos, mas traz de forma oculta os povos originários como antigos habitantes desse território, ou seja, ao mesmo tempo que afirma que esta terra já era povoada. Silva (1985), nos fala que:

> O município de Sumé teve em sua origem com a fixação dos colonos chegados ao Cariri nos fins do século XVIII, atraídos pela facilidade de instalação de fazendas de gado, aproveitando o trabalho dos indígenas, antigos habitantes da região ao longo de seu principal rio, posteriormente denominado rio Sucuru, nome do grupo indígena pacífico dissidente dos Cariris e que após uma longa vivência nesta área, estenderam-se em direção Sul, atravessando o Estado de Pernambuco (SILVA, 1985, p. 41).

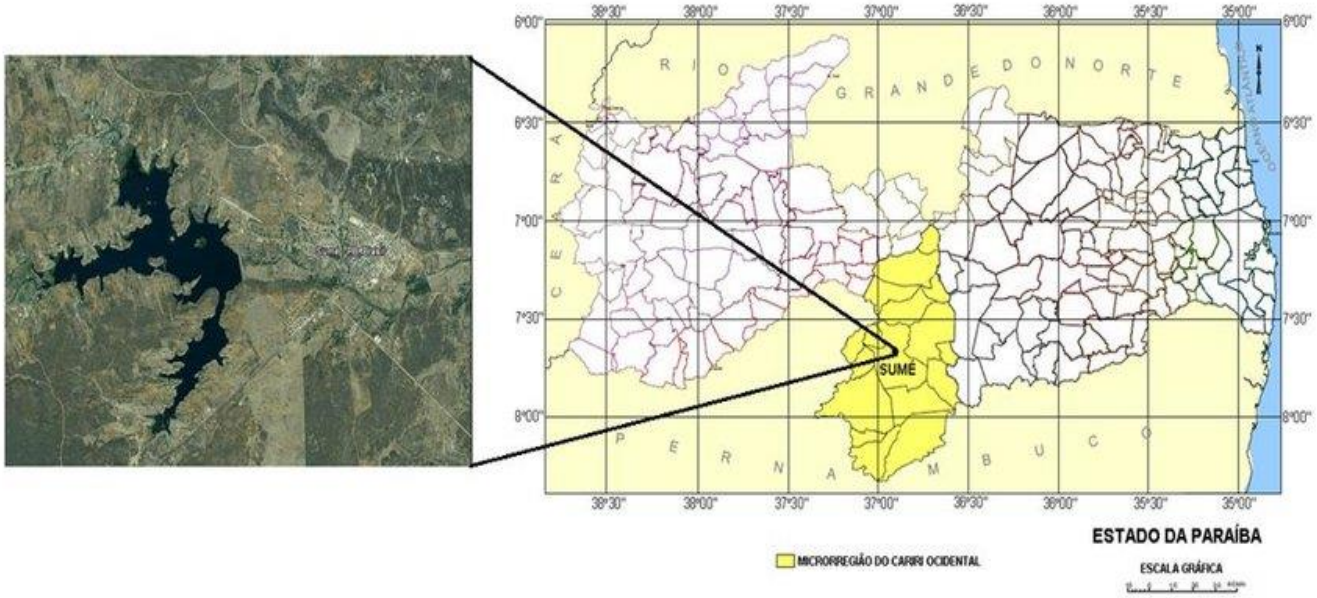
Em 1762 as terras que hoje fazem parte do município de Sumé- PB, pertenciam à fazenda do sargento mor Manual Tavares de Bahia. Podemos observar na formação da cidade de Sumé, e das demais cidades do Estado da Paraíba um intenso processo de dominação e colonização dos povos indígenas, que mesmo em meio à luta e resistência, em seu percurso final predominava exploração de mão de obra escrava, ou até mesmo a morte dos que resistiam. Silva (1985), confirma que em 1850, a população da vila, tinha bem definida suas condições de vida. Acompanhava a sociedade escravocrata sem os exageros da escravidão, sendo a acompanhada por religiosos Carmelitas e Beneditinos. No ano de 1900 surge a formação da vila de São Tomé, e posteriormente em 1911, foi elevada à distrito, pertencente a cidade de Monteiro- PB.

Fotografia 1 - Vila de São Tomé 1910 - Atual Praça Adolfo Mayer

Fonte: http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/sume.htm.

A subordinação criou animosidade entre as duas povoações, só sanada em 1951, com a LEI Nº 513, 8 de fevereiro de 1951, quando foi concedida a autonomia política a Sumé. O Mapa do Estado da Paraíba nos mostra uma visão espacial e geográfica do município.

Mapa 4 - Estado da Paraíba, visão espacial e geográfica do município de Sumé na microrregião do Cariri Ocidental.

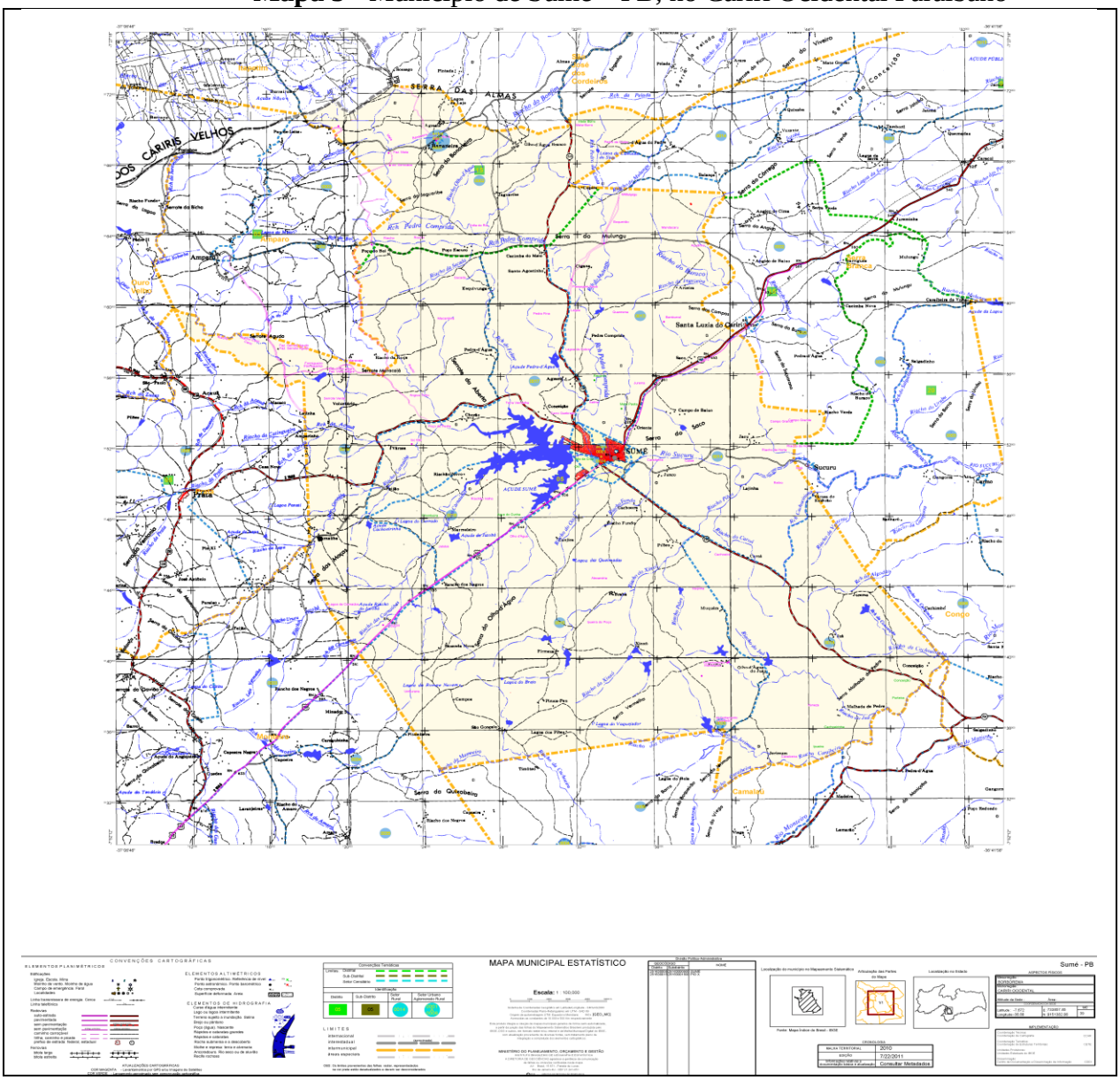


Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-do-Estado-da-Paraiba-com-destaque-para-o-municipio-de-Sume_fig1_349870064/download.

O município tem uma área de 864 km, representando 1,53% da área do Estado, está localizada na Microrregião dos cariris Velhos, altitude média de 533m, posição geográfica: 7º 40’ 13” latitude sul 36º 52’ 58” longitude oeste. O fuso horário em relação à Greenwich é –

03:00h (menos três horas). Tem como municípios limítrofes ao norte: São José dos Cordeiros e Itapetim (PE); ao sul: Camalaú e Monteiro; à leste: Serra Branca e Congo; à oeste: Ouro Velho, Prata e Monteiro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística (IBGE) em seu último censo demográfico no ano de 2022, o município de Sumé, possui 17.166 habitantes.

Mapa 5 - Município de Sumé – PB, no Cariri Ocidental Paraibano



Fonte: Instituto Brasileiro Geografia Estatística (IBGE), acessado em (2022).

No que se refere aos aspetos geográficos vale salientar que o município de Sumé, está localizado na região do Alto Rio Paraíba, está inserida no Polígono das Secas, possuindo assim um clima semiárido quente, com chuvas de verão, caracterizado pela ausência de precipitações. Sua vegetação é predominada pela caatinga xerofítica, representada por plantas como:

bromeliáceas e Cactáceas, conhecidas popularmente como xique-xique, marmeleiro, umburana, jurema, macambira, facheiro e catingueira. Traz em sua formação geológica um solo e subsolo de baixa permeabilidade como também rochas de idades diversas. Em sua diversidade entre minerais e vegetais o município possui uma vasta reserva apatita uma espécie de mineral ainda não explorada, junto a ela integram, argila, sendo esta explorada para a fabricação de tijolos e telhas produzidas para a comercialização no comércio da cidade.

Em sua dimensão econômica o município tem como principal fonte de renda o comércio local sendo este representado por pequenas lojas de produtos diversos como roupas, materiais de construção, padarias entre outros. É importante dar ênfase a tradicional feira sumeense essa se destaca por ser o encontro semanal entre a população campesina e a população urbana para a compra e venda de verduras, frutas, produtos artesanais e a feira agroecológica. A feira agroecológica é um espaço reservado para a venda de frutas e verdura de produtores da agricultura familiar presente no município, por serem esses produtos livres do uso de agrotóxicos se deu o nome de feira agroecológica. Em um outro espaço afastado da feira citada acima, acontece também a tradicional feira do gado, onde ocorre a venda e troca de animais sendo estes, ovinos, caprinos, bovinos e suínos. Esses tipos de feiras perpassam o fator econômico e se integra ao cultural fazendo parte da construção histórica e identitária da população sumeense.

Queremos evidenciar a importância dos camponeses nessas respectivas feiras, pois estes são os principais compradores e vendedores de produtos advindos e produzidos no campo tornando o ciclo econômico da cidade e do campo em constante crescimento sendo a cidade dependente da produção agrícola campesina, lembramos que a feira agroecológica surge da reivindicação dos próprios produtores da agricultura familiar. Em nosso caminho histórico sobre o município de Sumé, faremos uma breve caracterização no que se refere à área artística. Daremos início com a poesia sendo essa um marco forte na cultura sumeense, principalmente a poesia dos repentistas de viola, mais conhecidos como violeiros.

Violeiros, em sua maioria são camponeses que fazem festival de repentes, ou seja, um encontro com a comunidade campesina para assim produzir versos improvisados sobre diversos temas desde do romantismo, lamento devido à falta de precipitações, criticas governamentais. Destacamos também entre os vários artistas o pintor e poeta Miguel Guilherme dos Santos (1902- 1995). Desenvolveu durante 70 anos trabalhos como pinturas, esculturas e arte sacra nas igrejas da Paraíba e Pernambuco. Sendo ele autodidata, não frequentou escolas de artes, estudou apenas durante seis messes por sentir a necessidade de ler e escrever para assim expressar na escrita sua arte através de poemas.

Destacarmos Miguel Guilherme (1902-1995), como referência artística no município de Sumé, por entendermos a importância dos artistas locais e regionais que muitas vezes não são reconhecidos como artistas, por terem sua formação passada de geração em geração através dos conhecimentos dos antepassados que também eram autodidatas. Miguel Guilherme, além de várias pinturas e esculturas, ele mesmo construiu seu ateliê que também era o seu grande sonho, um lugar onde pudesse trabalhar, morar e manifestar suas produções artísticas.

Fotografia 2 - Miguel Guilherme

Fonte: https://ne-np.facebook.com/269177283805007/posts/.

O seu ateliê, com o tempo, transformou-se em um centro de cultura para a cidade, e com sua morte se tornou o museu da cidade (SILVA, 2011). Atualmente foi assinado na câmara municipal o projeto que prevê a restauração, do museu e de todas as produções artísticas de Miguel Guilherme (1902-1995).

No que se refere ao contexto educacional o município de Sumé, entre os anos 2000 a 2011, possuía um quantitativo de 9 (nove) escolas situadas no campo, sendo elas: UMEIF Hugo Santa Cruz, UMEIF Senador Paulo Guerra, UMEIF João de Sousa, UMEIF Pref.º José Gonçalves de Queiroz, UMEIF Manoel Inácio, UMEIF Rodolpho Santa Cruz, UMEIF Luiz Mariano de Araújo, UMEIF Marcolino de Freitas e a UMEIF Maria do Carmo Freitas de Moura. No contexto urbano nesse mesmo período temos um número de 4 (quatro) escolas e uma creche, são elas: Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra, UMEIEF Neco Soares,

UMEIEF Irineu Severo de Macêdo, UMEIEF Maria Leite Rafael, UMEIEF Gonçala Rodrigues de Freitas.

Posteriormente vamos observar que das 9 (nove) escolas localizadas no campo, restaram apenas 6 (seis) até o ano de 2018, onde três foram nucleadas e fechadas restando apenas 3 (três). Atualmente, as escolas situadas em áreas campesinas tiveram uma redução, havendo uma inversão onde o predomínio de escolas situadas no meio urbano se intensifica. Como podemos observar no quadro 3 (três), o quantitativo de escolas existentes no município até o ano de 2022, situadas em áreas urbanas e campesinas.

Quadro 3 - Unidades Escolares da zona urbana e camponesas do município de Sumé-PB

ESCOLAS	LOCALIDADE	MATRÍCULAS	Nº DE EDUCADORES (AS)
Creche. Proinfância Anita Garibaldi Mendonça Raphael	Sede do município/Bairro Várzea Redonda	193	10
Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra	Sede do município/Bairro Várzea Redonda	326	16
UMEIEF Professora Zélia Braz	Sede do município/Bairro Várzea Redonda	312	20
UMEIEF Gonçala Rodrigues de Freitas	Sede do município/ Bairro - Conjunto Habitacional	206	14
UMEIEF Maria Leite Rafael	Sede do município/ Bairro - Alto Alegre	362	20
UMEIE Presidente Vargas	Sede do município/Bairro-Centro	367	20
EMEF Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz	Sede do município Bairro Frei Damião	254	16
EMEIEF Padre Paulo Roberto	Sede do município/Bairro Frei Damião	176	21
UMEIEF José Bonifácio Barbosa de Andrade	Comunidade Campesina/Distrito de Pio X	109	13
UMEIEF João de Sousa	Comunidade Campesina/Sítio Conceição	53	06
UMEIF Manoel Inácio	Sitio Poço da Pedra	37	05
TOTAL:	**11**	**2.395**	**161**

Fonte: organizado pela autora (2021). Dados: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores

Como podemos observar o quadro acima nos mostra que o município de Sumé-PB possui; 3 (três) escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais e 4 (quatro) escolas de ensino

fundamental ll, juntamente com 2 (duas) creches, sendo estas situadas na sede. No geral, o município registra a presença de 2.395 educandos (as) matriculados nas respectivas escolas e creches, contando com atuação de 161 professores (as).

No que se refere às escolas em áreas campesinas há apenas 3 (três), são estas que atendem os educandos (as) do campo sendo elas: UMEIEF José Bonifácio Barbosa de Andrade, UMEIEF João de Sousa e UMEIF Manoel Inácio. Para obtermos uma visão mais ampla no que se refere a importância dessas 3 (três) escolas para os sujeitos do campo. Apresentaremos o quadro abaixo com as 76 (setenta e seis) comunidades campesinas pertencentes ao município.

Quadro 4 - Comunidades Campesinas do município de Sumé – PB

Sítio Agreste	Sítio Abertas	Sítio Novo Horizonte	Assentamento Malta
Sítio Beira Rio	Amparo dos Reinados	Angico Torto	Sítio Areial
Assentamento N.S da Conceição	Sítio Bela Vista	Assentamento Aroeiras	Assentamento Cigana
Assentamento Mandacaru	Assentamento Novo Horizonte	Sítio Cabeça Branca	Assentamento Passagem Rasa
Assentamento Serrote Agudo	Sítio Bananeiras/ Pio X	Sítio Barragem	Sítio Campo Aviação
Sítio Cachoeirinha de Baixo	Sítio Cachoeirinha de Cima	Sítio Cachoeirinha	Sítio Caiçara Nova
Sitio Campo Alegre	Sítio Cantinho	Sítio Catonho	Sítio Cazuzinha
Sítio Chorão	Sítio Cincho de Baixo	Sitio Conceição de Cima	Sítio Conceição dos Isidórios
Sítio Conceição	Sítio Craibeiras	Sitio Cupiras	Sítio Cutaé
Fazenda Brava de Baixo	Fazenda Brava de Cima	Fazenda Brava do Meio	Fazenda Firmeza
Fazenda Gerimum	Fazenda Mandacarú	Fazenda Nova	Fazenda Paciente
Fazenda Várzea do Meio	Fazenda Firmeza do Juá	Sitio Gregório	Sítio Ipoeira do Poço
Sitio Jaguaribe	Sítio Juá	Sítio Jurema	Sítio Logradouro
Sítio Macambira	Sítio Malhada da Pedra	Sitio Marmeleiro	Sítio Mulungu
Sítio Olho D' Água Branco	Olho D'Água do Padre	Sítio Olho D' Água do Juá	Sítio Oriente
Sitio Passagem Rasa	Sítio Pau D'Arco/ Cinco Vacas	Sitio Pedra Atravessada	Sítio Pedra Comprida
Sítio Pedra da Bola	Sítio Pedra Fina	Sítio Pedra Rachada	Sítio Pedra
Perímetro Irrigado	Sítio Pinhões de Baixo	Sítio Pinhões do Meio	Sítio Princesa do Agreste
Sítio Poço do Boi	Sítio Poço do Quinca	Sítio Poço Escuro	Sítio São Pedro da Costa

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Sumé-PB. Elaborado pela autora (2022) Dados: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores.

Ao apresentarmos as comunidades campesinas, gostaríamos de ressaltar a presença significativa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sendo este movimento um grande aliado dos camponeses (as) na luta pela retomada de posse da terra que se detinham/detém nas mãos de fazendeiros, latifundiários e antigos coronéis do município.

O quadro acima nos mostra a presença de 8 (oito) assentamentos sendo estes: Assentamento N.S da Conceição, Assentamento Mandacaru, Assentamento Serrote Agudo, Assentamento Novo Horizonte, Assentamento Aroeiras, Assentamento Mata, Assentamento Cigana e Assentamento Passagem Rasa. Devido ao fechamento de escolas no campo, crianças e jovens são realocados para as escolas na sede do município. A partir do quadro abaixo evidenciaremos as respectivas comunidades atendidas pelas escolas, UMEIEF José Bonifácio Barbosa de Andrade, UMEIEF João de Sousa e UMEIF Manoel Inácio sendo elas as únicas escolas no campo, mesmo diante de um número extenso de comunidades campesinas existente no município sumeense.

Quadro 5 - Comunidades Campesinas atendidas pelas escolas: UMEIEF José Bonifácio Barbosa de Andrade, UMEIEF João de Sousa e UMEIF Manoel Inácio

UMEIEF José Bonifácio de Andrade	**UMEIEF João de Sousa**	**UMEIF Manoel Inácio**
Sítio Passagem Molhada Assentamento Cigana Sítio Santo Agostinho Sítio Caiçara Sítio Pau D'arco Sítio Jaguaribe Sítio Pedra da Bola Sítio Balanço Assentamento Mata Sítio Pelelê Sítio Pau Leite Sítio Sorocaba Sítio Cabeça Branca Sítio Olho D'água Branca Sitio Poço do Boi Sitio Poço Escuro Sítio Bananeiras Sítio Sacada Sítio Nanico	Sítio Conceição Sítio Porteiras Sítio Malhada da Pedra Sítio Cachoeirinha de Cima Sítio Cachoeirinha de Baixo Assentamento Mandacaru	Sítio Tigre Sítio Riacho da Roça Sítio Maracajá Sítio Amparo dos Reinaldos Sítio Volta do Rio Sítio Angico Torto Sitio Abertas Sítio Pitombeira Sítio Riachão de Cima Sítio Riachão de Baixo Sítio Poço da Pedra Sítio Carnaúba de Cima Sítio Carnaúba de Baixo

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Comparando o Quadro 4 (quadro) que se refere ao quantitativo das comunidades campesinas do município de Sumé, com o Quadro 5 (cinco) acima podemos perceber a importância de escolas do e no campo. Das 76 (setenta e seis) comunidades a UMEIEF José

Bonifácio Barbosa de Andrade localizada no sítio Pio X, atente 19 (dezenove) sítios e os respectivos assentamentos. A escola UMEIF Manoel Inácio localizada no Sítio Poço da Pedra atende 14 (quatorze) comunidades recebendo educandos (as) da comunidade de Pitombeira que teve sua escola fechada e nucleada no ano de 2018.

Já no que se refere a UMEIEF João de Sousa, localizada no sítio Conceição, recebe educandos (as) de 6 (seis) comunidades campesinas sendo uma delas o Assentamento Mandacaru que em 2018 teve a escola fechada em decorrência da Política de Nucleação no município de Sumé, provocando o fechamento de três escolas no campo sendo estas; Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz, localizada no Sítio Pitombeira, Escola Municipal Marcolino de Freitas Barros, situada no Sítio Carnaúba de cima, e Escola Municipal Senador Paulo Guerra situada no Assentamento Mandacaru. Os educandos (as) do sítio Pitombeira e Carnaúba de Cima foram realocados para as escolas sede do município e para a escola UMEIEF Manoel Inácio. Entendemos aqui a importância dessas escolas que para a comunidade local, mas também para além dela, pois as mesmas recebiam educandos (as) de outras comunidades em suas proximidades, como podemos observar no quadro 6 (seis).

Quadro 6 - Comunidades camponesas que tinham a oferta de educação escolar através das respetivas escolas que foram nucleadas e fechadas em 2018

Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz	**Escola Municipal Marcolino de Freitas Barros**	**UMEIF Senador Paulo Guerra**
• Sítio Pitombeira • Riachão de Baixo • Riachão de Cima	• Carnaúba de Cima • Carnaúba de Baixo • Sítio Areial	• Assentamento Mandacaru

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como podemos observar, cada escola atendia duas comunidades circunvizinhas. Em nossas buscar por informações sobre a comunidade Assentamento Mandacaru, nos foi informado pela secretaria de educação do município que por ter uma grande dimensão territorial a própria comunidade se denomina e se divide em 4 (quatro) áreas sendo elas; Lambedor, Vila I, Sede e Vila II. Vale salientar que essa é uma divisão feita pela própria comunidade do Assentamento Mandacaru, sendo uma forma de organização e divisão geográfica da comunidade. A seguir, ao tratarmos da caracterização dos participantes da pesquisa, e o quantitativo de educandos (as) atendidos pelas escolas nucleadas e fechadas.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a construção desta pesquisa contamos com a colaboração de 9 (nove) participantes, sendo 3 (três) de cada comunidade, são elas; Sítio Pitombeira, Sitio Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru, sendo essas as comunidades onde estão localizadas as escolas que em 2018 foram nucleados e fechadas. A partir das visitas as comunidades buscamos pessoas que tiveram um envolvimento direto no processo de nucleação das escolas, contamos com a colaboração de uma/um professora, um pai/mãe e/ou responsáveis e um educando (a), e a coordenadora pedagógica das escolas do e no campo. Ao tratarmos aqui de 3 (três) comunidades campesinas, a identificação de cada uma delas se dá pelos números 1, 2 e 3, essa forma facilitou nossa organização junto à coleta e análise dos dados.

Como no exposto acima o Sítio Pitombeira teve sua identificação representada pelo número 1 (um), na sequência o Sítio Carnaúba de Cima foi identificado com o número 2 (dois), e por fim o Assentamento Mandacaru com o número 3 (três). Dirigente de Educação ou Coordenadora (o) pedagógica geral das escolas do campo do município com o número 4 (quatro). Os demais participantes senguem na sequência dos números sendo acrescentada letras como referência, os professores a letra (P), educando (a) representados pela letra (E), País/Mãe/Responsável com a letra (R) e Coordenadora (o) pedagógica geral das escolas do campo do município, com a letra (C). Por termos um número bastante considerável de entrevistados (as), apresentamos de forma sistematizada no quadro abaixo a identificação das comunidades campesinas e dos participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Identificação dos participantes da Pesquisa

Comunidades	**Professor (a)**	**Educando (a)**	**Pai/Mãe/Responsável**	**Coordenador(a) geral pedagógica das escolas do campo.**
1. Sítio Pitombeira	P1	E1	R1	-
2. Sítio Carnaúba de Cima	P2	E2	R2	-
3. Assentamento Mandacaru	P3	E3	R3	-
4. Sede do Município	-	-	-	C

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Através dos participantes desta pesquisa buscamos compreender a importância das escolas no campo para as respectivas comunidades em sua dimensão social, econômica e

cultural. Se faz também necessário o relato de educandos (as) que já passaram por estas escolas quando eram crianças e que possam a partir de sua memória afetiva possa declarar a importância de uma escola em seu território. Por este motivo buscamos participantes que tenham maior idade, acima dos 18 (anos).

Nessa mesma dinâmica buscamos juntamente com pai/mãe dos educados (as), que no período de Nucleação e Fechamento dessas escolas vivenciaram a luta e resistência contra a subtração do Direito à Educação no campo, os impactos ocorridos na vida dos que vivenciaram aquele momento de luta e resistência, e os desafios enfrentados para se ter acesso à escola que já não se encontra na sua comunidade.

Em nossa busca de tentar compreender o que levou ao Fechamento e Nucleação dessas escolas no município, que se deu através da Secretária de Educação, buscamos um posicionamento do atual do Dirigente de Educação do município e da Coordenação Geral Pedagógica das escolas do campo, para que estes pudessem nos apontar os motivos e, qual a situação atual diante do processo movido pelas três comunidades campesinas no Ministério Público contra a Política de Nucleação e Fechamento destas escolas.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E DE PRODUÇÃO DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, direcionada a professoras, educandos (as), pais e/ou responsáveis, dirigente ou a coordenadora (o) das escolas do campo do município. A entrevista é um procedimento para a coleta de dados de grande riqueza informativa, ao escolhemos essa técnica estamos em busca de profundidade nas respostas dos colaboradores (as) desta pesquisa. Minayo (2001) nos fala que: ao lado da observação participante, a *entrevista* – tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de colheita de informações sobre determinado tema científico – é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo.

Ao aplicarmos a entrevista estamos adentrando no campo da realidade dos que dela participam ao compreendermos como pensam a respeito dos fatos ocorridos, e como foram afetadas por estes, no caso aqui nos referimos a Política de Nucleação e Fechamento de escolas no Campo do Município de Sumé-PB, nas comunidades, Sitio Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru. Buscamos por meio das entrevistas analisar os impactos na vida destas comunidades diante da negação do Direito à Educação no Campo.

Consideramos a entrevista uma forma mais livre e espontânea para os entrevistados (as) se expressarem, onde possam falar a partir da sua compreensão como esse momento de luta e

subtração do Direito à Educação no Campo, repercute em suas vidas e na vida da comunidade. Buscamos através da elaboração do roteiro, questões que possam responder os objetivos específicos da pesquisa, tendo o cuidado para que este traga informações sobre os fatos ocorridos, mas que não ativasse nos entrevistados (as) um sentimento doloroso. Sabemos que em momentos como estes podem se manifestar sentimentos de dor, tristeza, indignação e revolta. No total foram entrevistados 10 (dez) pessoas, sendo 3 (três) de cada comunidade, e 1 (um) representante da secretaria municipal de Educação.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a construção da nossa pesquisa foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo mediante a análise temática proposta por Bardin (1977), por entendemos que esta nos possibilitou um caminho mais amplo entre a comunicação e compreensão detalhada dos conteúdos. Segundo Bardin (1977), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Ao iniciarmos a técnica de análise proposta por Bardin (1977), estamos diante de caminhamos frente a uma concepção crítica na dinâmica textual, que vão além do campo das palavras nos possibilitando conhecer diferentes significados e novas descobertas de grande relevância teórica para este trabalho. Ao trabalharmos com análise temática compreendemos que está nos guiou por um caminho de possibilidades para as nossas análises, na organização do trabalho.

Bardin (1977), nos mostra os três polos cronológicos das diferentes fases da análise. São elas: a pré-análise; a exploração do material, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O quadro abaixo nos mostra de forma mais ampla essa organização.

Quadro 8 - Organização das Análises

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
1º Fase Descritiva	**Pré - Analise** Escolha dos documentos; Formulação das hipóteses e objetivos; Elaboração dos indicadores.
2º Fase Organizativa	**Exploração do Material** Codificação; Recorte; Classificação e agregação Categorização.
3º Fase Interpretativa	**Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação** Interferência; Interpretação.

Fonte: adaptado de Bardin (1977).

Bardin (1977), nos fala que a fase inicial estabelecida como Pré- Análise dá-se início a escolha do material e leituras dos documentos, segundo a autora essas informações se tornam relevantes para o estudo, chamada de "leitura flutuante" que nos possibilita um contato mais amplo com que envolve a temática a ser trabalhada, denominada de a *constituição de um corpus*. É nesse primeiro momento onde temos contato maior com o campo teórico, textos de pesquisadores da temática aqui propostas e dos temas descritores propostos nesta pesquisa ao tratarmos sobre; Direito à Educação no e do Campo, Política de Nucleação de escolas do e no Campo, Fechamento de escolas no e do Campo e Identidade e Território.

Foi nesse primeiro momento em que realizamos um levantamento da produção de trabalhos na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE). As análises desses trabalhos e pesquisas correlatas ao nosso objeto de estudo foram enriquecedoras, nos levando a entender a importância destes trabalhos na luta e resistência dos povos campesinos pelo Direito à educação do e no Campo.

Em nossas buscas no campo das análises pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos é nessa fase do método que não se pode abrir mão de algumas regras específicas, são elas: A "regra da exaustividade"

(todos os elementos relevantes devem estar presentes no material). A “regra da representatividade” (o conjunto de elementos escolhidos para análise devem ser representativos do universo inicial de dados). A “regra da homogeneidade” (o material selecionado deve se ater aos tópicos ou variáveis a serem analisados, deixando para trás as suas singularidades que fogem deste universo); A “regra da pertinência” (o material a ser analisado deve ser pertinente aos objetivos do trabalho (BARDIN, 1977).

Na fase seguinte, referente à Exploração do Material, sendo esse o momento de aplicar o que foi defino na Pré-análise, é considerada como a fase mais longa, devido à necessidade de releituras dos textos, recorte e documentos. Bardin (1977), afirma que, esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A última fase, Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação, proporciona ao pesquisador novas dimensões teóricas, onde os dados coletados passam a ser analisados e interpretadas a partia da perspectiva teórica da pesquisa (BARDIN, 1987). Nesse contexto, buscaremos através do Pensamento Decolonial, afirmar o Direito à Educação do e no Campo, na luta contra a Política de Nucleação e Fechamento de escolas nas comunidades localizadas no campo.

5 IMPACTOS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO

No decorrer da dessa pesquisa procuramos evidenciar a política de nucleação e fechamento de escolas no campo do município de Sumé analisando os desdobramentos na vida da população camponesa que reside nas comunidades onde estas escolas estavam situadas. Entendemos que a presença da escola nas comunidades vai além do espaço físico, é o lugar do diálogo entre saberes da população camponesa e os saberes produzidos no contexto escolar. Por esse motivo o a nucleação e o fechamento das escolas interferem diretamente na vida de toda a comunidade não apenas na vida dos educandos (as) que são afetados diretamente ao terem que se subterrem a longas jornadas nos transportes escolares para terem acesso à educação.

A grosso modo, a política de nucleação escolar no município de Sumé consiste em agrupar os (as) educandos (as) de várias comunidades camponesas que tem/tinham sua escola localizada na comunidade para outra escola no campo. A falta de diálogo entre a gestão municipal com a comunidade camponesa a respeito de tais medidas como é o caso das comunidades, Carnaúba de Cima, Sítio Pitombeira e o Assentamento Mandacaru que tiveram as escolas nucleadas e fechadas, teve como resultado a negação do Direito a Educação escolar dos educandos (as) em seus territórios.

Nesse capítulo apresentaremos as Comunidades das escolas do campo nucleadas e fechados no município de Sumé-PB enfatizando seu processo de formação Sócio histórica ao entendermos a relevância na construção dessa pesquisa. Na sequência abordaremos a Política de nucleação de escolas do campo no município de Sumé-PB e os desdobramentos dessa política nas comunidades rurais da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru.

5.1 COMUNIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO NUCLEADAS E FECHADOS NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

Em razão do enfoque teórico-metodológico adotado neste estudo e atendendo ao objetivo de mapear à realidade das comunidades das escolas do campo nucleadas e fechadas no município de Sumé-PB, torna-se mister apresentar uma contextualização sócio-histórica das comunidades rurais onde estavam situadas as instituições escolares alicerce desse trabalho.

5.1.1 Comunidade Assentamento Mandacaru

O Assentamento Mandacaru também conhecido por Fazenda Feijão, está localizada a 14 km da sede do município de Sumé, surgiu em meados do ano de 1880, a partir da fixação nesse território de um andante advindo do atual município Prata-PB, chamado de Sizenando Raphael de Deus, este a princípio acomodou-se em baixo de um umbuzeiro (árvore nativa do bioma Caatinga), construindo um singelo rancho para proteger-se das intempéries naturais e das forças animalescas existentes nesse lugar.

Sizenando aos 18 anos de idade sonhava em torna-se o maior fazendeiro da região, daí iniciou uma pequena criação de caprinos, possuindo apenas meia dúzia de cabras convém acrescentar que, prosseguindo no afã de configurar-se enquanto um grande estancieiro, logo começou a nesta propriedade, dispondo exclusivamente de meios primitivos, tipo: carros de bois e jumentos, foi por meio dessas iniciativas que foi obtendo progresso na agricultura e na criação de rebanhos de animais.

Conforme Silva (1985), para se tornar o maior fazendeiro da região, Sizenando tinha como prática a tomada de terras de pequenos agricultores da região, apropriava-se dessas terras indevidamente a partir de marcações forjadas e/ou por meio do uso do título de Coronel a ele conferido (título dado pelo Estado). Dessa forma, confiscava as terras daqueles que não tinham posse registrada por meio de documentos e as tornavam propriedade sua, prontamente obrigava seus empregados a trabalhar num regime análogo a escravidão nestas propriedades. A seguir, um registro fotográfico do Coronel Sizenando e seus primeiros trabalhadores da Fazenda Feijão.

Fotografia 3 - Primeiros trabalhadores da Fazenda Feijão/ Assentamento Mandacaru

Fonte: arquivo pessoal morador da comunidade conhecido como seu Chico (2022).

A fazenda que tinha por nome Fazenda Feijão ficou conhecida através de sua produção de feijão, milho, algodão e criação de gado leiteiro. Sizenando tinha como foco atrair a população local através da comercialização de produtos para além da agricultura, ao redor da fazenda foram construídos galpões para a venda de produtos como tecidos e roupas, além de carne bovina, milho feijão, arroz, farinha e couro.

Aos 80 anos Sizenando adoeceu e faleceu em 1943 na cidade do Recife-PE, devido sua morte a sua esposa e seus 4 filhos adotivos tornaram-se os proprietários de suas terras, logo em seguida as venderam ao Dr. Paulo Guerra, sendo este proprietário das mesmas até o ano de 1943. Posteriormente vendida a José Lucas da Silva.

Em 1998, com o falecimento de José Lucas da Silva, o último dono da fazenda Feijão, a esposa e os filhos iniciam a venda da propriedade, mas devido à grande extensão territorial, o equivalente a 4.393 hectares, os herdeiros não conseguiam encontrar um comprador. Por este motivo e com a forte influência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no cariri Paraibano que souberam da improdutividade dessas terras e que estavam venda, seguiram em direção a mesma, dando início em 21 de setembro de 1998 a ocupação das terras e da fazenda que já não era habitada pelos herdeiros e que não tinham nenhum interesse na propriedade, importando apenas a venda, por essa razão a chegada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi bem vista pelos herdeiros da fazenda, mas não agradou ao gestor municipal da época. Segundo Cavalcante (2019):

Alguns líderes do MST da Paraíba e de Pernambuco dedicaram-se a organizar os trabalhadores do Cariri para a ocupação de áreas ditas improdutivas pelo movimento e localizadas, sobretudo nos municípios de Monteiro, Sumé, Camalaú e circunvizinhança o trabalho inicial para a ocupação da Fazenda Feijão começou através de reuniões com grupos de famílias liderados por Bruno e pelo militante ligado ao Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais de Sumé-PB, Antônio Magro (CAVALCANTE 2019, p. 11).

Antônio Magro hoje é membro do MST e por problemas internos ao movimento foi deslocado para a militância no estado de Pernambuco. Nesse período o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que atuava no Cariri Paraibano começou a ganhar forças na articulação com os camponeses do cariri ocidental ao tratar da problemática da reforma agrária. Cavalcante (2019) nos diz que; ao convencer os camponeses de que a luta se tratava de cobrar direitos que todos tinham do Estado e não de tomar o que era dos outros como alguns imaginavam, já que muitos alegavam seu caráter em respeitar o alheio.

Com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e dos camponeses aliados ao movimento de luta e de conquista pelo direito a terra, uma nova luta é traçada que

agora não apenas com a polícia no confronto de expulsão dos acampados, mas o preconceito advindo da população do município de Sumé-PB, principalmente da população urbana, que viam nos assentados pessoas perigosas, bandidos e vândalos. Preconceito esse que permanece até os dias atuais 20 (vinte anos) após a ocupação.

Mesmo com as terras improdutivas e abandonadas por José Lucas da Silva, estas eram cuidadas e apropriadas por ex-funcionários da fazenda que tinham apenas o direito à moradia. Com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), os moradores se uniram ao movimento sendo essa a única forma de terrem direito a terra onde seus pais viveram, trabalharam e morreram. Estas se uniram também a camponeses de outas cidades do cariri paraibano que estavam alinhados a posse das terras.

Segundo o Movimento Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o Assentamento Mandacaru possui uma área de 4.392,0000 hectares e em 1999 habitavam cerca de 118 famílias assentadas.

O Assentamento Mandacaru foi dividido inicialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em quatro vilas, colaborando assim na sua organização na coletividade ao ensinar como viver em comunidade em suas práticas produtivas na convivência com a natureza no combate ao desmatamento do bioma. As fotos abaixo nos mostram de forma mais ampla a divisão do Assentamento Mandacaru em 3 (três) áreas sendo elas; Vila I, Vila II e Vila III e a Sede da Fazenda.

Fotografia 4 - Vila I - Assentamento Mandacaru.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Fotografia 5 - Sede da Fazenda - Assentamento Mandacaru

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Fotografia 6 - Vila II - Assentamento Mandacaru

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Fotografia 7 - Vila III - Assentamento Mandacaru

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Com um número expressivo de vilas localizadas no Assentamento Mandacaru, a escola era fundamental para as famílias que residem na comunidade e que depende dela para o processo de escolarização de seus filhos, que mediante ao Fechamento e Nucleação da escola foram transferidos para a Escola João de Souza no Sitio Conceição. A escola Senador Paulo Guerra foi construída a pedido dos funcionários do Paulo Guerra no ano de 1936, tendo em vista que os filhos dos camponeses que trabalhavam para Paulo Guerra tinham uma educação privilegiada com professora particular e posteriormente eram levados para estudar na capita, já os filhos dos camponeses eram analfabetos por esse motivo solicitaram uma escola dentro da fazenda para que seus filhos pudessem ser alfabetizados.

Paulo Guerra que também era Senador não teve dificuldades em trazer a escola para a comunidade que foi nomeada com o nome do mesmo, Escola Senador Paulo Guerra. Infelizmente devido a questões políticas e ao silenciamento imposto aos funcionários da escola não conseguimos uma foto do ano de 2017, quando a mesma ainda se encontrava aberta, mas uma foto mais antiga do ano de 2008 cedida por uma moradora.

Fotografia 8 - Apresentação religiosa dos educandos da Escola Senador Paulo Guerra

Fonte: arquivo pessoal de uma moradora da comunidade (2023).

A escola que podemos observar acima ainda era o prédio de fundação da escola que tinha em sua estrutura duas salas de aula, um banheiro e uma cozinha. Posteriormente dois anos antes do Fechamento e Nucleação o prédio escolar passou por uma reforma ampliando sua estrutura com mais duas salas de aula, uma secretaria, e um pequeno jardim. A ampliação se

deu devido ao número crescente de alunos e a divisão por series, também o funcionamento do ensino da modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A baixo podemos observar a fotografia da Escola Senador Paulo Guerra atualmente.

Fotografia 9 - Frente da Escola Senador Paulo Guerra

Fonte: arquivo pessoal (2023).

Com o Fechamento e Nucleação da escola o prédio escolar está sendo utilizado como base da Secretária de Assistência Social na pesagem das crianças, entrega de leite, verduras e atendimento do programa Criança Feliz. Vale salientar que tais atividades já faziam parte antes do Fechamento e Nucleação justamente devido ao número extenso de crianças que segundo os dados obtidos na secretária de Saúde do município de Sumé conta com a presença de 48 (quarenta e oito) crianças e 118 (cento e dezoito) famílias na comunidade sendo esta a única comunidade do município a obter tal assistência. Na sequência da caracterização das comunidades presentes nessa pesquisa daremos continuidade com apresentação da comunidade Sítio Pitombeira.

5.1.2 Comunidade Sítio Pitombeira

A comunidade Sítio Pitombeira localizada no município de Sumé-PB a 6km da sede é marcada por vários momentos históricos sendo um deles a construção do açude no município, momento este que se torna para os camponeses ali situados a conquista da posse de suas terras

ao entorno da bacia do açude, significando assim a libertação da mão de obra barata e escravista nas grandes fazendas.

Para a construção do açude foi necessário a desapropriação das terras, que pertenciam a Rodolfo Bezerra Santa Cruz, filho do Major Napoleão Santa Cruz. O local escolhido fica nas proximidades da cidade devido ao curso do rio sucuru onde estava localizada a fazenda Riachão. Na época, houve um grande conflito entre de ideias entre José Farias de Braga que era o prefeito e Rodolfo Santa Cruz que não concordava com a construção do açude, pois achava que o valor pago pelo governo era insignificante (SILVA,1985).

Fotografia 10 - Rodolfo Santa Cruz e família

Fonte: https://m.facebook.com/269177283805007/posts/463078604414873/acessado em 15/01/20223.

Vale salientar que não era toda a propriedade que seria desapropriada, mas apenas a parte onde aconteceria a construção e o seu entorno. O que estava em questão era a bacia do rio sucuru e a grande quantidade de arvores nativas na localidade, com isso a população ficou dividida entre o prefeito José Farias Braga e Rodolfo Santa Cruz que tinha o apoio político da cidade monteiro. Nesse momento histórico tínhamos como Governador José Américo e como Presidente da República Getúlio Vargas que em 1954, decretou a desapropriação das terras e a construção do açude que se iniciaram em 1958.

Com a construção do açude liderada pelo DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca), moradores situados nas terras pertencentes a Rodolfo Santa Cruz com a sua saída solicitara junto ao governo Estadual o loteamento das terras no entorno da bacia do açude. Com o loteamento das terras surge de forma mais intensa a pratica agrícola voltada a plantações

de verduras e frutas tornando assim os camponeses independentes e livres do trabalho nas grandes fazendas se tornando assim proprietários de suas terras e produções.

A comunidade já era denominada de Pitombeira desde da chegada do primeiro coronel Hugo Santa Cruz, tio de Rodolfo Santa Cruz que por sua vez herdou a fazenda de seu tio e ao chegar nessas terras observou uma grande quantidade de pés de pitombas resolveu chamar assim de Sitio Pitombeira. (Pitombeira é uma espécie de arvore nativa da região nordeste).

Em 1991, é fundada na comunidade de Pitombeira a Associação dos Moradores e Usuários da Bacia do Açude de Sumé-PB – AMUABAS. Tratasse de uma instituição sem fins lucrativos, na qual os serviços prestados são voluntários, e tem como objetivos promover o desenvolvimento social e econômico da comunidade. Uma das últimas reuniões para a fundação da AMUABAS, ocorreu em 23/05/1991, na casa do Sr. José Batista de Lima sendo este morador da comunidade. Com muito esforço e mão de obra dos próprios moradores foi construída a sede da AMUABAS, atualmente a associação conta com a presença de 145(cento quarenta e cinco) sócios, suas reuniões acontecem uma vez a cada mês. Abaixo a fotografia da sede da AMUABAS.

Fotografia 11 - Prédio da Associação dos Moradores e Usuários da Bacia do Açude de Sumé-PB (AMUABAS)

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A sede da associação para além das reuniões dos membros associados é o ambiente formativo dos camponeses (as) residentes na comunidade e em seu entorno. A partilha de conhecimento do manejo com a terra é uma dessas práticas educativas, um momento de partilha desses saberes ocorreu/ocorre com momentos de palestras voltadas para a produção agrícola e

educativas que contaram com as parcerias de: Dom Elder Câmera, EMBRAPA E AAUC. As palestras realizadas se tornaram fundamentais na produção consciente sem a utilização de veneno e no reflorestamento das áreas degradas (SILVA, 2011).

A AMUABAS, também sedia seu prédio para as festas típicas da comunidade como dia das mães, festejos juninos, festas de aniversários de membros da comunidade e ações da Assistência Social do município. No ano de 2018 a AMUABAS teve um papel fundamental contra o Fechamento e Nucleação da escola da comunidade, ao cobrar da gestão municipal a continuidade da escola que se deu desde de reuniões com secretário de educação até a mobilização nas ruas. Mesmo com o Fechamento e Nucleação da escola a comunidade se une as outras duas comunidades que passavam pela mesma situação de negação ao Direito a Educação no campo e deram início ao processo no ministério público conta a gestão atual.

AMUABAS tinha uma ligação direta com a escola pois esta atendia em seus espaços de plantios os educandos (as) que tinha entre suas práticas educativas o manejo com a terra e a troca de saberes com a comunidade camponesa. A escola da comunidade Pitombeira era a escola referência do município em suas práticas educativas. Silva (2011) nos fala:

> A relação entre a prática pedagógica da escola e as atividades produtivas e educativas da AMUBAS tem ressignificando a dinâmica de trabalho da escola, a vidas dos associados e a relação deles com o Meio Ambiente. Percebe-se nos estudantes e nos demais membros da comunidade uma postura de valorização dos bens naturais, na luta para preservação conservação e administração correta desses recursos, principalmente, no que se refere ao manejo correto, produção e estocagem, sempre com uma visão de preservar hoje para ter amanhã (SILVA 2011, p.40).

A AMUABAS, é referência na produção agrícola sem a utilização de agrotóxicos e em sua organização social enquanto associação. Abaixo a imagem da Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz, que recebe esse nome em homenagem a Rodolfo Santa Cruz, isso nos mostra como era importante a figura dos fazendeiros em Sumé-PB, ou nos demostra que tal atitude era uma forma de colonialidade do poder sobre a população camponesa subalternizada da época.

Fotografia 12 - Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz, tinha em sua área externa e seu entorno canteiros de plantas típicas da região, as mesmas eram cultivadas e recebiam os cuidados como, limpeza e irrigação, pelos próprios educandos (as) da escola que também possuía um jardim e um canteiro de hortaliças, sendo esses voltados as práticas educacionais e agrícolas administradas pedagogicamente pela professora. A escola era o lugar do encontro, das trocas de saberes.

As festividades da escola que reuniam toda a comunidade, eram experiências que fortaleciam a comunidade na luta por sua existência frente a interiorização a ela imposta, demostrando assim que o campo não é o lugar do atraso, mas um lugar cheio de vida e de exemplo de luta e resistência. Para além da comunidade a escola era referência para estudantes universitários da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), aconteciam visitas constantes dos graduandos a escola. A seguir uma imagem de como está a escola atualmente.

Fotografia 13 - Escola Municipal Rodolfo Santa Cruz

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A imagem que vemos agora comparada a anterior é de um cenário devastador, onde o descaso se materializa, o abandono com prédio escolar que poderia ter sido mantido sua conservação para a própria demanda da comunidade e simplesmente descartado como algo que não tem mais valor. As produções decorativas da escola produzidas pelos educandos (as) já não existem. A escola no campo e os povos do campo carregam consigo a luta pelo direito a educação escolar **no** e **do** campo fruto de reivindicações dos Movimentos Sociais na busca por políticas públicas e o reconhecimento e valorização de sua cultura, de suas vivencias. (CALDART, 2012). Por último apresentaremos a comunidade Carnaúba de Cima suas vivencias e resistências no decorrer de sua formação histórica.

5.1.3 Comunidade Carnaúba de Cima

A estrutura societária das comunidades rurais do município de Sumé-PB, tem por origem a posse de terras registras a latifundiários da região, tendo como consequência a expulsão dos que ali abitavam sendo estes indígenas, descendentes africanos e camponeses. A comunidade Carnaúba de Cima, é assim denominada com a chegada do Major Napoleão as essas terras que ao observar uma grande quantidade de arvores de carnaúba nomeou-a de Carnaúba. (Carnaúba é uma palmeira nativa da região semiárida, a palavra carnaúba tem origem na língua tupi e significa “árvore que arranha” (SILVA, 1985).

Major Napoleão Bezerra Santa Cruz possuía uma grande extensão terras que vinham desde do município de Monteiro-PB, chegando ao município de Sumé-PB, sendo uma de suas propriedades a comunidade Carnaúba de Cima. Mesmo detendo a posse da tanta terra o Major Napoleão Bezerra Santa Cruz nunca morou na comunidade Carnaúba de Cima, e sim no município de Monteiro-PB, na fazenda Jatobá. Para não perder o poder e direito da posse das terras. Major Napoleão envia para morar na propriedade seus filhos a quem chamava de Seba, Cornélio Hermínia e Rodolfo. Os primeiros de seus filhos a serem enviados para a Carnaúba foram Seba Santa Cruz, Rodolfo Santa Cruz e Hermínia Santa Cruz (NUNES, 1997).

Para receber seus filhos foram construídas casas, a época se destacavam por sua arquitetura e tamanho, finalizada a construção foram contratados trabalhadores da própria região sendo estes camponeses desprovidos de posse de terra, dessa forma era mais fácil conseguir que os mesmos trabalhassem apenas pela comida ou como pagamento, uma pequena parte do que era produzido nas terras dos coronéis. Abaixo veremos a imagem das de umas primeiras casas dos filhos do Major Napoleão que serviram como uma espécie de marcação do território e detenção do poder.

Fotografia 14 - Primeira residência da Família do Major Napoleão Bezerra Santa Cruz

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A comunidade Carnaúba de Cima tem forte influência de grandes fazendeiros e coronéis da época esta era uma forma de manter a mão de obra escravizada e a dominação política que contava com o apoio dos coronéis da época que através da exploração dos camponeses conseguiam garantir obras como açudes e obras públicas para suas fazendas. Abaixo podemos

ver alguns coronéis da época que juntamente com Major Napoleão dominavam e exploravam a população camponesa da época, mais precisamente, em meados do ano de 1898.

Fotografia 15 - Major Napoleão e os coronéis das fazendas circunvizinhas da Fazenda Jatobá

Fonte: http://marcoscordeiro-poeta.blogspot.com/2010/05/santa-e-napoleao-santa-cruz-aniversario.html acessado em 2023.

Na foto acima se fazem presentes: Coronel Sizenando Raphael, do Feijão; Coronel Sátiro Feitosa, do Ribeiro Fundo; Coronel Manoel Joaquim Raphael, do Engenho Velho; Coronel Chico Cândido, do Limão; Capitão Cirurgião Amaro Lafayette, da Barriguda; Coronel Joaquim Lafayette, do Pau d`Arco; Coronel José Gomes dos Santos, da Caiçara; Coronel Francisco de Torres, da Carnaíba; Nestor Bezerra, da Monconha; Major Inocêncio Almeida, de São José dos Cordeiros; Marcolino Mayer, de Alagoa do Monteiro; João Ferreira Gomes, da Cacimba Nova; Coronel Paulino Raphael, da Varzinha; e os sobrinhos Tércio, Manoel Sobrinho e Andrelino. Na mesma foto podemos observar a presença de um representante da igreja católica, que juntamente com os coronéis também tinham envolvimento político, comungando assim com as práticas de exploração da época. Major Napoleão Bezerra Santa Cruz faleceu em 22 de abril de 1960, aos 79 anos (NUNES, 1997).

A comunidade Carnaúba de cima também é conhecida por ter em seu território a fazenda Areal que tinha por proprietário o Coronel Augusto Santa Cruz mais conhecido como o " coronel cangaceiro" carregava esse apelido devido a estrema violência com que revidava a qualquer um que não concordasse com seus atos, principalmente com relação a política ao qual buscava ter domínio sobre todo o Estado da Paraíba seja ela através de acordos políticos ou da

violência, para isso tinha uma tropa de homens armados, como podemos ver na imagem abaixo (BARROS, 2009).

Fotografia 16 - Tropa armada comandada por Augusto Santa Cruz (1911)

Fonte: http://cariricangaco.blogspot.com/2014/01/augusto-santa-cruz-o-cangaceiro-doutor.html, acessado em 2023.

Com a escolha de Álvaro Machado em retirar o nome de Augusto Santa Cruz como liderança política gerou um grande insatisfação e revolta do mesmo, pois se achava a pessoa mais capacitada por possuir formação sendo elas: Promotor, ilustrado, rico e filho de família tradicional. Augusto Santa Cruz também foi juiz em Limoeiro- PE. Esse momento político e de revolta de Augusto Santa Cruz, tornou-se um fato histórico na Comunidade Carnaúba de Cima onde está localizada a fazenda Areal a qual Augusto Santa Cruz conduzindo os prisioneiros para sua fazenda, pois pretendia negociar a liberdade deles em troca de anistia dos crimes pelos quais estava sendo acusado. Mariano (2014) nos diz que:

> Rompido com os chefes locais, o Dr. Augusto Santa Cruz protagonizou uma série de episódios onde imperou a violência, com perseguições, espancamentos, invasões de vilas, tiroteios e mortes. Em 1910, rompeu com Pedro Bezerra, envolveu-se em emboscadas e invadiu a vila de São Tomé (atualmente a cidade de Sumé-PB). Por esses crimes foi pronunciado pela Justiça. Inconformado, em maio de 1911 cercou a vila de Monteiro com 200 homens armados sob o seu comando, quebrou a cadeia, libertou os presos e fez vista grossa aos desatinos que seus homens cometeram pela cidade, quebrando portas, saqueando lojas e bens dos inimigos. Ao final da escaramuça, tomou como reféns as autoridades locais, conduzindo os prisioneiros para sua fazenda Areal (MARIANO 2014, p. 123).

Podemos perceber que a comunidade Carnaúba de Cima assim como as demais comunidades camponesas do município de Sumé-PB, carrega em sua formação inicial o fardo

árduo e pesado do domínio do Coronelismos que mantem suas práticas voltadas a subserviência, ao escravismo, e exploração. Não é de hoje a luta e resistência desta comunidade diante daqueles que se mantem no poder. Atualmente nos resta a história de uma época política conturbada e de grandes fazendas que carregam sobre si uma beleza em sua arquitetura e a vida daqueles que viveram, trabalharam e morreram por seus coronéis. Veremos abaixo a imagem fotográfica da fazenda Areal, hoje é considerada Sítio Histórico do Areal.

Fotografia 17 - Fazenda Areal

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Como podemos observa a comunidade Carnaúba de Cima em sua formação histórica viveu um processo de subalternização e silenciamento dos povos campesinos que ali habitavam/habitam, notoriamente observado nas nossas buscas em documentos, livros e artigos que trazem como pessoas importantes para sua formação como comunidade camponesa apenas os coronéis e grandes latifundiários da época, apagando da história a população camponesa tornando-os invisíveis.

Vivências e resistências é o caminho traçado pela comunidade Carnaúba de Cima, para garantir sua existência dentro dos seus territórios, como também a garantia do direito a educação, saúde, e por políticas públicas de assistência aos agricultores e agricultoras nas produções agrícolas desenvolvidas em sua propriedade. Ao falarmos em direito a educação a comunidade Carnaúba de Cima atualmente no ano de 2018, teve sua escola fechada e nucleada, sendo um motivo de enorme tristeza para a comunidade que mesmo recorrendo ao Ministério Público e obtendo resultado favorável a reabertura da escola ainda não foi realizada. A Gestão do município de Sumé-PB alega não ter condições financeiras para a reabertura. A escola

atendia educandos (as) da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e turmas da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no ensino Fundamental I. Gostaríamos de apresentar através da imagem fotográfica escola da comunidade antes do Nucleação e Fechamento.

Fotografia 18 - Escola Municipal Marcolino de Freitas Barros.

Fonte: arquivo pessoal (2023).

A escola na comunidade é vida, lugar do diálogo entre os saberes avindos das vivencias dos sujeitos do campo, que se integra aos saberes produzidos e repassados na escola. Infelizmente, com a negação do direito a uma educação no campo para os educandos (as) da comunidade da Carnaúba de Cima a Gestão municipal derrubaram o prédio escolar e construiu um posto de saúde, dessa forma retira um direito na construção de outro subtendendo no imaginário da comunidade que ter um posto de saúde é mais importante significativo que uma escola.

Fotografia 19 - Posto de Saúde da comunidade Carnaúba de Cima

Fonte: arquivo pessoal (2023).

Atualmente residem na comunidade 42 (quarenta e duas) famílias, e 166 (cento e sessenta) moradores, estando há aproximadamente 30 km da sede do município. Para além do contexto educacional a comunidade apresenta uma economia voltada para as práticas agrícolas sendo elas: Pesca, criação bovinos, suínos, caprinocultura, ovinos, galinhas e plantações de milho. No que se refere a cultura a comunidade tem em sua dinâmica as práticas voltadas as comemorações Juninas, cantorias de viola, e jogos esportivos. Em seu aspecto religioso a comunidade tem a presença da igreja Católica com a celebrações de missa anual, e a presença de rezadeiras.

O mapeamento da realidade das comunidades camponesas que tiveram suas escolas nucleadas e fechadas nos possibilita compreender como tal ação não se trata do mero abrir e fechar prédios. Diz respeito muito mais ao processo histórico e contínuo de negação de direitos para aqueles e aqueles considerados marginaliadas. Ao estar à margem dos modelos ditos modernos de sociedade, de sujeito e de território, são invisibilizadas identidades, costumes, tradições, etc.

A marcante história das comunidades aqui apresentadas não se distancia do que comumente vemos nos relatos históricos das comunidades rurais do nosso país. Uma história marcada pelas relações assimétricas de poder, pela concentração de terra e pelo traço coronelista, retrata a colonialidade do poder em sua expressão mais nítida, desdobrando-se ainda num modelo de sujeito de direito que não é o sujeito camponês, bem como um modelo

de saber, que não é o saber popular. Sendo assim retrato fiel da colonialidade do ser e do saber, respectivamente.

O conjunto de imagens, fotografias e relatos históricos também dão suporte para compreender como a Educação do Campo têm se configurado enquanto uma luta e uma desobediência epistêmica. Entendendo a diferença como potencializadora das condições de produção de vida. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de enfatizar que o fechamento das escolas retrata os esforços em silenciar, invisibilizar e apagar histórias e memórias de sujeitos que constroem suas identidades com os pés fincados na luta pela terra, pela vida e também pela educação.

Diante disto, na próxima seção, passamos ao segundo elemento de análise e também ao segundo objetivo almejado pela pesquisa em tela, sendo ele a busca por compreender a Política de nucleação de escolas do campo no município de Sumé-PB.

5.2 POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

No decorrer desta pesquisa buscamos analisar como ocorreu a política de nucleação de escolas no campo no município de Sumé-PB e quais os impactos desta nas comunidades camponesas. Destacamos na pesquisa três comunidades camponesas que no ano de 2018 (dois mil e dezoito) tiveram o direito a educação no campo negado e suas escolas fechadas e nucleadas, sendo estas: Sítio Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru.

Em nossas análises foram encontradas informações sobre as estratégias utilizadas para o fechamento e nucleação dessas escolas, evidenciando um ato cruel e desumano sofrido pela população camponesa que reside nessas comunidades, a partir da imposição de um modelo de educação hegemônica, urbanocêntrico, sociocêntrico e eurocêntrica.

O modelo de escolarização destinado a população camponesa no território brasileiro é marcado pelo ideário de educação europeu colonial/moderno, bem como por representar os anseios de agências internacionais que intervém diretamente na educação do país e assim considerado como principal modelo a ser seguido. Por esse motivo a luta pela permanência da escola no campo que garanta uma educação que valorize o camponês e seu território é uma afronta ao modelo educacional seguido pelo país, estados e municípios, sendo assim a política de nucleação de escolas no campo não é só o fechamento de um prédio escolar, mas também é uma forma de colonialidade do poder em um modelo de educação hegemônico. Assim, a Colonialidade do Poder “dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a

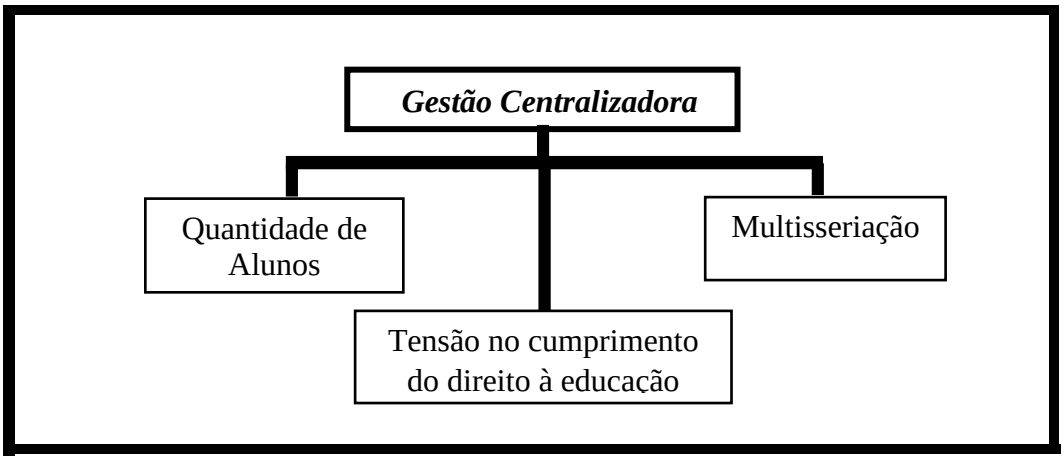
classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de _raça[...]" (QUIJANO, 2002, p. 4).

Mediante o evidenciado, explicitaremos a partir de agora, por meio da constituição de núcleos de sentido desdobrados em eixos temáticos, revelados nas falas dos entrevistados, os critérios adotados pela gestão educacional municipal na implementação da política de nucleação escolar no campo no município de Sumé-PB. A título de organização, trouxemos em subitens o desencadeamento desses eixos. Assim, o primeiro trata da gestão centralizadora.

- **Gestão Centralizadora**

Os eixos voltados para a 'gestão centralizadora' nos proporcionaram a compreensão, mediante as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, de que a nucleação escolar no campo se configurou a partir dos seguintes fatores: quantidade de alunos; multisseriação e tensão no cumprimento do direto à educação, conforme podemos observar na Figura 4.

Figura 4 - Fatores constituintes do eixo Gestão Centralizadora perante a Política de Nucleação Escolar no município de Sumé-PB



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dos dados analisados, a gestão centralizadora se expressa em três dimensões: a) tensão no cumprimento do direito à educação; b) ideia da ineficiência da multisseriação e c) funcionamento atrelado à quantidade de alunos atendidos. Seguimos explicitando como cada argumento desse se manifesta nos dados analisados.

a) Tensão no cumprimento do direto à educação

A luta da população camponesa pela garantia do Direito a Educação no campo nas comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru, várias disputas e desafios são gerados principalmente por parte da gestão municipal. O fato destas comunidades não aceitarem o processo de nucleação e fechamento das escolas situadas nos seus territórios se torna um ato de resistência ao processo de dominação e subalternização imposta a população do campo que sedo essa uma manifestação concerta da colonialidade do poder. Através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa ficou claro que a forma centralizadora utilizada pela gestão municipal como podemos observar a partir das falas de P3, E1 e R3 e R1.

> Foi o pessoal da secretaria. Como eu disse no início, era para ele ter chegado aqui e ter feito uma reunião com os pais e ter dito, eu estou pensando em fechar a escola aqui por isso, por isso e justificado e ter dado seus motivos (P3).
>
> Quem decidiu foram as secretarias lá, junto com o prefeito decidiram que era o melhor momento fazer o remanejamento para cortar gastos e fazer melhoria (E1).
>
> Não teve nem um diálogo, vieram fazer a matricula das crianças e não disseram nada eu não decidi nada, não fiquei sabendo de nada, e depois das matriculas veio o fechamento, mas até aí eu não sabia de nada (R3).
>
> É aconteceu de maneira totalmente errada né porque não combinaram nada com agente antes a gente fazia as matriculas lá mesmo na comunidade, eles mandaram a gente ir para a secretaria de educação e ali mesmo agente começou a estranhar e procurava uma resposta e eles não davam. Derrepente é teve a notícia que a escola ia ser fechada foi um susto para todos nós porque ninguém queria e fizeram isso de contra vontade da gente por vontade deles sem ninguém consentir (R1).

Os relatos acima apontam a inexistência de diálogo entre a gestão municipal e as comunidades, que em nenhum momento tiveram o direito a uma reunião para tomarem conhecimento sobre o fechamento e a nucleação das escolas, sendo tratados de forma violenta sem o direto a uma resposta sobre onde seus filhos estudariam. São disputas díspares, de forças assimétricas e de natureza perversa travadas nesses espaços. De um lado a representação do Estado, bem como da colonialidade do poder, ditando o que é melhor para esses sujeitos e essas comunidades. Do outro lado, os sujeitos que não são consultados sobre a possibilidade de fechamento das suas escolas e da garantia do direito a educação ofertada no lugar onde vivem. Diante disso BRASIL (2014) afirma:

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 1).

Essa forma de centralização do poder e silenciamento destas comunidades nos mostra que tal atitude vai além do fechamento ou nucleação de escolas, mas trata-se da negação do conhecimento e do valor do homem/mulher do campo, ao tratá-los como "menos importantes" nos processos decisivos para a vida dos mesmos é a concretização da colonialidade do poder e do ser no território camponês. WALSH (2009) afirma:

> [...] com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas (WALSH, 2009, p.23).

A autora nos mostra que tal comportamento adotado pela gestão municipal faz parte de uma estrutura de poder sustentado pela colonialidade do poder ao tratar os povos do campo como inferiores, sem conhecimento, sem cultura, sem capacidade para decidir ou seja sua opinião sobre o fechamento da escola na comunidade não tem nenhuma importância.

b) Ideia de ineficiência da multisseriação

As escolas multisseriadas ou unidocentes como são conhecidas, tem como características sua organização escolar turmas de educandos com diferentes idades e níveis de escolarização onde ocupam uma única sala de aula, na responsabilidade de um professor. Esse modelo de organização escolar se faz presente no campo, que historicamente nos remete à Brasil colônia que com a expulsão dos jesuítas em 1759, leigas e professoras assumiram a função de dar aulas (SANTOS,2010).

A multisseriação sofreu/sofre diversas críticas em relação a qualidade do ensino e por se tratar de várias turmas em uma só sala de aula, essa é um dos fatores utilizados por gestores municipais para o fechamento e nucleação de escolas no campo. A partir das análises das entrevistas os participantes da pesquisa trazem de forma positiva a presença da escola multissérida como podemos observar em P1, ao nos relatar que:

> A escola da gente sempre foi muito, muito tranquila éramos duas turmas né? aí ficávamos multisseriado Era uma convivência muito tranquila e harmoniosa porque a gente não tinha dificuldades de conviver porque a gente conhecia todo mundo e era

> uma convivência que para além de colegas de classe ou de professor aluno, era um vínculo mais afetivo (P1).

O relato de P1 nos evidencia que o ambiente escolar formado por sala multiserriada era tranquilo, agradável e de uma boa convivência sendo este um gerador de vínculos afetivos e respeitosos entre professor e toda a comunidade escolar. Em nenhum momento no decorrer das análises das entrevistas foi detectado nenhuma fala negativa sobre a escola multissériada por parte dos sujeitos das comunidades camponesas. A única visão negativa sobre a multissérie parte da coordenação das escolas no campo do município aqui representada por C, que nos diz:

> ...afim de oferecer uma maior qualidade de ensino e uma melhor estrutura tanto física como pedagógica para os alunos num qual possibilita também eliminar de forma gradativa as classes multeseriadas que é muito, como é que eu posso dizer; arraigadas nas escolas no campo dando mais estrutura educacional mesmo tanto para os alunos quanto para os professores (C).

Podemos perceber que para C, a ideia de escola multissériada é a culpada pela falta de estrutura educacional dos educandos e professores da escola ou seja retira a responsabilidade da gestão municipal e transfere para a escola multissérie. O modelo de seriação aqui atua em favor da homogeneização dos sujeitos, dos conteúdos e da prática docente. Diante do exposto podemos nos perguntar qual o empecilho que a gestão municipal tinha para não ceder todo o apoio necessário para as escolas? Não seria justamente essa a ideia a ser implantada na comunidade com o fechamento das escolas ao justificar que o ensino proposto nas escolas multissériadas é inferior as demais. Sobre isso P2 nos fala que: *"...era uma turma multisseriada, e aí o que eles repassarem é que não era mais viável a escola ficar com um número tão pequeno de aluno, então foi comunicado que a escola ia fechar, e que ia ser nucleada para outra comunidade*".

Através do relato de P2 e E1 percebemos a contradição com que foi exposto por C enquanto a comunidade tem uma visão positiva da escola multissérida e em nenhum momento questiona o ensino proposto pelas mesmas a gestão municipal se utiliza desse do argumento de que a escola não oferece a qualidade necessária para os educandos, dessa forma fechar a escola seria o melhor para todos sem nenhuma consulta a comunidade escolar e a comunidade camponesa para que estes pudessem expressar sua opinião sobre a qualidade do ensino ofertado para os educandos. De acordo com Brasil (2009):

> os níveis de aprendizagem conferidos nas escolas multisseriadas, através do sistema de avaliação, deverão assegurar diretrizes que contribuam para atingir, respeitadas as especificidades da vida das comunidades para atingir padrões de qualidade definidos

> nacionalmente, respeitadas as especificidades da vida das comunidades (BRASIL, 2009, p. 3).

Brasil (2009) nos assevera que os níveis de aprendizagem nas escolas multissériadas é fundamental para as escolas no campo e precisa ser planejada e executada de acordo com as especificidades da realidade camponesa. Diante dessa afirmação entendemos que essa deve ser acompanhada pela secretaria de educação municipal, mas não estamos falando de precarizar as escolas, as práticas docentes e as condições de oferta de escolarização de uma forma geral. As três comunidades aqui citadas nessa pesquisa não tinham problemas com relação a qualidade do ensino, pelo contrário eram escolas referência na qualidade do ensino no município como era o caso da escola localizada no Sítio Pitombeira que recebia graduandos (as) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo durante suas aulas de alternância proporcionando momentos de ensino e aprendizagem no campo e do campo. Entendemos assim que a escola multesseriada não era um problema para a comunidade, pois esta realizava suas práticas educativas relacionadas com a as vivências da comunidade, não tendo força os argumentos propagados pela gestão municipal para realizar o fechamento das escolas nessas comunidades.

c) Funcionamento atrelado à quantidade de alunos atendidos

No processo de fechamento e nucleação de escolas no campo um dos argumentos mais utilizados é a quantidade de alunos matriculados na escola, sendo este um número considerado inferior não importa se é um, cinco, dez ou dezoito, enfim, se tratando de escolas no campo qualquer número aqui citado já se torna motivo de fechamento e nucleação. O que nos chama atenção é justamente a contradição da gestão municipal com a legislação que garante o Direito a educação aos educandos (as) em seu território. Com relação ao quantitativo de educandos como argumento para o fechamento e nucleação das escolas nas comunidades P2 nos relata que:

> É, o número de alunos foi diminuindo, se eu não me engano ficaram só doze alunos, e aí o que eles repassarem é que não era mais viável a escola ficar com um número tão pequeno de alunos, então foi comunicado que a escola ia fechar, e que ia ser nucleada para outra comunidade e não houve nenhum dialogo só depois que teve uma reunião que eles fizeram na escola com os pais, eu também estava lá, estava inclusa, era mãe, estava como mãe e como professora o que me passaram foi só que a escola ia fechar, por conta do número de aluno que estava pouco (P2).

Os relatos que P1 nos traz nos mostra o argumento da quantidade de educandos como justificativa para a comunidade, ou seja, o acesso à educação e a presença da escola na

comunidade se faz necessário um número expressivo de educandos contrariando assim todas leis que regem a garantia do Direito a educação no campo. Brasil (2008, p.02), em seu art. 3º "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" Nessa mesma lógica P1 nos relata:

> No primeiro momento eles alegavam que iam fechar as escolas com menor quantidade de alunos e também onde os funcionários eram todos contratados o que não era o caso da Escola Rodolfo pois todos eram efetivos. Então fecharam uma escola onde todos os funcionários eram efetivos e levaram para uma comunidade aonde todos eram contratados (P1).

Podemos observar através de P1 que as gestões municipais representadas pela secretária de educação justificam o fechamento da escola devido ao número de educandos (as) como também ao número de funcionários contratados essa era uma lógica que visa a redução de gatos, mas há uma contradição ao se tratar da escola Rodolfo Santa Cruz na comunidade de Pitombeira pois todos os funcionários eram/são efetivos.

Diante do exposto, para a gestão municipal os educandos (as) pertencentes ao território campesino não são considerados sujeitos de Direitos, entre eles o direito à educação no campo. Ao criar critérios para que a escola permaneça na comunidade se referindo ao quantitativo de educandos, a gestão manifesta sua forma mais cruel, sem em nenhum momento dialogar ou se colocar no lugar dos pais/mães, responsáveis, funcionários da escola que também residiam na comunidade, e dessa forma não só retira os educandos (as) de sua comunidade, mas valida a ideia de campo apenas como espaço de produção agrícola e não como espaço do conhecimento.

Assim, "na ótica do Estado, o campo é visto apenas enquanto espaço de produção agrícola-pecuária em que, dessa forma, qualquer resíduo educacional é capaz de suprir a necessidade dos povos camponeses, e, consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos no reconhecimento e garantia do direito à educação" (ARROYO; CALDART E MOLINA ,2017, p. 10).

Ao buscar compreender como se estrutura a política de nucleação no município de Sumé, buscamos também analisar os argumentos que sustentam as tomadas de decisão do poder público municipal na manutenção ou não das escolas situados no campo. É pertinente frisar que, assim como destacamos na seção anterior, a práticas de condução da política educação local reitera e reescreve a história colonial de dominação na região. Se expressando como gestão centralizadora e manifestando discursos que atropelam a legislação educacional e a vontade do

povo, sustentando a falácia da qualidade cometem a violência de dizer o que é melhor para esses sujeitos e mais “barato” para os cofres públicos.

Os nós da multisseriação são muito mais visíveis pela má administração das escolas e pela má vontade política de investir em outros modelos de escolarização que não o hegemonicamente utilizado. Torna-se mais fácil deixar uma escola cair, do que investir em seu pleno funcionamento. Por fim, a pouca quantidade de estudantes atrelada a ideia erronia de multissérie dá fôlego para a gestão municipal adotar o discurso da nucleação e do fechamento das escolas como saída para um problema que não é visto pelas comunidades, pelos estudantes e pelas professoras.

O problema é criado e a solução vem a reboque, apresentando um modelo salvacionista de gestão da educação e se travestindo de cuidado, quando ao findar do dia se trata de mais uma vez dizer quem é sujeito de direito e quem é sujeito de favor num modelo de escolarização excludente, homogeneizante e silenciador.

Por fim, trataremos da análise dos principais desdobramentos da política de Nucleação nas comunidades rurais Sítio Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru, atentando para elementos de resistência trazidos por essas comunidades, bem como atentando para os impactos da nucleação nelas.

5.3 IMPACTOS DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NAS COMUNIDADES RURAIS SÍTIO PITOMBEIRA, CARNAÚBA DE CIMA E ASSENTAMENTO MANDACARU

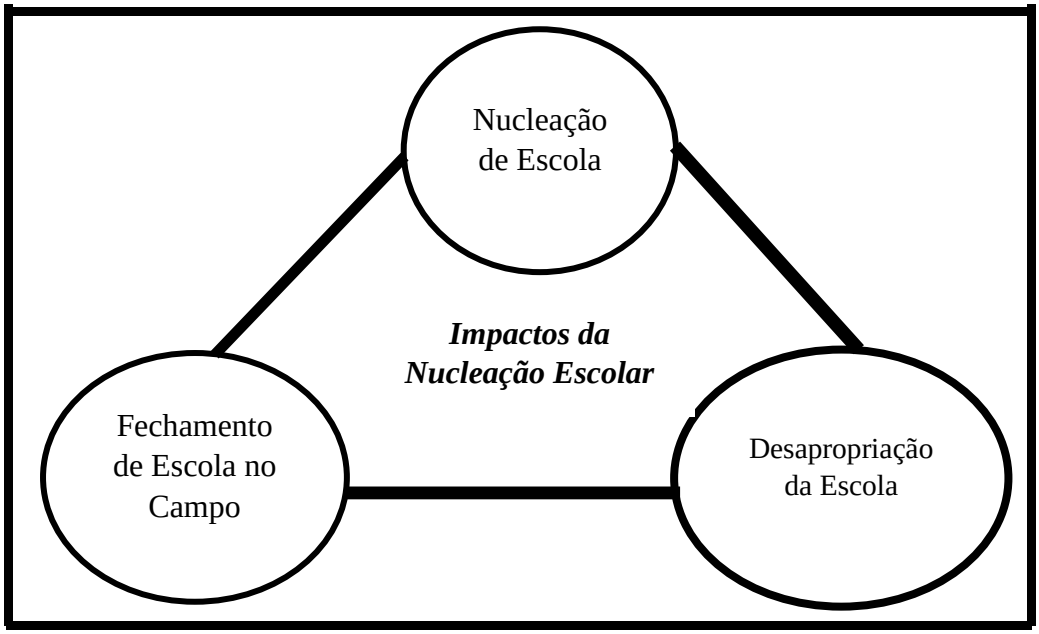
A nucleação de escolas no município de Sumé-PB segue a lógica dos demais municípios brasileiros, em nossas análises podemos observar que a gestão municipal justifica que as escolas foram nucleadas por dois motivos principais, sendo eles: a multisseriação e a pouca quantidade de alunos, mas o que nos chamou atenção no decorrer das análises foi a forma unilateral-centralizadora adotada pela gestão municipal no processo de nucleação dessas escolas.

Mediante o evidenciado, explicitaremos a partir de agora, por meio da constituição de núcleos de sentido desdobrados em eixos temáticos, revelados nas falas dos entrevistados, os principais desdobramentos da implementação da política de nucleação escolar no campo no município de Sumé-PB. A título de organização, trouxemos em subitens o desencadeamento desses eixos sendo eles: a) impactos da nucleação; b) transporte escolar precário e c) pertencimento.

a) Impactos da Nucleação

O primeiro núcleo de sentido constituiu-se dos eixos que explicitaram os ‘impactos da nucleação escolar’ no município de Sumé-PB. De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, esse núcleo configurou-se dos seguintes itens: *fechamento de escola no campo*; *nucleação de escola* e *desapropriação da escola*, como podemos observar na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Impactos da Nucleação Escolar perante a garantia do direito à educação no município de Sumé-PB



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

- *Fechamento de Escola no Campo*

O fechamento de escolas no campo pode ter um impacto significativo nas comunidades rurais. Muitas vezes, essas escolas são os únicos locais de oferta de educação disponíveis na área, e o fechamento pode deixar muitas crianças sem acesso à educação adequada, tendo como consequência a saída população camponesa do campo para a cidade.

Com o fechamento da escola no campo a transferência dos educandos para uma escola núcleo intra-campo se torna mais distante ir para a escola núcleo do que até mesmo para a cidade como é o caso da comunidade Pitombeira que está localizada a 6km da cidade e a 17km da escola onde os educandos foram transferidos. O Assentamento Mandacaru também passa pela mesma situação já que o transporte escolar leva cerca de 1h até chegar a escola ou seja leva mais tempo percorrendo as comunidades, se os mesmos fossem dirigidos para a escola

localizada na cidade os mesmos levariam cerca de 30 min. Sobre o fechamento da escola no campo vejamos o que nos diz R2, P1.

> A professora disse que a escola ia fechar e perguntou se nós íamos mandar os meninos para Sumé ou para o Poço da Pedra, aí eu ficava pensando assim, se fosse para Sumé quem vai cuidador da minha criança né? Criança novinha e quem ia ter cuidado nele aí resolveram colocar no poço da pedra. Melhor mesmo seria se ele estivesse estudando aqui porque para lá ninguém sabe o que está acontecendo e aqui a gente estava perto e terminava a aula ele chegava logo em casa (R2).

> Não, de maneira alguma, as matriculas que antes eram feitas pela professora aqui da escola e derepente pediram para a gente fazer as matriculas lá na secretaria de educação achamos muito estranho porque eles nunca fizeram isso, mas como não tinha sido feita nenhuma reunião com a comunidade e os pais a gente não achava que ia fechar (R1).

A partir da fala de R2 e R1 que o fechamento da escola aconteceu sem nenhum diálogo, reunião ou estudo de demanda. Enfatizamos a importância em ouvir a comunidade inclui-los nas decisões que se referem a educação compreendendo que a dinâmica social, cultural e econômica dos sujeitos do campo tem total relação com a escola. Na maioria dos casos relacionado ao fechamento de escolas se trata desde da quantidade insuficiente de educandos (as), melhor infraestrutura, escola com melhor capacidade pedagógica e um menor custo para o município, mas que desconsidera as particularidades de cada comunidade causando a fragilização das famílias que se vem em situação delicada ao ter acesso a escola em seu território negado.

Segundo Arroyo (1999, p. 26) “um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos, e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos”. Além disso, o fechamento de escolas pode ter um efeito negativo na economia local, já que as escolas muitas vezes empregam professores e outros funcionários locais como foi o caso das comunidades Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru que tiveram todos os seus funcionários e professores demitidos. A falta de empregos e da escola levam a uma diminuição da população local e a uma diminuição da qualidade de vida.

- *Nucleação de Escola*

A nucleação escolar é uma prática que consiste em juntar várias escolas em uma única unidade, esse processo acontece fortemente no contexto rural. Como já explicitado buscamos

compreender os impactos da Política de nucleação no município de Sumé-PB e quais os desafios enfrentados pelas comunidades Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru, que tiveram as escolas em seu território Fechadas e Nucleadas. Ouviremos agora o que pensa a população dessas comunidades a respeito da política de Nucleação, como nos relata E1, P1, R1.

> A nucleação foi impactante porque foi o lugar eu cresci, estudei e via os meninos aqui vindo estudar. Elas indo estudar em outro local elas não tem esse apoio familiar o máximo que elas conseguem é o apoio dos professores lá na escola. Eu fiquei muito pensativa nos alunos porque se adaptar não é fácil para uma criança é um processo muito complexo (E1).

> Hoje o maior desafio é referente a educação que é se deslocar para ir estudar em outra comunidade e também questão de estrada de acesso que hoje está muito ruim, mas por ser próximo da cidade os desafios não são muitos, mas é destacaria esses dois o acesso as estadas e ter que se deslocar para estudar em outra localidade (P1).

> É eu não concordo. Porque se tem a escola na sua comunidade, uma escola boa, com bons professores, para que nuclear para ir para outra comunidade já com mais sofrimento, as crianças já ficam mais cansadas não aprende como antes convivendo no convívio de casa, perto de casa (R1).

Através dos relatos de E1 podemos perceber a relação afetiva com a escola situada na comunidade, que em suas palavras é possível observar sua preocupação com os educandos (as) da comunidade ao temer que estes sofram com o processo de adaptação na nova escola e no deslocamento para uma outra comunidade. A mesma ainda demostra um sentimento de tristeza por saber que as crianças pertencentes a sua comunidade não terão a mesma experiência de uma escola diretamente ligada as vivencias relacionadas a comunidade em seus aspectos culturais, sociais e econômicos.

No que refere a fala de P1 perceber sua preocupação com o deslocamento dos educandos (as) em sua luta diária pelo direito ao acesso à educação e a escola enfatizando que este é um dos maiores desafios de morar na comunidade. Assim, R1 nos mostra a importância da escola na comunidade no processo de desenvolvimento educacional dos educandos (as) por esse motivo discorda da nucleação já que para a ela a escola oferece todas as condições pedagógicas e estruturais para continuar funcionado comunidade. Sobre a nucleação escolar Farias (2022) nos diz:

> A nucleação escolar é configurada por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas núcleo, contrapondo-se à organização das escolas multisseriadas, situadas nos diversos territórios camponeses, esta desenvolve-se de forma alheia-arbitrária aos interesses dos sujeitos camponeses.Nessa dinâmica, não acontece uma tomada de decisão coletiva com a

> participação da população das comunidades, mas uma imposição externa que intervém diretamente
> no tipo de educação que chega para os povos do campo (FARIAS, 2022, p. 175).

A Nucleação escolar de escolas no campo tem sido utilizado como argumento para o fechamento de escolas que contém um número menor de educandos (as) como também a justificativa de inferiorização do conhecimento proposto pelas escolas multiseriadas, sem nenhuma consulta a comunidade escolar e camponesa. A nucleação gera um distanciamento entre a escola e a comunidade, o que pode afetar a participação dos pais na vida escolar e o engajamento dos educandos nas atividades extracurriculares além de impactos no desenvolvimento da aprendizagem. Todos esses danos podem afetar negativamente a população camponesa como um todo, comprometendo o acesso à educação e o desenvolvimento social e cultural das comunidades locais. Ouviremos agora o que as comunidades passaram/passam diante da política de nucleação em seus territórios.

> ...eu só queria conseguir falar e ainda não me emocionar com a crueldade que foi feito com a comunidade da gente, todas as vezes que eu falei, eu ainda hoje não consigo não me emocionar porque foi muito violento. Naquela época eu vi as crianças com quatro anos de idade chegarem na escola e não irem assistir aula porque pelo distanciamento elas chegavam enjoadas (emoção e choro). Pela manhã eles não conseguiam porque o percurso é longo é mais de uma hora e quantas vezes as crianças desciam do ônibus e se deitava debaixo de um balcão na cozinha porque não tinha espaço e passavam uma manhã lá deitada porque não tinha é condições de assistir aula a criança bem enjoada e era um dia perdido sabe e isso não foi só uma nem duas vezes que aconteceu, mas em fim é o que tem e desejo da gestão em fim ele impôs. Recorremos a justiça e até os dias de hoje espera (P1).

> Na época ele tinha nove anos de idade é costume na convivencia lá na sua propria comunidade, teve que se deslocar, pegar ônibus chegava na escola ele não queria comer, dai na metade do ano ele já começou a ter problemas, ele ficava enjoado, com dor na barriga. Quando foi mais ou menos é entre, setembro e outubro ele teve crises grandes, foi descoberto problemas gástricos nele que foi causado exatamente por essa nucleação, porque ele não se alimentava bem igual na escola no campo, então ele ficava muito tempo sem se alimentar. Alí na escola do campo ele estava perto de casa, é não deixava de ter o convivio no campo e vindo se deslocando pegando carro, já fica um dia muito cansativo e já prejudica até a convivência com os pais também (R1).

> ...o deslocamento deles daqui para lá como eu já afirmei né, eles perdem aula porque quando chove eles não conseguem sair daqui para lá e tem essas dificuldades. Eu fui levar o menino daqui uma vez porque ele tinha perdido o ônibus quando agente chegou lá era sete e quinze e o ônibus ainda não tinha chegado com os meninos aqui da comunidade (R3).

Para que não haja danos a população camponesa mediante a nucleação de suas escolas se faz necessário um estudo de demanda e a consulta as famílias e a comunidade sobre a relevância da escola na localidade como também uma proposta sobre a nova escola onde esses

educandos serão transferidos, transportes, tempo de duração até chegar a escola, como pode ser feito algumas festividades no antigo prédio escolar para que a comunidade que teve sua escola nucleada possa participar de tais atividades e ter um veículo com a escola mesmo que esta não esteja inserida na comunidade.

- *Desapropriação da Escola*

Diante do fechamento das escolas no campo outro fator que nos chama atenção é a falta de diálogo da gestão municipal com as comunidades não somente no que se refere ao fechamento das escolas, mas também no que diz respeito ao funcionamento do prédio escolar tendo em vista que sua estrutura física poderia ser utilizada com outras demandas advindas da comunidade. Foi possível observar nas entrevistas com os participantes dessa pesquisa como os prédios escolares foram utilizados pela gestão municipal, como nos fala E1, E2 e E3.

> Ele está fechado, fechado não ele está aberto porque da última vez que eles vieram buscar umas coisas eles fecharam aberto nem fechar as portas eles fecharam, deixaram aberto ali já está dando cupim já entra água, está assim, já está começando a querer cair o prédio que já faz quatro a cinco anos que está fechado e não está sendo utilizado para nada (E1).

> Está lá abandonado, inclusive a prefeitura é se tinha ideia de fechar a escola, veio um projeto para fazer uma cisterna enorme, foi feita essa cisterna e não teve utilidade de nada e está lá o prédio indo a baixo cada vez, mas sem ter utilidade (R1).

> O espaço lá ele foi reformado hoje ele é uma unidade de saúde e funciona uma vez no mês. O atendimento de dentista e médico. Ele prometeu uma associação no local só que não foi feito aí construiu o posto (E2).

> Ela está sendo utilizada para a entrega do leite toda sexta, aí as mulheres abrem dão uma limpada por lá aí a entrega do leite, desse leite da prefeitura né que eles entregam e depois fecham e pronto, mas ela está sendo bem zelada a escola (E3).

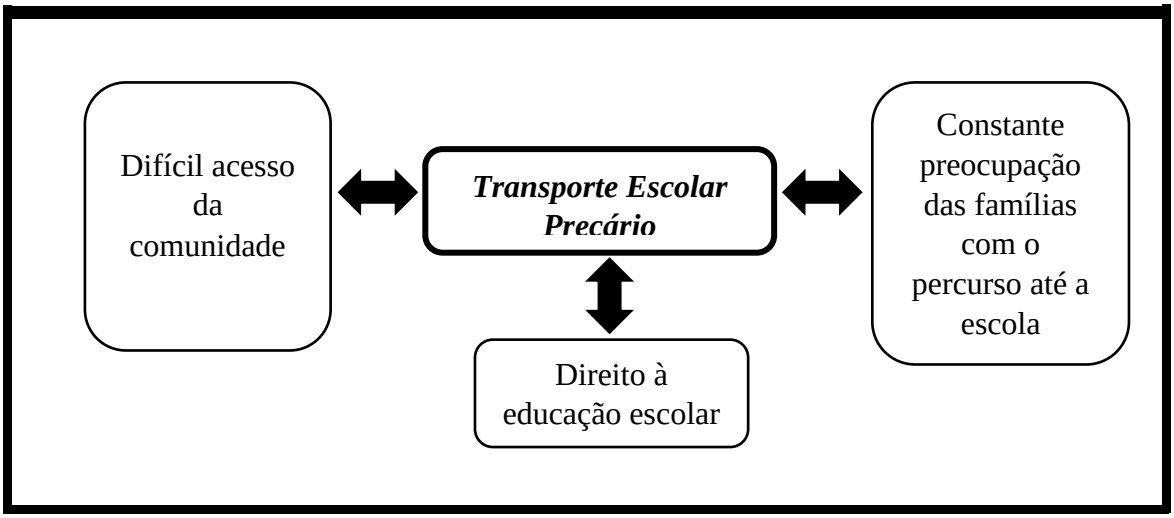
Como podemos observar através das falas dos entrevistados, a gestão municipal em nenhum momento consultou a comunidade sobre o que seria viável a se fazer com os prédios escolares, dessa forma age sem nenhum planejamento. E1 nos mostra que a escola da comunidade Pitombeira teve seu prédio escolar abandonado tendo sua estrutura física deteriorada pelo tempo. Em P2 vemos que a comunidade da Carnaúba de Cima teve sua estrutura reformada e transformada em uma Unidade de saúde, dessa forma trás para a comunidade a ideia que a escola não tem tanta importância diante de uma unidade de saúde, essa é uma forma de querer substituir um direito por outro.

Do mesmo modo P3 evidencia a utilização do prédio escolar da comunidade Assentamento Mandacaru pelos programas advindos da Assistência Social do Município, mas o cuidado com a esturra física é de responsabilidade dos moradores da comunidade que entendem a importância deste, tendo em vista a boa estrutura física da escola que tinha sido reformada messes antes do seu fechamento. A desativação de um prédio escolar se torna para os camponeses um processo doloroso, as recordações que envolviam toda a comunidade e suas vivências são apagadas, silenciadas, para Quijano (2005), essa é a formas de perversidades da colonialidade do poder.

b) Transporte Escolar Precário

O segundo núcleo de sentidos, denominado ‘transporte escolar precário’, procurou problematizar as implicações deste (des)serviço no cerne da política de nucleação escolar que efetivando-se no município de Sumé-PB. Nesse núcleo, a partir da análise das entrevistas, verificamos os seguintes aspectos: *difícil acesso da comunidade*; *constante preocupação das famílias com o percurso até chegar à escola* e *direito a educação escolar*, como podemos observar na Figura 6.

Figura 6 - Aspectos desdobrados com a oferta do transporte escolar precário no município de Sumé-PB



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

-Difícil acessibilidade da comunidade

A difícil acessibilidade às comunidades camponesas é um obstáculo significativo que precisa ser superado. É necessário um esforço conjunto dos governos, autoridades locais e

comunidades para melhorar a infraestrutura e garantir o acesso equitativo a serviços essenciais. Somente assim será possível promover o desenvolvimento sustentável e proporcionar melhores condições de vida para as comunidades camponesas.

Com o pensamento decolonial analisamos a falta de acessibilidade das comunidades camponesas através de uma perspectiva crítica das estruturas coloniais e suas consequências. Argumenta-se que a falta de acessibilidade das comunidades camponesas é resultado de processos históricos da colonização que marginalizaram e excluíram essas comunidades. Através dos entrevistados buscamos compreender como as comunidades camponesas que participam desta pesquisa entendem essa questão em relação a difícil acessibilidade da comunidade R2, R3 nos fala:

> Para mim uma das dificuldades é porque quando eu quero sair para a rua não tem transporte. Eu vivo aqui e na casa de minha mãe quando estou aqui é mais fácil um pouco, mas quando estou na casa de minha mãe é mais difícil porque a casa dela fica muito longe e quando chove não dá para ir e quando eu preciso ir na rua eu tenho que ir com uma pessoa empurrando minha cadeira de rodas. É difícil porque não temos assistência (R2).

> São muitos como sempre. Os desafios que a gente tem de conviver na zona rural é o deslocamento principalmente no inverno. As estradas aqui não são tão boas porque para gente chegar na cidade é difícil (R3).

Os relatos de R2 e R3 nos mostra a falta de políticas públicas em relação a manutenção das estradas e assistência no deslocamento da população camponesa sendo um dos principais problemas é a falta de infraestrutura adequada. Estradas precárias e mal conservadas dificultam o acesso a essas comunidades, tornando-se intransitáveis durante períodos chuvosos. Além disso, a limitada oferta de transporte público é outro fator que contribui para a dificuldade de acessibilidade. Poucos ônibus ou veículos de transporte público atendem a essas áreas, o que torna o deslocamento um desafio para os moradores. Muitas vezes, eles dependem de transporte privado, como motocicletas, caros. Essa falta de acessibilidade tem impactos negativos nas comunidades camponesas.

A falta de acessibilidade dificulta o desenvolvimento econômico, limita as oportunidades de emprego e acesso a recursos básicos, isso ocorre por meio da imposição de políticas e práticas que priorizaram interesses econômicos e culturais dominantes que ao tratar o campo como isolado, atrasado e pobre remete também essa ideia as escolas no campo, desvalorizando e deslocando os conhecimentos, práticas e formas de vida camponesas. (QUIJANO, 2005), coloca em evidência as especificidades que constituem os povos e os territórios campesinos. Através do pensamento decolonial buscamos desafiar e superar essa

marginalização, promovendo a valorização das diferenças culturais e a autonomia das comunidades camponesas.

- *Constante preocupação das famílias com o percurso até chegar à escola*

Com o fechamento e nucleação das escolas no campo as comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru, entre os vários desafios enfrentados um constante sentimento toma de conta das famílias que tem seus filhos e filhas estudando em escolas nucleadas que no decorrer do percurso até a chegada na escola, sentimento de medo e aflição tomam de conta das famílias. Mediante essa temática ouviremos abaixo o que nos diz a comunidade camponesa sobre esse enfrentamento diário.

> Ficamos preocupados com as estradas e a viagem até lá principalmente em dias de chuva que o carro atola e eles ficam no meio da estrada. É muito difícil para nós porque a gente sabe que é importante ir para a escola, mas as condições são ruins para isso e muito sofrido sai cedo chega tarde (R2).

> Pela idade deles né, por serem tão pequeninhos e saírem daqui para estudar tão longe, as vezes atrasa, o ônibus chega mais tarde por conta de chuvas e uma coisa dessas eu já fico desesperada me perguntando o que houve será que atolou, será que aconteceu algum acidente essas coisas do tipo (R3).

As condições em que estão expostos os camponeses que luta para garantir o direito a educação escolar de seus filhos e filhas perpassam por situações de constantes preocupações e aflições devido as condições de transportes e longas jornadas nas estradas se deparam com condições adversas como tempo, chuvas, calor exorbitante dentro de ônibus e demais meios de transporte escolar que em sua maioria não foram planejadas de forma eficiente que considere a localização dos educandos (as) evitando assim trajetos longos.

As adversidades enfrentadas pelos educandos poderiam ser evitadas se as escolas em suas comunidades não tivessem sido fechadas, algo bem contraditório com a oferta de qualidade educacional e infraestrutura prometida as famílias, que até o memento não obtiveram nenhum benefício já que os educandos perdem vários dias de aulas devido aos constantes atrasos, lama, chuvas intensas e problemas mecânicos nos transportes escolares.

Quijano (2005), ao discutir sobre a colonialidade do poder, nos faz refletir sobre a precariedade dos transportes nas escolas como parte da estrutura de opressão e desigualdade social sofrida pela população camponesa que se reflete nas condições de transporte escolar e no longo percurso até chegar a escola.

- Direito à educação escolar

O Direito à educação escolar é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social de uma sociedade. Reconhecido internacionalmente como um direito humano básico, ele engloba o acesso, a participação e a qualidade da educação oferecida a todos, sem qualquer forma de discriminação.

Se tratando de Direito à educação escolar no campo refere-se ao acesso e à garantia de uma educação de qualidade para as comunidades camponesas. Isso inclui a oferta de escolas adequadas, currículos contextualizados, formação de professores especializados e políticas que promovam a inclusão e valorização da cultura local. Em relação a este tema P1, P2 e P3 nos fala:

> Eu entendo que direito é direito pode ser apenas um, dois alunos eu acho que é dever do Estado dar o direito do aluno estudar na escola mais próxima da sua casa (P1).
>
> Direto a educação? Um direito obrigatório que é segundo a LDB né, de todos nós (P2).
>
> Então você tem que primeiramente ter conhecimento dos seus Direitos para poder você correr atrás deles que é o que muita gente aqui não tem (P3).

Os relatos de P1, P2 e P3 nos mostra que as comunidades camponesas têm Direito a educação no campo independentemente da quantidade de educandos sendo esse um Direito assegurado pela lei. Ainda é possível compreender através do relato de P3 a importância do esclarecimento e conhecimento dos diretos as comunidades camponesas, dessa forma obterão forças na discussão que remete ao Direto a educação em seu território que seja no e do campo. Caldart (2002, p. 26) explicita a educação no e do campo da seguinte forma: “[...] no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com participação, vinculação à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”. No que se refere a Direito a educação no campo R3 nos diz: eu entendo que é um direito de todos, mas quando vem para realidade nem todos tem esse direito e tem, mas a dificuldade é tanta que misericórdia.

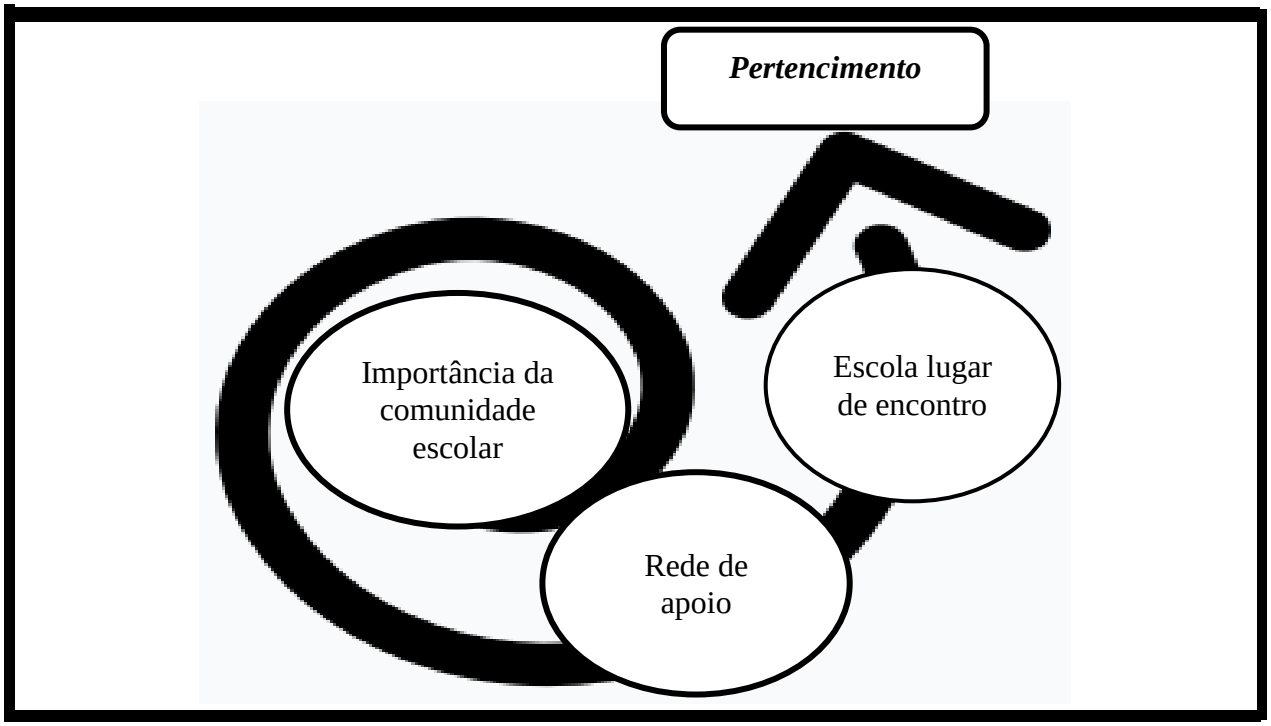
É notório na fala de R3 que as comunidades camponesas se encontram em parte desacreditadas em relação a Direitos como garantias no comprimento de deveres do Estado, diante de tantas lutas e negação dos Direitos a população camponesa começa a aderir a ideia de Direitos apenas no papel e não na prática.

Para que esse direito seja efetivado, é necessário que haja políticas públicas que promovam a universalização do acesso à educação, combatendo a exclusão e a marginalização educacional sofridas pelos povos do campo, sendo essa uma forma de colonialidade do saber, ao invalidar os povos doo campo e o território camponês como não lugar incapaz de produzir conhecimento. (MIGNOLO, 2008). Por fim, é importante destacar que o direito à educação escolar é responsabilidade do Estado, sendo assim se faz necessário o engajamento de governos, famílias, comunidades e organizações sociais para garantir que esse direito seja efetivamente assegurado e promovido.

c) **Pertencimento**

O eixo voltado para o ‘pertencimento’ nos possibilitou a compreensão, tendo como referência a fala dos entrevistados, de que a nucleação escolar no campo implica a desterritorialização dos sujeitos. Neste sentido, evidenciou-se os seguintes aspectos: importância da comunidade escolar; rede de apoio e escola lugar de encontro, conforme o exposto na Figura 7.

Figura 7 - Fatores que configuram o Pertencimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

- *Importância da comunidade escolar*

A comunidade escolar desempenha um papel fundamental na educação dos educandos (as), ela engloba educandos (as), pais, professores, funcionários e membros da comunidade local. A importância da comunidade escolar pode ser descrita de várias formas citaremos aqui aquelas que estão diretamente ligadas a este tema. São elas: envolvimento dos pais e colaboração entre professores e funcionários, por se tratar do vínculo afetivo entre escola e comunidade expressado pelos participantes da pesquisa. Assim E1, E2 e E3 nos falam que:

> A relação da comunidade com a escola ela sempre foi acho que excelente. Eu me lembro que a gente aqui na escola antigamente aqui nas comunidades tinha a EMATE, tinha vários órgãos que ajudava na agricultura e a escola sempre tinha trabalhos desenvolvendo isso, então normalmente assim uma vez no mês a gente sempre visitava uma casa, visitávamos as hortaliças, sempre saiamos da escola, mainha mesmo cansou de receber os meninos no projeto de horta da quite paz dela. Ela mesma sempre diz que sente falta dos meninos, porque os meninos passavam na porta da casa dela, falavam com ela e a escola fazia esse contato com a comunidade e escola, a gente não só estudava conteúdos como matemática, português agente procurava também se envolver com o que a comunidade faz, como acontece a produção e o que produzem e quais alimentos, são vendidos na feira. A professora procurava essa relação, então a gente sempre estava aí, casa acima, casa abaixo tinha esse contato era bem comum (E1).

> Estudei uns cinco a seis anos lá no sítio. A convivência era legal que era quase, era todos os alunos era tudo família que era tudo primo, irmão e os funcionários era tudo da família era bom de ir para aula quando a gente passou para vim para a cidade mesmo, tudo desconhecido, tudo diferente (E2).

> Era uma convivência boa, tinha essas coisas de participação na escola. A relação com a comunidade era boa agente sempre se reunia nas comemorações (E3).

A participação da família, comunidade local e comunidade escolar é essencial para a aprendizagem e formação pessoal e profissional dos sujeitos do campo, destacamos que tais práticas desenvolvem nos educandos um sentimento de pertencimento ao campo e ao trabalho desenvolvido no campo despertando o interesse e a valorização do território camponês.

A comunidade escolar promove a colaboração e o trabalho em equipe entre os educadores e funcionários da escola isso permite a troca de conhecimentos, ideias e estratégias pedagógicas, resultando de ambiente de aprendizado participativo colaborativo tornando o processo de ensino e aprendizagem associado ao processo de aprendizagem dos camponeses e da vida no campo na valorização dos conhecimentos outros em um movimento de uma educação decolonial.

Dentro da relação colonial surge a necessidade de pensar um ensino na perspectiva decolonial que tem o "[...] intuito de superar a lógica da colonialidade. " (MIGNOLO, 2017, p. 6). Assim, a comunidade escolar é fundamental para promover um ambiente de aprendizado positivo, e enriquecedor, que contribui para o ensino e aprendizagem dos educandos (as),

promover uma relação mais próxima entre as vivências e processos de produção e espiritualidade que regem a vida do homem do campo. Podemos perceber que as escolas não tinham uma formação específica do campo, mas que a comunidade escolar se esforçava ao máximo para introduzir em seu currículo e em suas práticas educativas a comunidade camponesa. A respeito de uma formação específica do campo para professores e comunidade escolar ouviremos P1 e P3.

> Não, hoje não temos nenhuma formação especifica. A gente tinha uma proposta voltada para o campo que elaboramos junto com a professora Socorro Silva. Nós começamos esse estudo em outubro de 2012, então nós levamos quatro anos para elaborar uma proposta com currículos e do campo, uma proposta de desenvolvimento sustentável para a convivência com o semiárido dentro dos eixos temáticos. Então nós fizemos um estudo de quatro anos aí foi quando veio a mudança da gestão e até essa parceria junto com a universidade foi rompida então foi um prejuízo muito grande para a educação do campo, porque nós tínhamos esse apoio na universidade e um estudo voltado para o sujeito do campo para a valorização do sujeito do campo então era a educação do campo para o sujeito do campo. Ai hoje vem essa proposta do MEC, onde deve ser trabalhada também tanto na cidade quanto no campo então hoje nós não temos nada especifico ou direcionada para atender o aluno do campo não. Quem na época iniciou esse estudo e praticou e elaboramos essa proposta e que se apropriou desse conhecimento ainda resiste. Eu entendo, mas quem já colheu frutos de uma educação contextualizada não se contenta em trabalhar com competências e habilidades não (P1).

> Não tem nenhum acompanhamento especifico para escola do campo é como se fosse uma aula da rua. Na época daqui agente trabalhava como escola do campo fizemos uma formação com a professora Socorro Silva e que ainda hoje o prefeito tem uma raiva danada dela porque a gente era bem orientada por ela e tínhamos uma proposta para as escolas.

Mesmo diante da boa relação da comunidade escolar, ao interagir diretamente com a comunidade camponesa é importante ressaltar que essa era uma iniciativa que partia apenas dos professores com a comunidade. Um marco importante nessa relação se deu a partir dos momentos de formação continuada ministrados pela professora Socorro Silva enquanto profissional da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ao promover uma formação específica para professores e professoras que atuavam nessas escolas do campo, foi fundamental no despertar da importância da interação entre a escola e a comunidade. Dessa forma a escola no campo se fortalece, e passa a exigir um ensino específico para os educandos (as) na busca da valorização e conscientização da importância da educação do campo na luta contra uma educação hegemônica e urbanocêntrica.

- *Rede de apoio*

As narrativas apresentadas pelos participantes da pesquisa das comunidade da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru evidenciam a importância da comunidade nas suas vidas e que as mesmas atuam como uma rede de apoio e fortalecimento do sentimento de pertencimento em ser camponês, ressaltamos que a escola por trabalhar de uma forma contextualizada com os saberes dos sujeitos do campo e seu território contribuiu na construção de um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade, de forma que, [...] enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico‖ (CALDART, 2004, p. 25). A comunidade campesina passa, assim, a ocupar um lugar de protagonismo quando tem sua história e suas vivências sistematizada e referenciada na escola pelos seus próprios sujeitos. E1, P2 e R3 nos fala:

> Agente é uma comunidade que independente das circunstâncias quando acontece algo agente sempre se acolhe, sempre temos essa necessidade de procurar ajuda um no outro, e como agente mora tudo perto então todo mundo conhece todo mundo e todos temos essa rede de apoio se precisarmos de algo o vizinho sempre está disposto a ajudar (P1).

> Ser morador dessa comunidade é um privilégio, porque desde que eu nasci eu moro no campo gosto muito de morar no campo, um lugar sossegado ao redor de pessoas boas, aqui não tem maldade e para mim viver nesse lugar é uma maravilha pois estudei aqui até o quinto ano e tenho orgulho de ser do campo (P2).

> Para mim é bom, graças a Deus é bom ser moradora da comunidade aqui da Carnaúba de Cima, eu acho bom é muito tranquilo aqui, nunca quis sair daqui para morar em outro lugar de jeito nenhum (R3).

Podemos observar que em meio as adversidades as comunidades encontram apoio dentro de seu núcleo de convivência, claro isso não significa que não há divergências, mas apesar delas é no campo onde se encontra sua rede de ajuda mútua para os problemas diários de questões pessoais a comunitárias como é o caso do fechamento de escolas nas comunidades.

P1 nos afirma que: “É bom é agradável uma comunidade onde as pessoas s ajudam todos pensam no coletivo uma comunidade unida, todos pensam no bem comum quando precisam os demais se disponibiliza a ajudar eu acho muito bom”. P1 nos faz entender que a dinâmica social que rege as comunidades camponesas se diferencia justamente por serem um povo que carrega a exclusão, abandono, silenciamento, desigualdades sociais, econômicas e por esse motivo se amparam em si mesmas na luta e resistência contra todo o processo de subalternização sofrido

diariamente principalmente no que se refere ao direito a educação no campo. Sobre as desigualdades impostas a população camponesa Caldart (2006) nos fala:

> Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. Esclarecê-la, mostrar nuances ir fundo para ver o que caracterizou esses processos históricos. Esse enredo histórico que fez com que o pertencimento social, indígena, racial do campo tenha sido tão decisivo nas desigualdades em geral, mais especificamente nas desigualdades escolar e educativa (ARROYO,2006, p. 2014).

A autora nos mostra que a violência sofrida pelos sujeitos do campo não algo recente e que temos uma dívida histórica com essa população que sofre até os dias atuais, mas que resiste para permanecer no campo na constante afirmação do seu pertencimento que é a força motriz de sua resistência sabendo que o lugar onde vive é rico em saberes, mesmo que a escola não exista os saberes do campo ainda existem, resistem e são/serão sua maior resistência.

- *Escola lugar de encontro*

Falar da escola como lugar de encontro nos leva a uma pergunta: afinal que escola estamos falando? Que encontro é esse? Estamos nos referindo a escola no campo e estamos falando do encontro entre comunidade camponesa com a escola. A escola no campo não é apenas um prédio com professores que ministram aulas, elencam conteúdos e selecionam atividades. A escola no campo é o elo entre os saberes advindos dos sujeitos do campo, suas crenças, histórias e práticas agrícolas com os saberes escolares.

> ...há uma cultura urbana, mas, sobretudo, há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida do campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra, as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão e não em relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós. Como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico (ARROYO, 1999, p. 23).

Conforme Arroyo (1999) aponta, podemos observar que a escola no campo tem um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo e de escola no campo que se contrapõe a ideia hegemônica de sociedade por esse motivo se diferenciam das escolas e das relações do contexto urbano. Por esse motivo tratamos de lugar do encontro justamente por reunir toda a comunidade e devido ao fechamento da escola o memento de interação, troca de saberes e

diálogo entre toda a comunidade é enfraquecido, e extinguido. Essa é uma forma de dispersar a comunidade e torna-la desunida. Os encontros entre a comunidade camponesa e a escola aconteciam principalmente nas datas comemorativas da comunidade e escola, sobre esses momentos P1, R1 e R2 nos diz que:

> A comunidade da gente era uma comunidade que todas as datas comemorativas como por exemplo; a festa da associação, aniversário da associação agente tinha uma parceria muito boa escola com a associação. Então na festa da associação, festas de pais, mães, festa junina, agente dialogava para realizar, e tudo isso foi tirado da comunidade, eu só queria conseguir falar e ainda não me emocionar com a crueldade que foi feito com a comunidade da gente, todas as vezes que eu falei, eu ainda hoje não consigo não me emocionar porque foi muito violento (P1).

> ... antes quando a escola era na comunidade era melhor, a gente vivia praticamente em família, a família em si, os país, os alunos, os professores, a gente vivia uma comunidade tudo total, tudo junto a escola junto com todos os moradores (R1).

> ...antes agente se reunia na escola para as comemorações de festas de são João que era uma comemoração que reunia toda a comunidade até as pessoas que não tinha filhos estudando. Era muito bom cada família leva uma comida típica e agente juntava as comidas fazia uma grande mesa e fazia a quadrilha das crianças e era muito bom nesse dia. Também tinha a festa de dia das mães, dia das crianças, dia dos pais e a escola era o nosso lugar de se encontrar e juntar toda a comunidade (R2).

Quando nos referimos a encontro entendemos aqui que não é o fato de ver os pais de alguém que estuda na mesma escola que seu filho (a) em datas comemorativas estamos falando de encontro, porque as comunidades camponesas citadas no decorrer desta pesquisa tinham a escola como o lugar do encontro, da troca, da partilha. Porque era lá onde se reuniam nas datas comemorativas da comunidade e também da escola afinal não era uma data de comemorações somente para os educandos e sim para toda a comunidade, esses momentos vão além de festividades, mas se tornam um espaço de formação humana.

Ainda é possível observar no relato de P1 e também nos demais entrevistados (as) que os mesmos (as) ainda sente a dor causada pelo fechamento e nucleação da escola em sua comunidade ao relembrar os momentos de encontros entre escola e comunidade dessa forma percebermos a importância da escola no campo para essas comunidades e quão sofrido foi viver sem a escola e falta que ela faz. Para Caldart (2014), o campo é um território de muitas possibilidades, é um campo específico e diverso, é nele que se constroem as diferenças e a construção de saberes por meio das relações entre os sujeitos.

As análises aqui expostas evidenciam os processos vivenciados pelos sujeitos dessas comunidades na busca pelo direito a existir. Direito esse negado de distintas maneiras: fechando escola, precarizando o seu funcionamento, silenciando esses sujeitos, submetendo-os ao

transporte precário e à rotina desgastante de deslocamento para trabalhar e estudar, lhes tirando o espaço do encontro, das trocas, das celebrações. Fechar uma escola no campo é um perverso exercício de manutenção da colonialidade do poder. Perverso por desconsiderar a potencialidade desses sujeitos e de seus saberes, mas perverso também por violentar na carne o direito de aprender, de ir à escola e nela se ver.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender os desdobramentos decorridos da Política de Nucleação e Fechamento de Escolas do campo no município de Sumé, no Estado da Paraíba, enfatizando os efeitos desta na dinâmica política, econômica, social e cultural das comunidades rurais Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacarú. Em nossa abordagem teórica-metodológica nos ancoramos ao Pensamento Decolonial, por nos possibilitar refletir sobre a negação do direito à educação dos povos do campo, diante do processo de silenciamento e inferiorizarão a que são postos. Este trabalho está fundamentado numa abordagem qualitativa, teve como procedimentos e instrumentos o estudo exploratório, para o levantamento de produções acadêmicas relacionadas à nossa proposta pela análise baseada em fontes nacionais e locais relacionadas ao nosso objeto pela pesquisa de campo, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas para obter informações sobre as concepções dos participantes da pesquisa acerca da política de nucleação, bem como coletar dados mais específicos do contexto estudado.

Para que fosse realizado o presente levantamento, tomamos como referência as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC-UFPE). A preferência em relação a escolha desses dois espaços se deu pela necessidade de saber, se há ou não produções referentes a Educação do Campo, Política de Nucleação de escolas do Campo e Fechamento de Escolas do Campo em âmbito nacional e local.

Durante o levantamento nas RA da ANPEd e no PPGEduC, nos deparamos com poucos trabalhos que trazem em suas discussões a política de nucleação de escolas do campo, Educação do Campo e fechamento de escolas do campo. Por esse motivo, entendemos a importância da nossa pesquisa sendo essa uma grande contribuição para a pesquisa no contexto acadêmico e em seu caráter formativo para os povos do campo no que diz respeito ao direito à Educação **do** e **no** Campo e aos impactos oriundos da política de nucleação de escolas no campo.

Ao darmos início a pesquisa de campo identificamos que a política de nucleação imposta as comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru ocorreu de forma arbitrária e sem nenhum diálogo com a comunidade. A política de nucleação no município de Sumé-PB parte dos seguintes critérios: número insuficientes de educandos e a ideia de acabar com turmas multisseriadas em escolas no campo. Tal argumento se contradiz com os marcos normativos para a educação do campo e com as leis que regem o direito a

educação do e no campo no Brasil que garante a população camponesa o direito a estudar no lugar onde vive. Para a efetivação do fechamento e nucleação das escolas no campo a gestão municipal investe na ampliação de escolas para receber os educandos (as) que tiveram suas escolas fechadas e nucleadas sendo estes transferidos para escolas polo/núcleos em outras comunidades distantes cerca de 1h de onde residem. Ações como estas geram impactos negativos nas comunidades e também no processo de aprendizagem destas crianças, já que passam muito tempo dentro do transporte escolar e ao chegarem na escola já estão cansadas, enjoadas causando assim uma perca na aprendizagem. Por esse motivo ressaltamos a importância da escola para a comunidade, na garantia do direito à acessibilidade das crianças, adolescentes e jovens de frequentar a escola no lugar onde vivem.

Identificamos, ainda, na pesquisa de campo, que as escolas polos que receberam os educandos (as) não consideram o contexto campesino como cerne do processo educativo, uma vez que as mesmas seguem um currículo voltado ao modelo urbano. Distanciando-se do que praticavam as escolas que foram fechadas, em que tinham por princípio basilar o diálogo com os saberes da comunidade. Esse hiato é por si só um potencial gerador de exclusões, pois esse modelo de educação não atende às necessidades da população camponesa (CALDART, 2004).

Entendemos que a escola na comunidade é o lugar do encontro se ela não existe fica cada vez mais difícil o encontro entre os moradores que consiste na troca de saberes e nas relações vivenciadas pela população camponesa que encontra nesses momentos de fraternidade uma rede de apoio no enfrentamento das adversidades que venham a existir.

A escola no campo para as comunidades não se limitava apenas a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas se contrapõe às formas de produção do conhecimento impostas pela Colonialidade. Nesse sentido Walsh (2008, p. 68) nos mostra que “considerar cómo lá instituición de la educación há contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemologia son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras”

Nesse sentido, foi possível perceber que as vivências da população camponesa se contrapõem a concepção de população e escolarização urbanocentrica e eurocêntrica que durante muito tempo foi imposta aos camponeses como um único modelo de escolarização utilizado para a colonização do ser e do saber.

A não existência da escola nas comunidades é a forma mais cruel e desumana utilizada na negação do direito a educação da população camponesa. Por esse motivo se faz necessário uma escola **do** e **no** que tenha o compromisso com a diversidade e com as vivências dos povos do campo em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que possa ser pensada

fora do modelo colonial/moderno e de produção capitalista tem uma visão de campo apenas como espaço de exploração dos recursos naturais.

Em nossas analises podemos refletir sobre a Política de Nucleação de escolas no campo no município de Sumé-PB e os impactos desta nas comunidades de Pitombeira, Carnaúba de Cima e Assentamento Mandacaru nos leva a perceber que mesmo diante da garantia do Direto a Educação aos povos do campo a lei não é cumprida. Assim se faz necessário avançarmos nas discussões propostas nessa pesquisa trazer as comunidades e seus aspectos sócias, culturais, históricos e econômicos seus desafios na luta para conseguir ter acesso à educação em seus territórios.

No decorrer dessa pesquisa evidenciamos que mesmo diante da falta de diálogo e com as comunidades e negação do direito a educação na sua localidade a população camponesa permanece morando na comunidade lutando e resistindo diariamente a todos os desafios enfrentados juntamente com seus filhos e filhas. Podemos nos perguntar quais desafios? Não estamos falando apenas dos desafios para se chegar à escola claro que estes são evidenciados nesse trabalho, mas também estamos falando do desafio de enfrentar todo o preconceito vivido pelos povos do campo o fato de não serem ouvidos com relação ao fechamento da escola deixa claro o desprezo tratando-os assim como não sujeitos, sem conhecimento apropriado para saber o que é melhor para seus filhos no que se refere a educação.

Entendemos no decorrer dessa pesquisa que o processo de Fechamento e Nucleação das escolas nessas comunidades interfere diretamente em outros fatores na vida das pessoas que nela residem, por esse motivo entendemos que estudos posteriores possam aprofundar as implicações decorrentes da nucleação escolar perante a garantia do direito à educação **do** e **no** campo na comunidade da Pitombeira, da Carnaúba de Cima e do Assentamento Mandacaru.

Por fim, friso a importância dessa pesquisa para essas comunidades ao evidenciar sua história de luta e resistência pelo direto a escola na comunidade e pelo direito de serem ouvidos quero deixar claro aqui que essa pesquisa faz parte da minha história como pessoa que passou pelo mesmo processo quando criança pode trazer a luta e resistência dos povos do campo em uma pesquisa acadêmica é poder mostrar que esse espaço também nos pertence ao evidenciar que os povos do campo são sujeitos produtores de conhecimento tem valores, cultura, vivências e resistências.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez *et al*. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDAR, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília; DF, 05 nov. 2010b.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASÍLIA. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018. Organização de Clarice Aparecida dos Santos *et al*. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, 2020.

BARROS, G. C. A. dos. **A REVOLTA DE AUGUSTO SANTA CRUZ:** *DRAMA* E POLÍTICA NA PARAHYBA (1911/1912**).** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2009.

BARDIN, L. **Analyse de contenu.** Editora: PressesUniversitaires de France, 1977.

BALLESTRIN, L. **Modernidade/Colonialidade sem Imperialidade?** O Elo Perdido do Giro Decolonial. DADOS, vol. 60, n. 2, 2017, pp. 505-540. Acessado em: 30 agosto, 2022.

BRASIL. Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21519929/do1-2016-05-11-portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016-21519867. Acesso em: 06 abril. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. **2010.** Disponível em: www.ibge.com.br. Acesso em: 29/03/ 2022.

CAVALCANTI NETO, Faustino Teatino. **O programa nacional de reforma agrária do incra: a formação dos primeiros assentamentos do cariri paraibano (1995 a 2001)**. ANPUH-BRASIL – 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554764919_ARQUIVO_AFORMACAODOSASSENTAMENTOSDEREFORMAAGRARIANOCARIRIPARAIBANO.pdf. Acesso em: 20 Nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, p. 10-31.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília: UNB, 2002. v. 4.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In:* Santos, c. a. (org.). Educação do campo: campo –políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

FARIAS, T. J. V. de. **Política de nucleação das escolas no campo no município de Caraúbas-PB:** contradições, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022. 244f.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo:** um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº. 09, jul./dez. 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Programa Nacional de Educação na Reforma**. Manual de Operações 2004, Brasília, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: **Vozes**, 2001.MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MOLINA,Mônica Catastagna. Brasil. Ministeri do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão – Brasília: Ministerio do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê:** Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, W. **Herencias colonialies y teorías postcoloniales**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: www.choconautas.edu.pe. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARIANO, Antônio, Sobrinho. **A Guerra de Doze:** cem anos depois – Antônio Mariano Sobrinho – São Paulo: Lexia, 2014.

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a ‗ Idéia da América Latina‖: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008b.

NUNES, Filho, Pedro. **Guerreiro Togado:** fatos históricos de Alagoa do Monteiro. Recife/PE: Ed. Universitária/UFPE, 1997.

PASTORIO, E. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel /RS. 2015, 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf. Acesso em: 03 abril. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgar (Org.). **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e Ciências Sociais. 3 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder y Clasificacion social**. *In:* WALLERSTEIN, Immanuel. Journal of world systems research. California, v. 2, 2000.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P. & ELIZALDE, P. C. **Uma Breve História dos Estudos Decoloniais.** MASP Afterall, vol. 3, 2019, pp. 1-12.

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In:* ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SEIXAS, Wilson Nóbrega. **A conquista do sertão paraibano**. *In:* IHGP. Anais do Ciclo de Debates sobre a Paraíba na Participação dos 500 anos de Brasil. João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000, p. 108 – 133.

SILVA, M, S. 1. **PARAÍBA- HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE SUMÉ. Cidade histórica I.** UFPB/BC. João Pessoa UNIGRAF, Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Paraíba.

SILVA, Sonielson Juvino. **Das coisas que Precederam... Histórias da cidade de Sumé-PB**. João Pessoa: Editora Universitária da UEPB, 2011.

SILVA, M.A.S. **A influência da prática pedagógica da UMEIEF Rodolfo Santa Cruz nas atividades educativas e produtivas da AMUABAS no Sítio Pitombeira, Sumé-PB.** / Maria Aparecida de Sousa Silva. – Sumé - PB: [s.n], 2011. 61 f; Il.

SOUZA, D. B. de; MENEZES J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt. Acesso em: 12 abril. 2023.

VASCONCELOS, A. F. **Nucleação e Fechamento de Escolas do Campo:** itinerários pelo direito à educação no Município de Baião/PA. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula rasa. Bogotá - Colômbia**, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

TORRES, Denise, Xavier. **Concepções da aprendizagem de professores que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. Recife- PE, 246f.;30cm, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS EDUCANDOS

PESQUISA: "NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB"

ORIENTADOR: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.
COORIENTADORA: Prof.ª Drª. Denise Xavier Torres.
ORIENTANDA: Rosicreide Soares Nogueira.

PERFIL

Nome:
Onde reside:
Qual a sua formação:

1. Como é ser morador dessa comunidade?
2. Quais os desafios de ser morador dessa comunidade?
3. Quanto tempo você estudou no campo? E como era a convivência nessa escola, com os colegas, professora, funcionários, e o que mais gostava de fazer no ambiente escolar?
4. Você lembra como era a relação da comunidade com a escola?
5. No período em que você estudava na escola no campo, acontecia algum evento na escola? Se acontecia, quais?
6. Qual a importância que a escola no campo da sua comunidade teve em seu processo formativo educacional e pessoal?
7. Diante da nucleação e o fechamento de escola da sua comunidade, como você se sentiu?
8. Quem decidiu pelo fechamento da escola aqui na comunidade?
9. O que aconteceu com o espaço físico onde funcionava a escola? Ele tem sido utilizado?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS/RESPONSAVEIS

PESQUISA: “NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB”

ORIENTADOR: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.
COORIENTADORA: Prof.ª Drª. Denise Xavier Torres.
ORIENTANDA: Rosicreide Soares Nogueira.

PERFIL

Nome:
Onde reside:
Qual a sua formação:

1. Como é ser morador dessa comunidade?
2. Quais os desafios de ser morador dessa comunidade?
3. Qual a importância da educação para a vida do(a) seu(a) filho(a)?
4. O que você entende por direito a educação?
5. Como aconteceu a nucleação de escolas aqui na comunidade?
6. Houve algum diálogo com os pais ou responsáveis?
7. Quem decidiu pelo fechamento da escola aqui na comunidade?
8. O que aconteceu com o espaço físico onde funcionava a escola? Ele tem sido utilizado?
9. O que você acha do processo de nucleação de escolas?
10. Onde seu(a) filho(a) estuda agora? Qual sua opinião sobre a nova escola para onde seu(a) filho(a) foi transferido(a)?
11. Houve mudança na comunidade com o fechamento da escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTERVISTAS SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

PESQUISA: “NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB”

ORIENTADOR: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.
COORIENTADORA: Prof.ª Drª. Denise Xavier Torres.
ORIENTANDA: Rosicreide Soares Nogueira.

PERFIL

Nome:
Onde reside:
Qual a sua formação:

1. Como é ser morador dessa comunidade?
2. Quais os desafios de ser morador dessa comunidade?
3. O que você entende por direito a educação?
4. Como aconteceu a nucleação da escola aqui na comunidade?
5. Houve algum diálogo com os professores da escola na época?
6. Quem decidiu pelo fechamento da escola aqui na comunidade?
7. O que acontece com os educandos e com os educadores após o processo de nucleação?
8. O que você acha do processo de nucleação de escolas?
9. Você na condição de professora observou alguma mudança na comunidade com o fechamento da escola? Se sim qual?
10. Como se dá o acompanhamento as escolas no campo? Existe algum projeto ou programa específico para as escolas no campo?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTERVISTAS SEMIESTRUTURADA COM MEMBRO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PESQUISA: "NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB"

ORIENTADOR: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.
COORIENTADORA: Prof.ª Drª. Denise Xavier Torres.
ORIENTANDA: Rosicreide Soares Nogueira.

PERFIL

Nome:
Onde reside:
Qual a sua formação:
Há quanto tempo está na condição de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal da Educação?
Exerceu outra função antes? Se sim, qual:

1. Como é realizado seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino?
2. Como se dá o acompanhamento as escolas no campo?
3. Existe algum projeto ou programa específico para as escolas no campo?
4. Como acontece a nucleação de escolas no campo na rede municipal de ensino?
5. Quem faz a mediação com as comunidades?
6. Como acontece a mediação com os pais na época da nucleação das escolas?
7. O que aconteceu com os educandos e com os educadores após o processo de nucleação?