



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

**COMUNIDADES RURAIS E NUCLEAÇÃO ESCOLAR: O CASO DE ICHU E
SANTA RITA NO MUNICÍPIO DE VALENTE, REGIÃO SISALEIRA DA
BAHIA.**

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

SALVADOR
2012

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

COMUNIDADES RURAIS E NUCLEAÇÃO ESCOLAR: O CASO DE ICHU E SANTA RITA NO MUNICÍPIO DE VALENTE, REGIÃO SISALEIRA DA BAHIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

SALVADOR
2012

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

**COMUNIDADES RURAIS E NUCLEAÇÃO ESCOLAR: O CASO DE ICHU E
SANTA RITA NO MUNICÍPIO DE VALENTE, REGIÃO SISALEIRA DA
BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial a obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMNADORA

Prof^o Doutor Antonio Dias Nascimento – Orientador
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a Doutora Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a Doutora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

SALVADOR
2012



A gente tem que ajudar a nossa comunidade, aonde a gente mora, porque se a gente fortalecer a nossa comunidade ela vai ficar cada dia melhor. Quem mora aqui tem que ajudar. Eu estudo aqui porque a minha escola fortalece a minha comunidade, por isso eu estudo aqui. (Antonia, 10 anos, aluna da comunidade de Santa Rita)

Às pessoas que amo; às que acreditam que o direito a educação não é fantasioso e as pessoas das comunidades de Ichu e Santa Rita pela esperança no papel da escola, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A última parte da escrita de um trabalho acadêmico é justamente a mais significativa. Significativa no sentido existencial, pois sem o apoio daqueles que nos cercam e que, no nosso egoísmo de momentos de escrita ficam sem a nossa presença, não teríamos força para enveredar pelas trilhas do desafio que o trabalho acadêmico exige. Assim, agradeço a Deus pela existência.

A minha mãe Iracema, meu porto seguro, exemplo de mulher, de força, de persistência, e principalmente, de coragem e que, com a sua sabedoria de alguém que não teve oportunidade de sentar nos bancos de uma universidade, sempre me diz: “O conhecimento, minha filha, é uma coisa que ninguém lhe toma. Ainda vou ver você doutora!”

A minha irmã, Patrícia, para quem eu sou de um tamanho maior do que realmente tenho. A Lavínnia e a Fernanda, pequenos anjos, que mesmo sem saber realmente o que é escrever uma dissertação, compreendiam que “Titia está estudando!” e que, ao me chamar para brincar, diziam: “ Termina logo isso, Titia.”

A Daniel, pelo carinho, e principalmente, pela paciência com que acolhe todos os meus rompantes de desespero e que, através de sua presença confirma as palavras dos que dizem que os opostos são necessários para o equilíbrio de cada um.

A Antonio Dias Nascimento, orientador paciente, que com sua escuta sensível e coração aberto ao novo compreendeu a minha necessidade de realizar esse estudo. A Dias agradeço pela paciência, pela presença mesmo na ausência, pela responsabilidade, pela competência, pela simplicidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, pelo aprendizado e oportunidade de descobrir os afazeres da Pós-Graduação. Foi com o mestrado que conheci o *Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade*. Com o grupo, ganhei muito mais que conhecimento, troca de saberes, oportunidade de aprender com outros estudos, temas, pesquisas e pessoas, ganhei amigos essenciais em minha vida, como Flávia, marida de todas as horas, Rosana, Dorath, Adenilsa. Aliás, Flávia merece aqui nesse agradecimento um parágrafo especial, pois não abriu apenas seu coração para uma nova amizade, mas abriu a sua casa, sua vida e sua família para me acolher.

Agradeço também a FAPESB, pelo apoio ao conceder a bolsa de estudos, valioso instrumento de sobrevivência para uma pós-graduanda descontratualizada, como diz Boaventura de Souza Santos.

A Ludmila, pela oportunidade de aprender como a humildade, a delicadeza e a firmeza são essenciais na profissão docente.

Ao meus amigos Sol, Jeu, Cremilda, Robérico, Chica, Rita e tantos outros que, mesmo perto ou não, direta ou indiretamente apoiaram e sempre questionavam: “E aí, como está a dissertação? Defende quando?”. Agradeço ainda o apoio de Talitha, Taila, Dea e Dona Edna pelo pouso necessário aos meus estudos em Salvador.

As comunidades de Ichu e Santa Rita, representadas aqui pelas professoras, crianças, mães e moradores que me acolheram de forma tão singela em suas dinâmicas sociais e com os quais pude descobrir o sentido da comunidade em nossas vidas e na contramão da sociedade individualizada.

A Valmira, pela acolhida calorosa e carinhosa com que me abriu os braços e a casa. Sem Valmira, talvez não teria encontrado Ichu e Santa Rita.

A equipe do Departamento de Educação do Campo de Valente, que me acolheu com tanto mimo e cuidado para que eu pudesse percorrer as escolas do rural de Valente. Joelma, Marcos Adriano, Maura e todos os articuladores pedagógicos, além dos técnicos da secretaria foram bastante pacientes.

Ao CAT, por me permitir fazer parte desta família, dando-me a oportunidade de entender que uma outra educação é possível, e que a “educação do campo é direito e não esmola”, como ecoam os movimentos sociais por todos os recantos desse país continental.

Por fim, às pedras, àqueles que, voluntária ou involuntariamente, foram e/ou se constituíram em pedras no meu caminho, tentando derrubar-me, arranhar ou desanimar. Assim, corroboro com Fernando Pessoa ao dizer que, “Pedras? Guardo todas. Um dia irei construir um castelo.”

RESUMO

O presente trabalho acadêmico, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB insere-se no debate dos estudos da Educação do Campo e teve por objetivo analisar a resistência de comunidades rurais diante do processo de nucleação das escolas do campo do município de Valente, inserido na Região Sisaleira do semiárido baiano, mais especificamente nas comunidades rurais de Ichu e Santa Rita. A partir do entendimento de que as comunidades em estudo assumem para si a escola como além do espaço pedagógico, o estudo buscou compreender quais os motivos que levaram as comunidades a adotarem a postura da resistência frente a uma política adotada nacionalmente. Para atingir o objetivo proposto, a metodologia adotada foi a qualitativa, sendo o estudo de caso de cunho etnográfico a opção metodológica utilizada para compreender o objeto da pesquisa. Para “narrarmos” essa história de enfrentamento das comunidades de Ichu e Santa Rita, organizamos a dissertação em quatro capítulos, sendo que na primeira situamos o lócus da pesquisa, com a apresentação do contexto histórico, social, econômico e ambiental de Valente e das comunidades. Essa formação histórica, permeada por forte mobilização social e participação da sociedade civil é um traço característico que faz parte da constituição do povo de Valente, adjetivado como um povo de fibra. No segundo capítulo é apresentado o percurso metodológico utilizado para compreender as nuances do objeto investigado. A partir do entendimento de que o estudo insere-se no debate da Educação do Campo, discorremos no terceiro capítulo sobre a Educação do Campo, e a nucleação escolar, refletindo sobre o que essa política significa no contexto da luta por uma escola do e no campo. Ainda neste capítulo, trazemos para a baila das discussões um panorama das escolas localizadas no campo, com dados que dizem respeito às condições de estrutura, acesso e permanência dos sujeitos sociais nessas escolas. No quarto capítulo, apresentamos os achados da pesquisa, trazendo para o corpo do texto as vozes dos sujeitos que compõem e dão cor ao estudo. Por fim, as considerações finais encerram o texto, mas não fecham a discussão, pois entendemos que a pesquisa realizada não encerra o tema pesquisado.

Palavras-chave: Nucleação escolar, Educação do Campo, Comunidades Rurais, Resistência.

ABSTRACT

This academic work, developed under the Graduate Program in Education and Contemporary State University of Bahia - PPGEduc / UNEB is part of the discussion of studies of Rural Education and aimed to analyze the strength of rural communities on the nucleation process of rural schools the town of Valente, Sisal inserted in the semi-arid region of Bahia, specifically in rural communities Ichu and Santa Rita. Based on the understanding that the communities under study assume to themselves the school as beyond the scope of teaching, the study sought to understand the motives that led the communities to adopt the stance of resistance against a policy adopted nationwide. To achieve this purpose, the methodology was qualitative, as the case study of the ethnographic methodological approach used to understand the object of research. To "narrar" the story of confronting the communities Ichu and Santa Rita, organize the dissertation into four chapters, the first being that situate the locus of research, with the presentation of the historical, social, economic and environmental Valente and communities. This historical background, surrounded by strong social mobilization and participation of civil society is a trait that is part of the constitution of the people of Valente, adjective fiber as a people. The second chapter presents the methodological approach used to understand the nuances of the investigated object. Based on the understanding that the study falls debate in the Field of Education, we talk in the third chapter on Rural Education and nucleation school, reflecting on what this policy means in the context of the struggle for a school and field. Also in this chapter, we bring to the fore of discussions an overview of schools located in the field, with data concerning the conditions of structure, access and retention of social subjects in these schools. The fourth chapter presents the findings of the survey, bringing the body of the text the voices of the individuals who compose it and add color to the study. Finally, concluding remarks close the text, but do not close the discussion, because we understand that the survey does not close the topic searched.

Keywords: Nucleation school, Rural Education, Rural Communities, School Field

LISTA DE SIGLAS

APAEB - Associação de Desenvolvimento Solidário e Sustentável da Região Sisaleira

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

FETAG - Federação dos Trabalhadores da Agricultura

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MOC- Movimento de Organização Comunitária

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Informações sobre a população do Município de Valente

Tabela 2. Quantidade de escolas com salas de aula Brasil e grandes regiões. 2010

Tabela 3. Escolas e matrículas localizadas na zona rural – Brasil - 2011

Tabela 4. Taxa de atendimento a educação básica do campo – Brasil -2011.

Tabela 5. Taxa de Abandono, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, segundo a Região Geográfica, 2010.

Tabela 6. Números de docentes na Educação Básica do Campo, por nível de formação nos anos de 2006 e 2011.

Tabela 7. Dados relativos a formação docente dos profissionais efetivos da rede municipal de Valente.

Tabela 8. Escolas cadastradas do Brasil no Educacenso.

Tabela 9 - Número de Matrículas dos Alunos da Educação Básica Residentes em Área Rural, que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal, por Localização das Escolas e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009

Tabela 10 - Número de Matrículas dos Alunos da Educação Infantil Residentes em Área Rural, que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal, por Localização das Escolas e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009

Tabela 11: Escolas cadastradas do município de Valente no Educacenso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Bahia com destaque para a localização do município de Valente.

Figura 2: Mapa do município de Valente.

Figura 3: Desenho representando a comunidade Ichu feito por um aluno da Escola Pingo de Gente

Figura 4: Distribuição de pessoas residentes em Ichu por faixa etária

Figura 5: Distribuição de pessoas residentes em Santa Rita por faixa etária

Figura 6: Quantitativo de escolas localizadas na zona rural sem infra-estrutura.

Figura 7: Porcentagem de escolas de Valente por localização geográfica no ano de 2011

Figura 8: Alunos matriculados na rede municipal e estadual no município de Valente – 2011

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Cortar a fibra

Foto 2: Cavar a fibra no “traíçoeiro” motor

Foto 3: Carregar a fibra

Foto 4: Estender a fibra

Foto 5: Cidade de Valente na década de 1920.

Foto 6: Homens trabalhando na construção do Açude Federal

Foto 7: Açude Federal Ouro Verde em construção

Foto 8: Comunidade de Ichu.

Foto 9: 1º prédio da Escola Pingo de Gente, em Ichu.

Foto 10: Atual prédio da Escola Pingo de Gente.

Foto 11: Sala de aula da Escola Pingo de Gente

Foto 12: Crianças e professoras ao redor da horta escolar da Escola Pingo de Gente.

Foto 13: Crianças brincando no parque reciclado

Foto 14: Comunidade de Santa Rita

Foto 15: Casa onde funcionou a primeira escola de Santa Rita

Foto 16: Atual prédio da escola Floriano Peixoto, em Santa Rita.

Foto 17: Sala de aula da Escola Floriano Peixoto, em Santa Rita.

Foto 18: Horta da Escola Floriano Peixoto.

Foto 19: Ao fundo, o telhado da Escola Floriano Peixoto no meio da caatinga e das plantações de sisal.

Foto 20: “No meio do caminho, as escolhas metodológicas”. Estrada de Ichu e Santa Rita

Foto 21: Foto 21: “Trilhando os caminhos da metodologia”.

Foto 22: Mãe participante da pesquisa vindo do motor de sisal.

Foto 23: Mães participantes da pesquisa na porta de casa.

Foto 24: Entrevista com mãe da comunidade de Santa Rita que estuda na mesma sala de aula do filho.

Foto 25: No processo educativo, “todos ensinam e todos aprendem”. Morador mais antigo das comunidades e que constantemente conta a história das comunidades para os alunos das escolas de Ichu e Santa Rita.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
1.1 Valente, terra de luta e resistência.....	23
1.2 “Terra de grande alegria, foste aldeia, hoje és cidade”: construção histórica do município de Valente.....	29
1.3 Ichu e Santa Rita: as comunidades que enfrentaram uma política de estado.....	35
1.3.1 “Ichu foi crescendo, mas não era povoado, eram somente os ichus fazendo festa no lago”: Conhecendo a comunidade de Ichu.....	35
1.3.2 Adentrando os “muros” da escola: conhecendo a Escola Pingo de Gente.....	39
1.4 “A promessa foi feita para o menino ficar curado, Santa Rita concedeu e esse ficou sendo o nome do povoado”: Conhecendo a comunidade de Santa Rita.....	43
1.4.1 A escola no meio do campo do sisal: Conhecendo a Escola Floriano Peixoto.....	45
2 “CONSTRUINDO UM GALINHEIRO DE RIPAS NO MEIO DE UM FURACÃO”: A TESSITURA METODOLÓGICA E O FAZER DA PESQUISA.....	51
2.1 No trilhar do caminho, as escolhas metodológicas, procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	53
2.1.1 O estudo exploratório.....	56
2.1.2 A pesquisa documental	57
2.1.3 Os instrumentos da coleta de dados: observação, as entrevistas e o diário de campo.....	58
3 A ESCOLA NO MUNDO RURAL: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA.....	65
3.1 No limiar entre a Educação do Campo e a Educação Rural, a escolarização dos sujeitos do campo.....	65
3.2 O trilhar da Educação do Campo como direito para as escolas do rural.....	72
3.2.1 A institucionalização da Educação do Campo: como chegar às escolas do rural?.....	76
3.3 Um olhar panorâmico das escolas do campo.....	
3.3.1 Um olhar sobre a organização educacional do município de Valente.....	
3.4 O processo de nucleação escolar: constrói ou desconstrói o projeto de Educação do Campo? Eis a questão.....	97

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	104
4.1 O processo de nucleação nas escolas do município de Valente de.....	106
4.2 “A escola fortalece a comunidade”: as vozes dos sujeitos das comunidades de Ichu e Santa Rita.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

INTRODUÇÃO

O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo. (SANTOS, 2000, p.106)

Consideramos que este trabalho insere-se no contexto do debate de algo que durante muito tempo não foi prioridade tanto no âmbito do Estado Brasileiro quanto como alvo de pesquisas dos centros acadêmicos: a escolarização e educação dos povos do campo.

Fazemos a distinção entre escolarização e educação a partir do pressuposto de que o processo educativo se dá nas diversas esferas sociais de interação humana. Como nos diz Paulo Freire (2003) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, ou seja, as relações de existência e produção da vida também são fontes de processos educativos.

No entanto, ao tratarmos da educação escolar, percebe-se que o processo de escolarização, demandado pela sociedade moderna e assumido pela escola como “tarefa” insere os sujeitos numa outra dinâmica de organização social, oferecendo aos sujeitos as fichas simbólicas necessárias para adentrarem os muros das cidades e poderem tocar na desejada vitrine da cidadania.

No entanto, quando falamos de escolarização, dificilmente nos perguntamos sobre como a escola chegou e chega ao mundo rural. Muito menos sobre os motivos que levam os sujeitos sociais do campo que foram expulsos dos bancos escolares a lutarem por uma escola que os contemplem enquanto sujeitos sociais, históricos e constituídos de direitos.

Sabe-se que o Brasil é um país de origem agrário. Boa parte da sua população ainda vive na zona rural e grande parte dos municípios do Brasil são classificados como rurais devido as características de produção e renda.

Apesar disso, as pessoas que vivem no campo brasileiro, durante uma boa parte da sua história, foram desconsideradas como sujeitos coletivos capazes de pautar e lutar por uma educação que os contemple enquanto sujeitos de direitos, fato que pode ser constatado pelas estatísticas educacionais que retratam a desigualdade de escolarização dos sujeitos sociais do campo.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2010, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais que reside na zona rural chega a 23,3%, três vezes maior do que em áreas urbanas, que é de 7,6%. A escolaridade média de pessoas que habitam no campo é de 4,5 anos, contra 7,8 anos na zona urbana.

Por trás dos dados numéricos encontramos neles encarnados o descaso e a forte presença de políticas compensatórias que durante anos foram direcionadas ao rural brasileiro, como é o caso da nucleação escolar, política adotada nacionalmente, que tem como perspectiva a reorganização das escolas localizadas na zona rural a partir do fechamento das mesmas.

A partir do entendimento de que a nucleação escolar segue a lógica de um modelo moderno e hegemônico de escola, modelo este que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo, a nucleação como política educacional começou a ser adotada nacionalmente desde a década de 70, em meio a um contexto histórico de expansão do ideal americano e a uma repressão militar deflagrada pela ditadura militar.

É nesse mesmo movimento da história, que Valente, município localizado no semiárido baiano, se constitui. O município que teve sua origem por volta do ano de 1879 do século XIX, a partir da década de 70 do século XX, é permeado por movimentos sociais, sindicais e organizações, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e mais tarde, na década de 80, a Associação de Desenvolvimento Solidário e Sustentável da Região Sisaleira (APAEB).

Diante do exposto, o presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: O Caso de Ichu e Santa Rita no Município de Valente, Região Sisaleira da Bahia*.

O estudo teve por objetivo precípua analisar a relação que se estabeleceu entre o sistema escolar público e as comunidades rurais de Ichu e Santa Rita, ambas situadas no Município de Valente, na região sisaleira do Estado da Bahia, marcada pela resistência delas diante do processo de nucleação escolar adotado naquele município diferentemente das demais que o aceitaram sem muitos questionamentos.

Considerando o contexto de formação histórica do país e de Valente, em que movimentos contraditórios disputam campos diferenciados, surgiu o seguinte questionamento: quais os motivos que levaram as comunidades de Ichu e Santa Rita,

localizadas no município de Valente, a resistirem ao processo de nucleação escolar do campo, implementado pela gestão educacional do município a partir de 2006?

A construção do conhecimento se dá na relação que estabelecemos com o universo que nos rodeia e com aquilo que nos inquieta e, nesta seara, para chegar ao objeto de pesquisa que ora apresento, precisei fazer o caminho de volta, ou seja, retornar do lugar de partida e de onde saí.

Primeiramente, o desejo, o impulso, o interesse e as inquietações que conduziram a necessidade de desenvolvimento do presente plano de pesquisa foram desencadeados pela experiência acumulada em alguns anos atuando como bolsista de extensão durante a graduação na Universidade Estadual de Feira de Santana, em projetos voltados para a formação de professores.

Nesse percurso, as primeiras investidas nos estudos sobre Educação do Campo foram iniciadas enquanto bolsista de extensão da área de Língua Portuguesa no PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), voltado para a alfabetização de jovens e adultos. No PRONERA, pesquisei de que forma ocorria o processo de alfabetização pelos sujeitos que estavam aprendendo a ler e escrever, não apenas as palavras, como diz Paulo Freire, mas também o mundo.

Ainda no PRONERA, os questionamentos a respeito da escolarização para o homem e a mulher do campo tornaram-se mais presentes. Posteriormente, dei continuidade nessa temática, atuando também como bolsista da área de Língua Portuguesa no Projeto CAT¹ (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo), que atua na formação continuada de professores do campo do semiárido baiano, tendo como perspectiva uma educação contextualizada, sendo o município de Valente um dos que fazem parte da proposta de educação do campo do CAT.

No CAT, o contato com a educação básica foi se estreitando, apesar de residir e ter estudado toda a educação básica na zona rural, nunca havia me atentado, muito menos refletido sobre as particularidades das escolas localizadas em áreas rurais. Foi devido a minha inserção no CAT que comecei a vivenciar a rotina e o fazer dessas escolas e passei a ter um sentimento de pertença, ao entender de onde vim: do campo.

¹ O Projeto CAT é desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e as secretarias de educação de 22 municípios do semiárido baiano, a saber: Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansanção, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, São Domingos, Santa Luz, Serrinha e Valente.

Depois da graduação, cursei a Especialização em Estudos Lingüísticos também na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cujo foco de estudo continuou sendo a escola localizada na zona rural. A pesquisa desenvolvida na especialização tinha como objetivo analisar de que forma as práticas de ensino do professor, enquanto agente do letramento na escola, atendem a expectativa de um letramento escolar eficiente para o contexto de classes multisseriadas, mais especificamente, em uma escola localizada na zona rural no município de Conceição do Coité.

Ao escolher estudar o professor como agente de letramento em classes multisseriadas, ouvi de vários professores inseridos no quadro da Universidade que a pesquisa não se inseria no campo da Lingüística, mas sim da educação, fato encontrado no estudo de Cardoso e Jacomeli (2009) sobre a freqüência de pesquisas envolvendo a realidade das escolas localizadas na zona rural, mais especificamente das escolas multisseriadas². Os autores destacam que, dentre as pesquisas realizadas no Brasil, no âmbito de teses e dissertações, apenas três foram realizadas no campo da Lingüística Aplicada, abordando o letramento em classes multisseriadas, no período 1998 a 2007³.

Diante desses dados, entendi ainda mais a importância de realizar o estudo tendo como temática o professor como agente de letramento em contexto de multisseriação, estudo esse que permitiu entender que a professora participante da pesquisa assumia o papel de agente de letramento não apenas no espaço institucionalizado da escola, bem como na própria comunidade devido a mobilização e articulação que ela conseguia fazer com a comunidade em torno da escola, estreitando a relação entre esses agentes de socialização que é a escola e a família.

Ao passar no processo seletivo do Mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, o foco de interesse continuou na linha da escolarização no meio rural, mas desta vez na perspectiva de analisar a política educacional da nucleação adotada no município de Valente, mais especificamente o perfil da gestão educacional diante de tal processo.

A participação no grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado ao programa de mestrado e a linha de pesquisa ao qual faço parte, Educação,

² Escolas em que, num mesmo espaço, o professor leciona mais de uma série. Geralmente são classes com quatro séries diferentes, da educação infantil a quarta série.

³ Os autores utilizaram como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável foi de fundamental importância para problematizar as questões da pesquisa que começaram a me inquietar, pois foi nesse grupo que pela primeira vez apresentei o que pretendia desenvolver durante os dois anos de mestrado.

Ao apresentar o objetivo inicial da pesquisa que era analisar a estratégia de nucleação implementada em escolas do campo conduzida pela gestão educacional no município de Valente, a partir de 2006, várias foram as questões colocadas pelos membros do grupo, fato que me deixou inquieta, principalmente a adentrar o campo da pesquisa o mais rápido possível.

O passo dado, então, diante de tais questionamentos foi o de intensificar a fase exploratória da pesquisa em dados oficiais que pudessem garantir um panorama dos estudos sobre a nucleação no Brasil. Para tanto, a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes foi o procedimento adotado, além de pesquisar em revistas científicas da área educacional o tema em questão. Com esse procedimento, percebi que os estudos que tratam da nucleação escolar geralmente abordam a ótica da gestão e a percepção das comunidades envolvidas no processo exercem apenas um lugar de destaque.

Diante disso, conhecer o lócus da pesquisa e a dinâmica que o constitui foi imprescindível. Assim, as idas a Valente se iniciaram ainda com o levantamento exploratório das dissertações e teses. Assim, depois de ser legitimada como pesquisadora, pois como conhecedora do município já havia essa familiaridade devido a participação no CAT, comecei a conversar com a equipe de Educação do Campo da secretaria e com o secretário de educação do município.

Em entrevista, o Secretário de Educação e a coordenadora do Departamento de Educação do Campo nos disseram que a política de nucleação foi adotada no município “com vistas a melhoria do ensino, já que com a junção das escolas, o professor poderia ter melhores condições de trabalho, pois diminuiria as classes multisseriadas.”

A implementação da nucleação passou por sensibilização das comunidades, com reuniões entre o secretário, professores, pais e a comunidade. De 2006 até 2011 08 escolas foram fechadas decorrentes do processo da nucleação. No entanto, algumas comunidades resistiram a esse processo, dentre elas estão as comunidades de Ichu e Santa Rita. Atualmente, o município possui 37 escolas, sendo 26 delas localizadas nas comunidades rurais.

Percorri as comunidades que aceitaram a nucleação, conversei com os moradores, pais, professoras e alunos sobre a impressão de tal estratégia. Visitei comunidades em que as escolas foram fechadas e unânime foi a opinião sobre “a falta que faz a escola na comunidade, mas que se era para melhorar o ensino...” As falas aguçaram a minha curiosidade para entender o porque de algumas comunidades resistirem a nucleação já que ela era considerada pelos moradores que a aceitaram como algo positivo.

Minha ida a Ichu e Santa Rita mudou completamente o foco da pesquisa. Inicialmente, tinha-se por objetivo analisar a estratégia de nucleação implementada em escolas do campo conduzida pela gestão educacional no município de Valente, a partir de 2006. No entanto, após ter contato direto por mais de uma vez com as comunidades resistentes, e após ter conversado com mães, professoras, diretora, alunos, o objeto foi se apresentando e aos poucos “estava puxando o fio do novelo.”

As comunidades de Ichu e Santa Rita são localizadas geograficamente próximas uma da outra e distam da sede municipal 15 e 16 Km, respectivamente. São comunidades em que há relações de parentesco muito fortes, bem como a presença de moradores organizados politicamente. Ao chegar às comunidades para conversar com os futuros sujeitos da pesquisa - pois naquele momento ainda não havia configurado dessa forma- perguntei-lhes sobre o que achavam da ideia de nuclear as escolas, utilizando o transporte escolar para o deslocamento dos alunos.

Para darmos conta do objetivo proposto, organizamos a dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, o contexto da pesquisa é apresentado, com informações sobre a cidade de Valente e sua formação histórica, bem como as comunidades de Ichu e Santa, lócus da pesquisa.

No segundo capítulo, trata-se do caminho percorrido em busca do entendimento do objeto de estudo abordado. Assim, a partir da metáfora do poema de Clarice Lispector “Escrever é como construir um galinheiro de ripas no meio de um furacão”, situamos o fazer metodológico da pesquisa e apresentamos os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresenta-se um breve histórico da Educação do Campo e da Educação Rural no Brasil, a partir do entendimento de que as pessoas que constituem o campo brasileiro são sujeitos construtores de sua própria história e de sua educação. Neste ínterim, apresenta-se, também, um panorama do acesso a

escolarização dos sujeitos sociais do campo. A análise bifurca na apresentação da organização educacional do município de Valente. Posteriormente, trata-se da nucleação escolar enquanto política de Estado que norteia a concepção de atendimento as escolas localizadas no rural e que vai na contramão do debate e da luta da Educação do Campo.

No quarto capítulo, os achados da pesquisa são apresentados, em que se busca compreender os motivos que motivaram as comunidades de Ichu e Santa Rita a resistirem ao processo de nucleação adotado no município de Valente.

Por fim, e não menos importante, traz-se para o corpo das discussões, as possíveis conclusões apreendidas e suscitadas pela pesquisadora no decorrer do trabalho acadêmico.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 Valente, terra de luta e resistência.

Partimos do pressuposto de que a resistência das comunidades rurais de Ichu e Santa Rita frente ao processo de nucleação escolar com vistas à seriação deriva também, da formação histórica de Valente. Assim, contextualizar o município de Valente significa entrelaçar-se nas fibras do sisal que permeiam a formação histórica, cultural, social e econômica desta terra. Conhecida como a capital do sisal devido à forte presença do cultivo do *agave sisalana* (o sisal), Valente localiza-se na região semiárida⁴ da Bahia e compõe, juntamente com 19 municípios, o Território de Identidade do Sisal⁵. Essa região, durante muito tempo foi vista como lugar de atraso e relegada ao esquecimento do poder público.

Mapa da Bahia com destaque do município de Valente.



Figura 1: Mapa da Bahia com destaque para a localização do município de Valente.

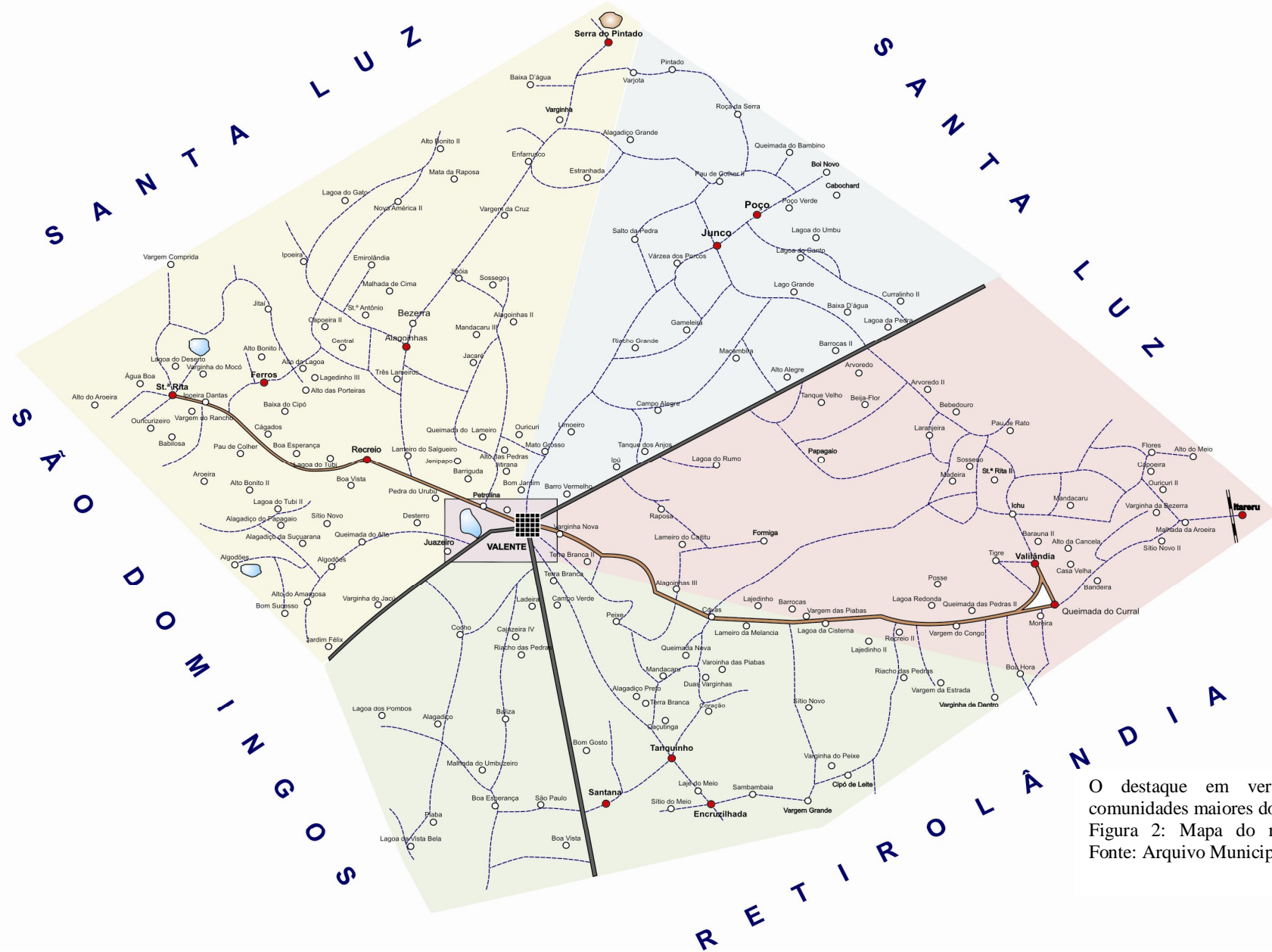
Fonte: <http://web.observatoriodasmetrololes.net/planosdiretores/produtos/ba>

http://www.pmvc.com.br/v1/images/editor/images/ANEXO_1_R_.pdf

⁵ Termo delimitado legalmente a partir da Conferência Estadual de Cultura em 2007. Os municípios que fazem parte do Território do Sisal são: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retiroândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

O município está situado a 238 km de Salvador, limitando-se a leste e sul com os Municípios de Conceição do Coité e Retirolândia, a oeste com São Domingos e ao norte com Santaluz (VERDE, 2007). Sua extensão territorial é de 384 km², tendo como bioma a caatinga. (IBGE, 2010).

Os principais povoados em extensão territorial e contingente populacional são: Santa Rita de Cássia, Ferros, Alagoinha, Recreio, Junco, Poço, Tanquinho, Encruzilhada, Queimada do Curral, Valilândia e Itareru, sendo que neste último ainda passa a estrada de ferro que liga o município a Santa Luz. No mapa a seguir, é possível identificar os povoados do município, bem como a Serra do Pintado, considerado o ponto mais alto do município.



O destaque em vermelho caracteriza as comunidades maiores do município.
 Figura 2: Mapa do município de Valente.
 Fonte: Arquivo Municipal.

De acordo com o Censo de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Valente possui uma população de 24.560 habitantes, sendo que, destes, 11.073 vivem na zona rural. A distribuição da população por localização e faixa etária pode ser visualizada na tabela abaixo.

População do Município de Valente

População(1) (Localização / Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
Urbana	2000	749	413	1.634	630	1.427	1.629	3.028	9.510
	2007	796	380	1.861	604	1.641	2.114	4.080	11.476
	2010	829	389	2.055	720	1.834	2.473	5.187	13.487
Rural	2000	672	378	1.915	796	1.523	1.329	3.022	9.635
	2007	608	355	1.613	580	1.455	1.607	3.764	9.982
	2010	558	306	1.566	553	1.503	2.014	4.558	11.073
Total	2000	1.421	791	3.549	1.426	2.950	2.958	6.050	19.145
	2007	1.404	735	3.474	1.184	3.096	3.721	7.844	21.458
	2010	1.387	695	3.621	1.273	3.337	4.487	9.745	24.560

Tabela 1. Informações sobre a população do Município de Valente Fonte: (1) IBGE - Censo 2000 e 2010 e contagem 2007. <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2933000>

Analisando a tabela, percebe-se que, ao contrário do que geralmente acontece na maioria das cidades, a população residente na zona rural no município de Valente aumentou comparando-se os anos de 2000, 2007 e 2010. No entanto, observa-se uma diminuição da quantidade de crianças de 0 a 5 anos, o que caracteriza um menor número de crianças acessando a escola na primeira etapa dos anos iniciais da escolarização.

No aspecto econômico, os setores de maior empregabilidade formal são a Prefeitura Municipal, a indústria de calçados Via Uno e a indústria de tapetes da APAEB (Associação de Desenvolvimento Solidário e Sustentável da Região Sisaleira)

No entanto, o sistema produtivo do sisal é a marca econômica do município. Nascimento e Ramos (1997) definem o esse sistema como sendo

o conjunto de atividades produtivas requeridas pela lavoura do sisal propriamente dita, enquanto atividade economicamente hegemônica,

e a sua relação com as outras atividades complementares ao cultivo do sisal que se desenvolvem paralela e simultaneamente a ele (NASCIMENTO e RAMOS, 1997, p. 408).

Apesar de não se constituir como monocultura, pois há outras atividades produtivas na zona rural do município, como a agricultura familiar com a plantação de feijão, milho e mandioca, a criação de caprinos e o comércio; a cultura do sisal faz parte da caracterização ambiental, cultural, social e identitária do município, sendo o seu povo adjetivado e caracterizado como “um povo de fibra”. Abaixo, representamos essa adjetivação através de imagens que refletem a vida de muitas e muitos valenteses no dia a dia, que passam a maior parte do tempo em função da produção da fibra do sisal.



Foto 1: Cortar a fibra



Foto 2: Cavar a fibra no “traçoeiro” motor.



Foto 3: Carregar a fibra



Foto 4: Estender a fibra

Fotos 1, 2, 3 e 4: “A labuta da vida nas tramas do sisal.”

De acordo com o Censo de 2010, foram produzidas em Valente no ano de 2010 12. 600 toneladas de sisal, o que demonstra a força econômica da fibra para o município e para a região.

A organização cultural que permeia a vida dos moradores de Valente também é um aspecto merecido de destaque. A cidade dispõe de um estádio municipal, assim, é forte na cidade a prática do futebol, com a realização de torneios em todas as comunidades do município, além do torneio municipal escolar. Há, ainda, no mês de junho, o São João que acontece na praça central do município, bem como os festejos em homenagem a emancipação da cidade no mês de agosto.

Nas comunidades rurais, a tradição de festejos comunitários como a bata de feijão, o boi roubado e as festas de padroeiros reúnem os moradores em quermesses em prol das ações da Igreja e das comunidades. A seguir, apresentamos a formação histórica do município que é permeada por lutas e organizações sociais.

1. 2 “Terra de grande alegria, foste aldeia, hoje és cidade”: construção histórica do município de Valente.

A frase introdutória do subtítulo foi extraída do hino da cidade de Valente, criada por Gilsete Maria dos Santos, uma professora “filha” do município. Ela serve para introduzirmos a história dessa cidade que, desde a sua gênese, tem a simbologia do nome atrelada à valentia e coragem de um boi.

Para entendermos a formação histórica da Cidade, realizamos pesquisas no arquivo público municipal e no primeiro livro de tombo da Paróquia, que data de 1967, ano em que Valente deixou de ser paróquia de Conceição do Coité e passou a ter um padre próprio, ligado a Diocese de Feira de Santana.

Na página 03 do livro de tombo encontramos no item referente ao topônimo da Cidade o seguinte: “as primitivas edificações que deram origem ao povoado de Valente, verificaram-se pelos idos de 1879, à luz de algumas pesquisas através do exame cronológico nas idades de seus fundadores.”

Segundo a tradição, havia no local denominado Caldeirão onde se encontra a Sede Municipal, uma fonte em formato de um buraco de pedra, que servia de parada para os boiadeiros dar água a seus rebanhos. Os mesmos começaram a fixar-se no local.

O povoamento teve início em volta da citada fonte a partir da chegada de boiadeiros vindos de outras regiões a fim de domarem um touro que havia se desgarrado da manada. Os boiadeiros foram atrás do boi, mas ele lutou para não ser capturado e acabou caindo na fonte. Os mais velhos contam que o boi lutou muito para sair de lá, mas não conseguiu. A valentia do boi impressionou os moradores. Por isso, o buraco de pedra ficou conhecido como Caldeirão do Boi Valente, primeiro nome da futura Cidade.

Concernente ao aspecto de formação política, Valente pertencia ao município de Conceição do Coité. Em 1890, o povoado foi promovido a condição de Distrito de Paz e Policial e em 1958, Valente torna-se cidade, sendo desmembrada de Coité, elegendo o seu primeiro prefeito José Mota de Araújo que governou de 1958 a 1963.



Foto 5: Cidade de Valente na década de 1920. Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de Valente

Alguns fatos históricos que compõem a história de Valente são necessários serem elucidados para um maior entendimento da formação dos seus habitantes. Assim, no final de 1919 e 1920, iniciou-se a construção do Açude Federal Ouro Verde, terminado depois de 20 anos, em 1940.



Foto 6: Homens trabalhando na construção do Açude Federal.

Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal

A construção do Açude Federal Ouro Verde representou simbolicamente o progresso para a cidade de Valente, pois, em uma região que padecia com a falta de água, bem como com a precariedade da captação de água, a possibilidade de ter acesso ao “bem tão precioso” possibilitava o escoamento da produção de sisal que começava a surgir como fonte de renda, além de abastecer a população da sede do município.



Foto 7: Açude Federal Ouro Verde em construção
Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal

Nessa mesma época chegam a Valente as primeiras mudas de um gravatá denominado agave rígido sisalana, o sisal. Inicialmente, os agricultores de Valente passaram a plantar o sisal com a finalidade de servir de cerca para separar as suas propriedades e guardar os animais. Só depois de 1935, é que o sisal passou a ser comercializado, com a produção de fibra para fabricação de cordas, tapetes e artesanato (GALVÃO, 2004, p. 11).

A formação histórica de Valente é perpassada por sentimentos de luta e resistência, marcada por forte participação de movimentos sociais, sindicais e organizações sociais, como as Comunidades Eclesiais de Base, a Associação de Desenvolvimento Solidário e Sustentável da Região Sisaleira (APAEB) e o Movimento de Organização Comunitária (MOC).

No livro de tombo da paróquia encontraram-se registros que comprovam o trabalho feito pelas Comunidades Eclesiais de Base. Elas tinham forte influência nas comunidades rurais do município, desenvolvendo ações que problematizavam a vida do povo através da evangelização.

As catequistas e os animadores das Ceb's trabalhavam com as crianças e os pais através de palestras e dramatizações. Eram abordados temas como o trabalho, o sisal e a

indústria. Havia a troca de experiências do próprio trabalho, através de expressões e arte popular. Concomitante e conjuntamente com as CEB's, havia o trabalho do MOC, que desde a década de 70 atua em várias ações de fortalecimento e organização social dos sujeitos.

Idealizado pela Igreja Católica a partir da Diocese de Feira de Santana em 1967, o Movimento de Organização Comunitária (MOC) tinha como função assessorar as ações da Igreja Católica junto as Comunidades Eclesiais de Base através de uma postura assistencial. No entanto, Macedo Filho (2003) nos esclarece que

Os técnicos da época começaram a questionar a eficácia dessa forma de atuação e passaram a agir de forma mais independente, com o intuito de favorecer a promoção social das comunidades, estimulando, com isso, atritos com o clero feirense, o que levou a sua desvinculação da diocese em 1970. A partir desse momento, como entidade autônoma, o MOC passa a promover ações, de caráter organizacional e libertário, direcionadas ao caráter comunitário e ao combate da exclusão social (MACEDO FILHO, 2003, p. 23)

A presença do MOC no território do Sisal e em Valente também contribuiu para a formação da APAEB, que nos tempos de sua fundação era uma associação de pequenos produtores da agricultura da Bahia, criada para “funcionar de forma híbrida através do exercício de um papel sociopolítico, social, econômico específico, investindo na cidadania ativa, reestruturando a pequena propriedade rural e melhorando a qualidade de vida do agricultor sertanejo” (MACEDO FILHO, 2003, p. 25).

A criação da APAEB em 1980, inicialmente sediada nos municípios de Araci, Ichu, Feira de Santana, Serrinha e Valente significou uma nova forma de viver e conviver, principalmente no semiárido, pois ao organizar os agricultores política, social e economicamente, abriu a possibilidade de questionar as relações sociais de exploração a que a grande maioria das pessoas eram condicionadas.

Oliveira (2005), a respeito da criação da APAEB nos esclarece que

O fato ocorria assim: Ao trazer os seus produtos para serem comercializados na feira livre os agricultores pagavam o imposto cobrado. Em não comercializando toda a mercadoria esta era levada de volta para a propriedade. Nas semanas seguintes, pela mercadoria cujo imposto já tinha sido pago, eles eram obrigados a pagar novamente ao colocá-la para venda, reduzindo sobremaneira a sua margem de lucro. Algo precisava ser feito para corrigir tal distorção e

o caminho foi a criação de um Posto de Vendas que recebesse a produção dos agricultores em consignação, evitando assim os custos repetidos com o transporte das mercadorias, agregando dessa forma mais valor a elas. As discussões estabelecidas nas reuniões comunitárias apontavam para a necessidade de se criar uma instituição associativista forte que desse suporte legal ao processo de desenvolvimento que já despontava entre eles e no dia 02 de julho de 1980 foi criada a APAEB com trinta sócios e o envolvimento de cinco municípios a saber: Feira de Santana, Serrinha, Araci, Ichu e Valente, que sediou a organização. (OLIVEIRA, 2005, p. 118)

A criação do Sindicato dos Trabalhos Rurais em 16 de maio de 1971 também foi um importante capítulo na formação política do povo de fibra de Valente. De acordo com Galvão (2004), nos primórdios de criação, o sindicato permaneceu “nas mãos” do poder público, fato decorrente do momento político vivido pelo Brasil naquela época, voltando-se para os interesses dos agricultores somente com criação da Paróquia de Valente, o que demandou a chegada de três padres italianos. Os padres, ao realizarem reuniões nas comunidades rurais, esclareciam os agricultores sobre os direitos e a importância das comunidades rurais no contexto do município.

Assim, com o apoio da Igreja, o sindicato começou a servir a quem de fato era de direito, aos trabalhadores rurais. Galvão (2004) revela que uma das lutas mais notáveis do sindicato foi pela conquista da aposentadoria para os mutilados do sisal, ação que demandou organização com várias outras entidades e sindicatos da região e que reuniu em Conceição do Coité mais de 700 mutilados, chamando a atenção da população, da imprensa e das autoridades.

Ao buscar apoio junto a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), que tinha a frente um sindicalista da região sisaleira, dirigiu-se até Brasília uma caravana formada por 32 mutilados e conseguiram junto ao Ministro da Previdência Social, o direito de aposentadoria para os mutilados do sisal (GALVÃO, 2004).

Portanto, percebe-se que a formação social e política de Valente foi permeada por ações que, de alguma forma, ajudaram no empoderamento de sujeitos conscientes de seus direitos, o que influencia na resistência de comunidades rurais de Ichu e Santa Rita frente ao modelo de nucleação escolar adotado pelo município. A seguir, apresentamos a caracterização e formação histórica das comunidades em questão.

1.3 Ichu e Santa Rita: as comunidades que enfrentaram uma política de Estado

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem a relação homem/mundo, “que não há homem sem mundo”. E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, as Cordilheiras do Andes, seria isto mundo? “Não!” Respondeu decidido: “Faltaria quem dissesse: isto é mundo.” (Freire, 1981)

Ichu e Santa Rita estão inseridas no contexto social, ambiental e cultural exposto acima. Cada uma possui uma história que as tornam singulares no contexto mais amplo que é o município de Valente.

A comunidades de Ichu e Santa Rita distam da sede do município de Valente cerca de 15 e 16 km respectivamente. Possuem uma formação de parentesco, sendo muitos moradores membros de uma mesma família de gerações diferentes.

Ao percorrer as duas comunidades, procurei saber como tinha sido formada cada uma delas. Procurei o morador mais velho existente nas duas comunidades, que com 86 anos contou-me como viviam e se organizavam os moradores de Ichu e Santa em tempos de outrora. Vejamos, a seguir, as particularidades e singularidades das comunidades que compõem o presente estudo.

1.3.1 “Ichu foi crescendo, mas não era povoado, eram somente os ichus fazendo festa no lago”: Conhecendo a comunidade de Ichu

Como dito anteriormente, a comunidade de Ichu dista da sede do município 15 quilômetros. A ilustração abaixo é um desenho feito por um aluno da comunidade. Através do croqui, o aluno retratou de um jeito todo especial a comunidade onde mora, onde é possível observar como a comunidade se organiza espacialmente. A riqueza dos detalhes e o colorido do desenho nos permitem visualizar a escola, a casa de farinha, o mercado, o bar e o campo de futebol, espaços de socialização da comunidade.



Figura 3: Desenho representando a comunidade Ichu feito por um aluno da Escola Pingo de Gente

Através da pesquisa de campo, percorrendo a comunidade de Ichu e em conversa com alguns moradores, em especial o morador mais antigo das comunidades em questão, foi possível pesquisar sobre o topônimo da comunidade.

O nome Ichu surgiu por causa de uma lagoa que tinha onde hoje se encontra a comunidade. Ao redor dessa lagoa, existiam pés de pinhão e as suas folhas juntavam enxames de maribondos. Quando as primeiras famílias começaram a povoar a comunidade, ao serem perguntados onde moravam, respondiam que moravam na Lagoa do Ichu, sendo a comunidade conhecida assim até hoje. Nas palavras do morador mais antigo da comunidade, é possível perceber como era a comunidade em outros tempos.

Eu moro aqui desde 1951. Quando eu vim pra aqui tinha muita casa nesse Ichu mesmo, as casas que não tinha é mais pra lá. Cheguei aqui

já achei com esse nome de Ichu, a primeira casa que teve aqui morei nela quando era menino. Tinha aqueles pé de pau onde achava a rola, tinha também a parteira, um curador que chamava Cabé, essas duas casa que eu era menino e alcancei, alcancei casa de telha, mas aqui em Ichu a maior parte era casa de palha, de enchimento, envarada e bater o barro, aí tudo coberta de pindoba. (S.E, morador mais velho de Ichu).

Na comunidade, as manifestações culturais acontecem sempre em torno das tradições dos costumes rurais, como a farinhada e o boi roubado.



Foto 8: Comunidade de Ichu.

O gosto pelo futebol é outro costume que faz parte da identidade cultural de Ichu, pois no campo de futebol localizado no meio do largo da comunidade as pessoas se reúnem para disputar e assistir rodadas. Na disputa, meninos e meninas jogam juntos, sem a necessidade de criação exclusiva de um time para meninos e outro para meninas, aspecto que chamou atenção devido ao fato de as relações de gênero no meio rural⁶, geralmente serem construídas na separação rígida de espaços específicos para

⁶ Há estudos sobre a relação de gênero no meio rural que debatem a questão social do papel da mulher, bem como a participação em espaços políticos, como o de RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Panelas?” Brasília: Ed. Unesco, 2000. Na Bahia, temos o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da

homens e mulheres, como por exemplo, o trabalho na roça, da casa, a subsistência da família, a participação social e política, os ambientes que podem ser freqüentados pelas mulheres, entre outros.

De acordo com os dados da agente de saúde que atende a comunidade, atualmente, moram em Ichu 93 famílias. A figura abaixo mostra um panorama da quantidade de pessoas por faixa etária das pessoas da comunidade.

Pessoas residentes em Ichu por faixa etária

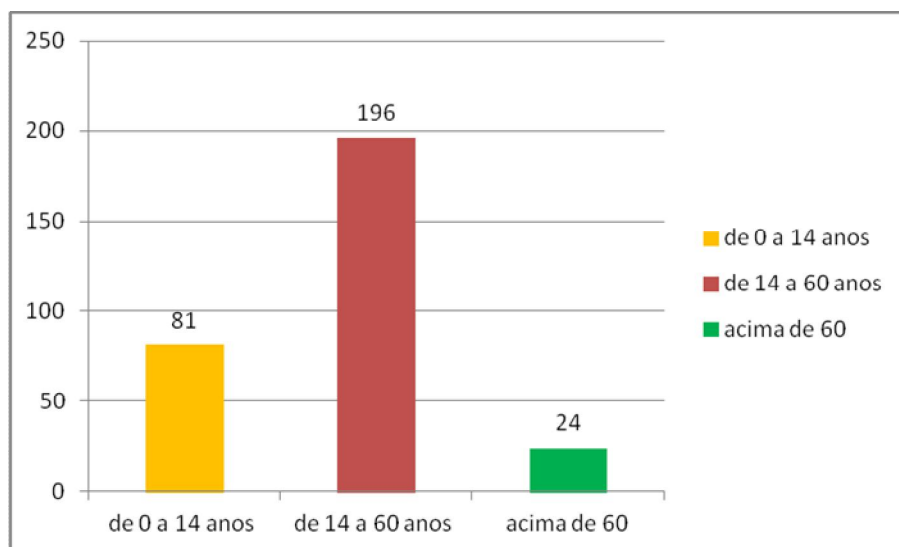


Figura 4: Distribuição de pessoas residentes em Ichu por faixa etária

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Valente.

Quanto às atividades produtivas, as pessoas se organizam em torno do sistema produtivo do sisal, da plantação de milho, feijão e mandioca, do trabalho assalariado, da prestação de serviços na prefeitura, do comércio local. Essas atividades que movem a vida das pessoas que residem nas comunidades rurais constituem a pluriatividade encontrada no campo brasileiro que nos lembra Wanderley (2009).

1.3.2 Adentrando os “muros” da escola: conhecendo a Escola Pingo de Gente.

Em Ichu, a única “presença” do estado é a escola Pingo de Gente, construída em 1993, em um terreno de um morador da comunidade.

A primeira professora da escola, hoje atual diretora, conta que a escola surgiu por causa da vontade dela e de uma amiga de serem professoras, além do fato de na comunidade não haver escola, tendo que as crianças que moravam em Ichu irem estudar em Santa Rita.

Após terem feito um levantamento da quantidade de crianças que existiam na Comunidade e que teriam acesso a escola, o pai de uma delas, de tanto as moças insistirem, resolveu construir uma escola na sua propriedade, depois de ter autorização da Prefeitura Municipal. As professoras saíram de casa em casa para matricular as crianças, formando uma turma de 25 alunos. A turma era multisseriada e funcionava no prédio como mostra a imagem abaixo.



Foto 9: 1º prédio da Escola Pingo de Gente, em Ichu.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A imagem anterior nos mostra claramente como era a primeira escola da comunidade, não muito diferente do cenário das escolas isoladas encontradas na maioria do rural brasileiro. A própria estrutura dos prédios escolares no rural deixa claro como é considerada a escola nesse espaço geográfico.

Atualmente, a escola foi mudada para outro prédio, em terreno doado por outro morador da comunidade.



Foto 10: Atual prédio da Escola Pingo de Gente.

Com relação à estrutura material e física, a escola possui uma impressora, um computador, uma sala de aula, uma pequena secretaria e um banheiro. A cozinha é externa a escola, em um prédio ao lado, que funciona também a Jornada Ampliada⁷.

A escola possui uma sala de aula que funciona nos turnos matutinos e vespertinos. Pela manhã, a turma é composta de 22 alunos do 2º ao 5º ano, enquanto à tarde, funciona a turma de educação infantil e 1º ano, com 16 alunos.

⁷ A Jornada Ampliada faz parte das ações complementares à Escola do programa de Erradicação do Trabalho (PETI). Na Jornada Ampliada, os alunos desenvolvem atividades voltadas para o reforço escolar, leitura lúdica e artes. Na Jornada Ampliada, a criança permanece na escola o dia todo, fazendo todas as refeições na própria escola.



Foto 11: Sala de aula da Escola Pingo de Gente

A organização da sala, com as cadeiras enfileiradas, é feita como na maioria das escolas seriadas existentes tanto na sede dos municípios quanto na zona rural. Para a professora, dessa forma é melhor, devido à sala ser multisseriada, assim, ela pode agrupar os alunos com mais facilidade para ajudar no processo de aprendizagem daquele que ainda possui alguma dificuldade. A falta de janelas também é elemento de destaque, tendo em vista que o semiárido possui longos períodos de estiagem e dias quentes.

No quintal da escola há uma horta que é cuidada pelos alunos e pelas professoras. Na fala da professora, a horta é um elemento de investigação pedagógica nas aulas ao trabalhar os conteúdos curriculares.

Quando a gente vai ampliar os canteiros, já pode usar os canteiros na sala de aula, é produção textual, alimentação saudável sem agrotóxicos, formas geométricas, o problema da horta foi só os pintos. (Professora F)

Também é um elemento que promove a sociabilidade entre as crianças e a comunidade, pois as atividades de plantio e colheita envolvem todos que fazem parte da

escola. Os produtos colhidos são usados na merenda escolar, e o que não é utilizado é dividido entre as famílias.

O trabalho com a horta é bom, os meninos gostam, a gente sempre faz mutirão com os pais, lá mesmo tava pequena, a gente fez um mutirão, ampliou a horta, trabalhou tanto que percebeu que tava pequena e precisa de ampliação. A gente colheu três vezes, a última vez não colheu porque entrou uns pintos e acabou com todo o plantio. A gente complementou a alimentação escolar, os meninos levaram pra casa, e na festa de São João a gente fez um concurso de dança e distribuiu pros pais. (Professora F)



Foto 12: Crianças e professoras ao redor da horta escolar da Escola Pingo de Gente, comunidade de Ichu.

Na escola há um parque infantil construído também com a ajuda das famílias. A idéia das professoras foi criar um parque para que as crianças, principalmente as menores, pudessem ter um espaço de lazer. Então se pensou em construir o parquinho reciclável, com garrafas peti e pneus. A imagem a seguir mostra como ficou o parque infantil.



Foto 13: Crianças brincando no parque reciclado

A caracterização e contextualização da comunidade de Ichu e da escola Pingo de Gente nos ambientaliza em um espaço complexo de relações e particularidades. A seguir, é apresentada a comunidade de Santa Rita, também resistente a nucleação escolar com vistas à seriação.

1.4 “A promessa foi feita para o menino ficar curado, Santa Rita concedeu e esse ficou sendo o nome do povoado”: Conhecendo a comunidade de Santa Rita.

A história da comunidade de Santa Rita é singular, assim como seus moradores. Segundo a primeira professora da região de Ichu e Santa Rita, os mais velhos contam que a comunidade tem esse nome por causa de uma promessa feita pelo dono da fazenda onde hoje está localizada a comunidade.

O neto do dono da fazenda ficou com uma forte e prolongada dor de cabeça. Assim, o avô da criança prometeu que, caso o doente ficasse curado, iria fazer uma missa para Santa Rita e trocaria o nome da fazenda pelo nome da santa. Depois de alguns dias, a “graça foi alcançada”, o neto ficou curado e a fazenda passou a chamar-se Santa Rita, nome da comunidade.

Diferentemente da comunidade de Ichu que possui uma organização espacial de casas muito próximas, em Santa Rita as casas são mais afastadas uma das outras. A imagem abaixo nos ajuda a perceber um pouco como é a comunidade.



Foto 14: Comunidade de Santa Rita

Santa Rita foi crescendo com uma formação de parentesco, muito comum nas pequenas comunidades rurais. Atualmente, a comunidade é formada por 71 famílias, em que a maioria dos habitantes possui a faixa etária entre 15 a 59 anos. Os dados da figura abaixo foram coletados com o agente de saúde responsável de auxiliar a comunidade com ações de saúde.

Quantidade de pessoas residentes na comunidade de Santa Rita

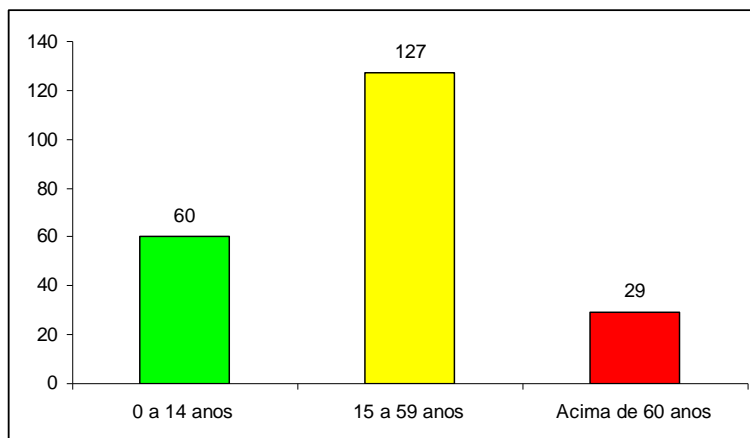


Figura 5: Distribuição de pessoas residentes em Santa Rita por faixa etária

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Valente.

É interessante destacar que a tabulação da faixa etária seguiu os formulários fornecidos pela Secretaria de Saúde, por isso não há a quantidade exata de crianças separadamente.

A dinâmica social, econômica e cultural também gira em torno do sisal. Deste modo, os moradores da comunidade exercem como atividade produtiva o trabalho com o sisal, o comércio informal, bem como o cultivo de feijão, milho e mandioca, geralmente para subsistência.

1.4.1 A escola no meio do sisal: Conhecendo a Escola Floriano Peixoto

A Escola Floriano Peixoto tem sua gênese na casa da primeira professora da região. Em entrevista, ela contou que tanto na região de Santa Rita como em Ichu não havia escola construída pela Prefeitura. Foi então que, em 1972, que a professora em questão começou a dar aulas para as crianças das comunidades de Ichu e Santa Rita, pois em nenhuma das comunidades existia escola. Na época, para as crianças estudarem, era preciso se deslocarem a pé até Valilândia, comunidade onde havia escola mais próxima.

Em conversa com a professora, ela nos disse que começou a lecionar apenas com 12 anos, com a 4ª série primária, sendo, portanto, professora leiga, realidade muito comum nos cenários das escolas do rural brasileiro. A história da primeira professora da comunidade foi contada em cordel produzido pelas crianças e professores da escola.

Surgiu a primeira escola
Com a professora Maria José
Que muito lutou sem demora
Começando com 12 anos
Ensinando e obtendo vitórias

O Sr. Ernesto e José Baraúna
Homens de muito valor
Pediu a Reinaldo Ramos Rios

Que lhe ajudasse por favor
Empregando aquela menina
Que só a 4ª série cursou.

Até a transferência para o prédio atual, a primeira escola da comunidade funcionava na casa da professora. Nas palavras dela, “o ensino era residencial”, pois a prefeitura não construiu um prédio, mandando o material de apoio para a casa dela e foi assim que começou a funcionar a escola. Ainda nesse período, a escola era conhecida como Jarbas Passarinho, tendo o nome mudado quando transferida para o atual prédio no início da década de 1980⁸.



Foto 15: Casa onde funcionou a primeira escola de Santa Rita.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A referida professora atuou durante 20 anos em sala de aula, apenas com a formação básica. Até conseguir a aposentadoria, trabalhou como secretária escolar, merendeira e auxiliar do atual prédio.

⁸ De acordo com a diretora da escola, ainda não se conseguiu recuperar o ano específico de mudança para o prédio atual.



Foto 16: Atual prédio da escola Floriano Peixoto, em Santa Rita.

Fonte: arquivo da pesquisadora

Atualmente, a Escola Floriano Peixoto tem duas salas de aula, uma cozinha ampla e 01 banheiro. Assim como observado na escola Pingo de Gente com relação à estrutura material e física, a escola possui uma impressora, um computador, uma sala de aula, uma pequena secretaria e um banheiro. Não há janelas na sala, o que torna o ambiente muito quente.



Foto 17: Sala de aula da Escola Floriano Peixoto, em Santa Rita.
Fonte: arquivo da pesquisadora

A cozinha é externa a escola, em um prédio ao lado, que funciona também a Jornada Ampliada⁹. As salas não possuem janelas, o que dificulta a ventilação. Na escola também não há uma secretaria e a biblioteca improvisada fica no corredor da escola. A escola funciona nos dois turnos: matutino e vespertino, com turmas multisseriadas, além de ter a Jornada Ampliada.

Encontramos no quintal da escola a horta, espaço criado com a ajuda das pessoas da comunidade e cuidado pelos alunos e professores. Possui a mesma dinâmica da escola Pingo de Gente, em que os produtos colhidos na horta, quando não utilizados totalmente na merenda escolar, são repartidos com a comunidade.

⁹ A Jornada Ampliada faz parte das ações complementares à Escola do programa de Erradicação do Trabalho (PETI). Na Jornada Ampliada, os alunos desenvolvem atividades voltadas para o reforço escolar, leitura lúdica e artes. Na Jornada Ampliada, a criança permanece na escola o dia todo, fazendo todas as refeições na própria escola.



Foto 18: Horta da Escola Floriano Peixoto.

Fonte: arquivo da pesquisadora

A localização da escola também é um aspecto que a caracteriza, já que está entranhada no meio da caatinga e das plantações de sisal. A imagem abaixo nos oferece um panorama da localização da escola.



Foto 19: Ao fundo, o telhado da Escola Floriano Peixoto no meio da caatinga e das plantações de sisal.

Entendemos que a caracterização do contexto da pesquisa ultrapassa os limites da formação histórica do município de Valente e das comunidades de Ichu e Santa Rita. Nesta perspectiva, a intenção foi a de apresentar inicialmente a ambientalização geográfica e econômica, sem esquecer que as questões inerentes a organização e dinâmica social das comunidades serão mais explicitadas no quarto capítulo da dissertação.

A seguir, discorreremos sobre o fazer da pesquisa, apresentando o capítulo concernente à metodologia utilizada para entendermos o fenômeno estudado.

2 “Construindo um galinheiro de ripas no meio de um furacão”: A TESSITURA METODOLÓGICA E O FAZER DA PESQUISA

A formulação acima tem inspiração em uma frase de Clarice Lispector, extraída de sua última entrevista, concedida a Julio Lerner, do Programa Panorama exibido na TV Cultura em 1977 e publicada na Revista Shalom, nº 296, v. 2, de 1992. Assim, ao utilizar metaforicamente o sentido de “construir um galinheiro de ripas no meio de um furacão”, a frase de Clarice serve para refletir sobre o ato de escrever, tarefa que exige daquele que escreve a paciência para pregar muito bem as ripas de palavras para que o galinheiro, no caso o texto, depois de construído, permaneça firme.

O trabalho acadêmico exige do pesquisador uma capacidade de tentar apreender o objeto de pesquisa a ser investigado. Assim, a tentativa em chegar o mais próximo do objeto a ser investigado, na perspectiva em que esse movimento de encontro ao objeto se molda através das mobilizações do pesquisador em busca dessa (im)possível nitidez, é exigida as habilidades de observar, escutar, ir além da aparência dada para que, assim, o próprio objeto se desvele.

Dessa maneira, enquanto construção teórica, o objeto constitui uma tradução – sendo que toda tradução é passível de erros e acertos -, “uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores. É resultado de um processo de objetivação teórico- conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real”. (DESLANDES, 2007, p.33)

Corroborando com as palavras de Fonseca (1999, p.60) ao afirmar muitas vezes que “o problema enfocado sofre uma transformação radical em função de preocupações só vêm à tona através da pesquisa de campo” foi que no trilhar do caminho da realização da presente pesquisa acadêmica, algumas estradas levaram para uma direção que não havia sido planejada “no roteiro da viagem”, pois, inicialmente, a intenção era a de estudar de que forma a gestão educacional do município de Valente conduziu o processo de nucleação escolar adotado no município a partir de 2006.



Foto 20: “No meio do caminho, as escolhas metodológicas”. Caminho que leva as comunidades de Ichu e Santa Rita.

No entanto, no trilhar do caminho novos elementos foram aparecendo ao iniciarmos a pesquisa de campo e a resistência de comunidades rurais diante do processo de nucleação das escolas do campo do município de Valente foi emergindo como problema a ser investigado. Fui instigada a saber o que levou as comunidades de Ichu e Santa Rita a enfrentarem uma política adotada em várias outras comunidades sem resistências. O próximo passo dado foi de percorrer as comunidades que tinham aceitado e tentar perceber o porquê de posturas tão diferentes.

Bauman (2004) nos diz “que a experiência humana é mais rica do que qualquer uma de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, poderia exauri-la.” Com isso, compreendemos que o labor acadêmico não dará conta de esgotar o tema posto em questão, mas tentou-se, através dos procedimentos metodológicos, apreender um pouco do contexto que envolve o objeto pesquisado.

Diante do exposto, intenciona-se, com o presente capítulo apresentar os caminhos percorridos para desenvolvimento da pesquisa que ora é apresentada.

2.1 No trilhar do caminho as escolhas metodológicas, procedimentos e instrumentos da pesquisa

“Conhecer é, essencialmente, questionar, não apenas afirmar, confirmar, constatar verificar, dizer.” (DEMO, 2008)



Foto 21: “Trilhando os caminhos da metodologia”.

Sabe-se que na construção do conhecimento o contato do pesquisador com aquilo que ele busca pesquisar só é possível através de uma abordagem metodológica demandada pela própria natureza do objeto.

Neste íterim, a partir do entendimento de que o aspecto quantitativo não daria conta de tentar compreender os motivos que levaram as comunidades de Ichu e Santa Rita resistirem ao processo de nucleação das escolas do campo no município de Valente, a abordagem metodológica a que nos reportamos foi à qualitativa, já que objetiva a compreensão e interpretação do fenômeno social (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2007) e, ao considerar o contexto do fenômeno que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais (TRIVIÑOS, 2009, p. 125).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1999) esclarece que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 1999, p. 21)

Desse modo, a opção pela pesquisa qualitativa foi devido à natureza do objeto, sendo esta, na compreensão de Deslandes (2007) “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, a metodologia indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”.

Nesse sentido, as opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa giraram em torno do *estudo de caso de cunho etnográfico*, pois este “visa à descoberta de novos elementos que podem emergir e se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 18), em que a complexidade natural das situações é evidenciada através das inter-relações dos seus componentes.

Sarmiento (2003), ao tratar do estudo de caso de cunho etnográfico argumenta que

“os estudos de casos” são um formato metodológico que perspectivam holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso, dos estudos de base etnográfica, acrescentam ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de *ação*, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. (SARMENTO, 2003. p.138-139).

A respeito da etnografia, Fonseca (1999) nos esclarece que

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação. (p.58)

A partir do entendimento de que “o método etnográfico é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)” (FONSECA, 1999, p.59) durante 9 meses, entre os meses de março de 2011 a fevereiro de 2012, percorri as comunidades, permanecendo três dias em cada ida.

Destarte, geralmente chegava as quartas e partia as sextas no final da tarde. Durante a permanência nas comunidades, conversava com as pessoas no seu dia a dia. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas nos contextos socioculturais e ambientais das pessoas.

Assim como Fonseca (1999) que compreende os detalhes sobre o “lugar” sociológico/histórico, observou-se também como as comunidades se organizavam, como as pessoas viviam e quais as suas concepções acerca da escola. Por isso, a opção em permanecer nas comunidades devido a necessidade de tentar apreender um pouco o cotidiano das comunidades em estudo.

Com isso, foi possível presenciar algumas formas de organização e dinâmica social, como a lida do trabalho no motor de sisal que se inicia as 6:00 da manhã, em que a presença das mulheres é maciça; as novenas, reuniões nas escolas em questão e encontro de mães nas escolas para preparação da devolução¹⁰ para as comunidades dos conhecimentos construídos e problematizados na escola pelas crianças.

Além da escolha do estudo de caso de cunho etnográfico, foram também adotados outros procedimentos metodológicos que ajudaram a dar conta de tentar entender o objeto do estudo conforme demandado pela situação, mesmo sabendo que não é possível apreender-lhe toda a singularidade. Vejamos.

¹⁰ A devolução é uma parte da metodologia do Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, que atua na formação de professores do campo de 21 municípios do semiárido baiano. A devolução é o momento em que as crianças apresentam para as comunidades os conhecimentos construídos na escola a partir da pesquisa feita sobre a comunidade e os seus problemas. Essa pesquisa constitui a parte do Conhecer, primeira etapa da metodologia Conhecer, Analisar e Transformar. A devolução é o momento de se pensar alternativas e soluções para os problemas identificados pelas crianças.

2.1.3 O estudo exploratório

O *estudo exploratório*, composto pela exploração de documentos, teses e dissertações sobre o tema realizado na fase inicial da pesquisa permitiu conhecer o fenômeno a ser investigado e ajudou a mapear os trabalhos existentes que tratavam do tema da nucleação.

Em pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, ao utilizar como palavras-chave de pesquisa os termos *nucleação*, *nucleação das escolas do campo*, *nucleação das escolas rurais*, *comunidade*, *nucleação escolar e comunidade*, *nucleação escolar – comunidade- resistência*, encontrou-se 8 dissertações e uma tese sobre o tema nucleação.

Durante a exploração de tais trabalhos, percebeu-se que a maioria deles tratava do processo da nucleação atrelado à gestão educacional, descrevendo o processo de adoção de tal política no município. Discutem-se muito quais foram os mecanismos, os caminhos percorridos e os resultados decorrentes da nucleação das escolas. Fala-se um pouco sobre a participação das comunidades envolvidas em tal processo, mas em nenhuma delas a resistência da comunidade é o foco de interesse.

Para Dauster (1999, p 2) o trabalho de campo tem como objetivo “compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias”.

Assim, após as primeiras idas a campo e com explorações *in loco*, em conversa com o secretário de educação do município, com a coordenadora do departamento de Educação do Campo e com os articuladores pedagógicos das escolas do meio rural, o passo dado foi conhecer as comunidades que passaram pelo processo de nucleação e que não o aceitaram.

Valente iniciou o processo de nucleação em 2005, inicialmente, com a sensibilização da comunidade escolar. Em 2006 começou, de fato, a implantação dessa política educacional adotada nacionalmente desde a década de 70 e intensificada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em 1996, em que dava aos municípios a liberdade de organizar o ensino municipal.

Depois de ter feito as visitas e ao refletir sobre as idas a campo com o orientador, percebi que o objeto de pesquisa estava se desvelando, me mostrando o fio que deveria puxar para “desenrolar o bolo de lã”. Entendi que o objeto da pesquisa mudara, ou seja, a nucleação foi o ponto de partida para chegar ao real objetivo da pesquisa que ora é apresentado: **analisar a resistência de comunidades rurais diante do processo de nucleação das escolas do campo do município de Valente, BA.**

A identificação das comunidades que resistiram e as que não resistiram à nucleação permitiu a seleção dos lugares institucionais do campo da pesquisa. Dessa forma, o estudo exploratório possibilitou identificar as percepções e os enfoques necessários para o caminhar, com a identificação das comunidades de Ichu e Santa Rita como lócus da pesquisa, devido a particularidade de, no universo do município de Valente em que 9 escolas foram nucleadas, as comunidades em questão não aceitarem tal proposta municipal de reorganização das escolas localizadas na zona rural.

2.1.4 A pesquisa documental

A *pesquisa documental*, feita em jornais, relatórios técnicos, livros históricos, teve como finalidade compreender a formação histórica do município de Valente, permeada pela presença das Comunidades Eclesiais de Base, a Apaeb (Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira) e o MOC (Movimento de Organização Comunitária).

A análise de documentos produzidos pela Paróquia do município, especialmente o Livro de Tombo da década de 60 e 70 serviu para esclarecer e revelar fatos interessantes de como surgiu o município de Valente, como viviam as pessoas numa época em que as políticas sociais praticamente não existiam. São relatos que remeteram a uma Valente desconhecida, que agora se descortina.

Os livros, relatórios e artigos produzidos pela Apaeb e pelo MOC também foram importantes para entender o protagonismo da sociedade civil na história do povo de Valente, sobretudo das comunidades estudadas. A análise de documentos da secretaria de educação concernentes ao censo escolar e a organização escolar do município, principalmente em relação às escolas nucleadas também foram necessários. O

procedimento adotado foi o levantamento bibliográfico da produção dos lugares institucionais.

Além disso, a consulta aos dados educacionais do município como quantidade de escolas, número de crianças matriculadas por cada modalidade de ensino, bem como dados relacionados aos professores também foram coletados na secretária de educação.

A pesquisa documental também foi necessária do ponto de vista legal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que traz a especificidade da Educação do Campo nos artigos 26 e 28; das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002); as Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008) e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, marcos legais que tratam especificamente da oferta e do desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a escolarização dos povos do campo, além da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que trata dos recursos financeiros destinados as escolas, principalmente na parte concernente as do campo.

2.1.3 Os instrumentos da coleta de dados: observação, as entrevistas e o diário de campo.

Zaia Brandão (2000, p. 8) afirma que as entrevistas, no trabalho acadêmico, “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Assim, optamos, no desenvolvimento da pesquisa pela entrevista sem estruturação rígida e perguntas fechadas. A partir das nossas idas a campo e tendo como intenção captar os significados atribuídos as palavras dos sujeitos colaboradores, realizamos as entrevistas nos contextos sociais em que eles se constituem/iam enquanto atores sociais e coletivos.



Foto 22: Mãe participante da pesquisa vindo do motor de sisal.



Foto 23: Mães participantes da pesquisa na porta de casa.

Nesse sentido, com os diferentes sujeitos colaboradores da pesquisa as entrevistas foram norteadas por algumas perguntas. No entanto, outras questões foram surgindo no decorrer das conversas, que incluíam desde a organização da rotina pedagógica como a forma de vida no dia a dia e a visão de mundo de cada um. Com as professoras, as perguntas mais gerais foram:

- Como foi o processo para nuclear as escolas?
- Qual a sua opinião a respeito da nucleação?
- Qual a sua relação com a comunidade e com a escola?

Já com as mães, as perguntas eram bem mais gerais, pois se utilizássemos nas perguntas os termos nucleação talvez a conversa ficasse truncada. Assim, a pergunta orientadora foi:

- O que vocês acharam quando teve aquela conversa de mudar as crianças de Ichu e Santa Rita de escola?
- Vocês freqüentam a escola que os seus filhos estudam?
- O que a escola significa para vocês?

Assim, as entrevistas serviram para compreender um pouco do porque das comunidades resistirem ao processo de nucleação escolar. As respostas para as perguntas vinham compostas de olhares, gestos, risos, cores, tons, sons e sabores que não conseguiria traduzir nessas páginas. Foram momentos de riqueza e aprendizado metodológico.



Foto 24: Entrevista com mãe da comunidade de Santa Rita que estuda na mesma sala de aula do filho.

As observações foram realizadas durante os períodos de março de 2011 a fevereiro de 2012, em períodos intercalados e com duração em cada ida a campo de três dias. Meu “pouso” e hospedaria era em uma comunidade vizinha a Santa Rita e a Ichu chamada Queimada do Curral na casa de uma amiga e também articuladora pedagógica do município.

Vale lembrar que até conhecer as comunidades de Ichu e Santa Rita, bem como as escolas localizadas na zona rural do município de Valente, apesar de conhecer o município, precisei ser legitimada pela equipe pedagógica da secretaria de educação. Dessa forma, foram três visitas a secretaria de educação até poder, então, conhecer as escolas que estão localizadas nas comunidades rurais e, em especial, Ichu e Santa Rita.

Ao permanecer nas comunidades sem comunicação com “o resto do mundo que também faz parte do meu mundo”, pois lá não tinha sinal para o telefone celular e a internet conectava com muita dificuldade, pude vivenciar um pouco da rotina das comunidades e das escolas, como organizavam a vida e suas percepções acerca do tema da nucleação e da significação da escola.

Geralmente minhas idas as comunidades eram de moto ou de carro. Ao chegar, como a distância é cerca de 1km cada uma, as vezes saía de Ichu e ia para Santa Rita a pé e dessa forma, ia conversando com as pessoas, principalmente com as mais velhas das relações que as pessoas que plantavam tinham com a terra; pedia água quando dava sede nas casas vizinhas; observava o brincar das crianças; adentrava as plantações onde se localizavam os motores de sisal.

A dinâmica das escolas também foi observada e ao ir as escolas permanecia o dia todo nesse ambiente. Assim, observei a relação das crianças entre si e com a professora, o itinerário pedagógico das salas de aula, conversava com as crianças sobre a escola e a comunidade. Enfim, busquei, com as idas a campo, observar e compreender um pouco como as pessoas daquelas comunidades conduziam as suas vidas e de que forma a escola participava dessa dinâmica.

Esse instrumento possibilitou perceber aspectos muitas vezes intraduzíveis em imagens e/ou palavras, como o valor atribuído pelas mães que fazem parte do estudo com relação às escolas. Perceber como elas se organizam, como cuidam dos filhos e como são complexas as relações foi de fundamental importância para tentar captar os

motivos que levaram ou as impulsionaram a adotarem uma postura de enfrentamento frente a política de nucleação das escolas.

Geralmente, durante as observações, tínhamos como postura resistir à vontade da escrita imediata dos fatos e impressões observadas, sendo as mesmas transcritas no diário de campo à noite, após um café nos momentos de reflexão sobre o dia e os fatos vividos e, nessa empreitada, o diário de campo constitui-se como principal ferramenta de registro de percepções e nuances acerca do que se está observando e vivenciando.

Nas estradas em direção a Queimada do Curral, observo a paisagem que em julho e agosto se mostrava um pouco verde por causa dos períodos de chuva, agora parece seca e árida, com as costelas de vaca fazendo o carro movido a gás de cozinha tremer demais e a poeira entrar nos meus poros. Acostumada com esse ambiente, não me espanto com isso, mas me espanto ao me ver admirada com a beleza do florescer do Ipê, com suas cores predominantes roxo e amarelo. Lindo observar a florada do ipê no meio do sisal verde, que tem em suas brechas entre um agave e outra, os bodes pastoreando. Penso: “como estava precisando disso! Lindo e simples, assim como as coisas boas da vida.” (Diário de Campo da pesquisadora, 05.10.11)

Dessa forma, o *diário de campo* tornou-se um “fiel companheiro” nas quase intermináveis horas de estradas percorridas entre Feira de Santana e Valente, nas estradas de chão e “costelas de vaca” rodeadas de sisal até chegar às comunidades. O diário de campo é/foi uma importante fonte para registrar as impressões, as dinâmicas, os fatos e depoimentos que chamaram a atenção da pesquisadora, pois nele está contido o registro dos gestos, das pessoas, dos ritos considerados importantes no fazer da pesquisa.

Os *colaboradores da pesquisa* foram os diversos sujeitos que fazem parte desse mosaico acadêmico. Assim, as entrevistas foram realizadas com diferentes sujeitos envolvidos no processo da nucleação: educadoras, mães, educandos/as, o secretário de educação, a coordenadora do departamento de Educação do Campo, articuladores pedagógicos, a diretora das duas escolas. Para compreendermos melhor, consideramos como:

- a) Gestores: nesta categoria compreendemos o secretário de educação do município, a coordenadora do departamento de Educação do Campo e a diretora das escolas de Ichu e Santa Rita. Estes sujeitos foram selecionados porque

precisávamos entender o fenômeno da nucleação a partir de olhares que entendem e consideram a nucleação escolar como uma política educacional que ultrapassa o financeiro e adentra o pedagógico, na perspectiva de entendimento de que a extinção ou diminuição das turmas multisseriadas contribuirá para a melhoria do ensino na zona rural do município.

- b) Comunidades: a partir do entendimento de que para compreender a resistência das comunidades de Ichu e Santa Rita diante do processo de nucleação escolar, precisávamos conversar com quem mais sentia os impactos de tal política. Assim, seis mães das comunidades lócus da pesquisa foram entrevistadas. Além delas, ouvimos também as crianças que fazem parte das duas escolas, além de alguns moradores, dentre eles o mais antigo das comunidades. A professora da primeira escola da região que faz parte as comunidades também foi ouvida, com o objetivo de entender o contexto sociocultural de formação da escolarização de tais comunidades.
- c) Comunidade escolar: as 3 professoras das escolas de Ichu e Santa Rita também foram ouvidas, além das 2 auxiliares de limpeza que compõem o quadro das escolas e a articuladora pedagógica que acompanha o trabalho desenvolvido nas escolas. Entendemos que a compreensão e o entendimento dessas pessoas acerca da nucleação compõem o quadro dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, o procedimento teve como finalidade perceber como os sujeitos avaliavam a questão da nucleação, além de tentar “pescar” as causas da resistência das comunidades.

É importante destacar que as falas e depoimentos foram transcritos sem identificação nominal original. Assim, os depoimentos das professoras serão identificados através da letra inicial do nome de cada uma. Além disso, os depoimentos das mães serão conhecidos através de características subjetivas dos sujeitos falantes (TELLES, 1999) que mais tocaram a pesquisadora. Esse “tocar” aconteceu justamente nas idas a campo, pois ao conversar com cada uma delas percebi como as posições assumidas diante da vida e das questões de sobrevivência as identificavam adjetivamente.

Assim, as mães foram identificadas como *Mãe Guerreira*, por fazer parte de um grupo de mulheres produtoras que possui essa denominação; *Mãe Sisaleira*, por

trabalhar no motor de sisal, *Mãe Pluriativa*, devido ao fato de exercer várias atividades para sustentar a família, como trabalhar no motor de sisal, possuir um pequeno mercadinho ao lado da casa, criação de bodes e galinhas para a própria subsistência, além de fazer artesanato; *Mãe Associada*, já que faz parte de uma cooperativa de pequenos agricultores composta por 32 mulheres, *Mãe Estudante*, por estar retornando aos bancos escolares, *Mãe de Fibra*, também por trabalhar estendendo fibra de sisal.

A partir do entendimento de que a resistência das comunidades de Ichu e Santa Rita se inserem em um contexto maior de luta, é que trataremos, a seguir, sobre a Educação do Campo, dentro do contexto de organização e luta dos povos do campo frente a uma concepção de escola e educação que não contempla os sujeitos sociais que constituem a diversidade do campo brasileiro.

3 A ESCOLA NO MUNDO RURAL: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA

A discussão que permeia o presente capítulo gira em torno da constituição da escola no mundo rural, que ao possuir uma trajetória marcada por tensões e disputas de projetos societários diferenciados, constituiu-se em um espaço de complexas relações. Assim, entende-se que a tensão existente entre Educação Rural e Educação do Campo é muito mais que uma distinção semântica, mas uma diferenciação de concepção política, de educação e do reconhecimento da formação social e histórica inerente a constituição das idiossincrasias dos povos do campo.

3.1 No limiar entre a Educação do Campo e a Educação Rural, a escolarização dos sujeitos do campo.

(...) A liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
 A liberdade da terra é assunto de todos.
 Quantos não se alimentam do fruto da terra.
 Do que vive, sobrevive do salário.
 Do que é impedido de ir à escola.
 Dos meninos e meninas de rua.
 Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
 Dos que amargam o desemprego.
 Dos que recusam a morte do sonho.
 A liberdade da terra e a paz do campo têm um nome.
 Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções.
 (Pedro Terra)

Diante do surgimento de novos paradigmas de ordenamento do mundo, emergiram incertezas no âmbito de todas as instituições no atual estágio da modernidade, caracterizado por tempos de desregulamentação, de descentralização, de individualização, na expressão de Bauman (2004).

Em consequência, muitas pessoas são acometidas pela sensação de um fatalismo decorrente de um modelo hegemônico de desenvolvimento que regula não apenas as relações econômicas, mas também as relações sociais, de tal modo que pensar em

alternativas diferenciadas de ser e conviver no mundo atual parece-nos, geralmente, quimérico, pois “a modernidade ocidental pretendeu dar ao mundo sentido e direção automáticos ao lhe planificar a história, a sociedade e a natureza.” (SANTOS, 2004, p. 813).

No que concerne à escolarização, o pensamento fatalista também é comum, sendo muitas vezes generalizado, e quando se trata especificamente das escolas localizadas nas áreas rurais, na maioria das vezes estudadas sobre o viés da negatividade e da falta, além de serem também pensadas e refletidas a partir de uma concepção depreciativa e homogeneizante, são vistas como fadadas ao fracasso, sendo muitas vezes indicada a sua extinção.

Canário (2008), ao refletir sobre a escola no meio rural como objeto social e de estudo, afirma que

A problemática da escola em meio rural tem sido objeto de uma abordagem duplamente reducionista que consiste, por um lado, em acentuar o seu caráter interno ao sistema escolar e omitindo-se a sua dimensão societal mais global. Por outro lado, a sua leitura privilegia a dimensão meramente técnica da questão, reduzindo-a a um problema de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de “eficácia”, de “qualidade” e de racionalização de custos (CANÁRIO, 2008, p. 37)

Ao possuir uma concepção de formação urbana, pois “a escola primária, enquanto instrumento de construção dos Estados modernos, constituiu, relativamente ao mundo rural, um veículo de penetração de uma cultura urbana e laica” (CANÁRIO 2008, p.34) possui uma história intimamente atrelada aos interesses hegemônicos nos primórdios do desenvolvimento industrial e modernização do país, que embora eminentemente agrário, “desconhecia e ignorava” a existência cultural e social dos sujeitos do campo.

Na perspectiva em que se apresentava, cabia um modelo de escola que atribui o fracasso escolar a “deficiências culturais” dos (as) próprios camponeses (as), sendo papel da escola contribuir para a superação desse “déficit cultural” da população do campo (SILVA, 2009). Para tal, a dicotomia campo/ cidade, criada e mantida pela separação trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, contribuía para a construção imaginária de um rural como lugar de atraso e residual (RIBEIRO, 2010).

Segundo Silva (2011), para compreendermos a escola localizada no meio rural, devemos “sair dela”, ou seja, precisamos problematizar o projeto de sociedade e de territórios em disputa onde ela se localiza politicamente.

Assim, ao trazermos para o centro das discussões a escolarização dos povos do campo precisamos entender que, durante muito tempo, a escola “oferecida” ao meio rural foi concebida com concepções de ensino e aprendizagem urbanocêntricas e homogêneas, descaracterizando o campo como lugar de vida e relações heterogêneas.

Wanderley (2009) traz para o campo da discussão, a dimensão de um mundo rural

entendido como um lugar de vida, que se define enquanto um espaço singular e um ator coletivo. Em cada caso, as tramas espaciais e sociais e as trajetórias de desenvolvimento dão o sentido das relações campo-cidade, construídas no plano da complementaridade e da integração (WANDERLEY, 2009, p.18).

Diante das tramas espaciais, culturais e sociais que constituem os povos do campo, a escola foi e é um dos espaços de socialização que possui um valor simbólico e emblemático, que na concepção de José de Souza Martins (2005) pode ser “uma instituição do diálogo cultural ou então uma instituição dessocializadora, que mais destrói do que constrói”.

Ao buscar os traços da trajetória da escola no mundo rural, Cavalcante (2007, p. 24), por sua vez, nos esclarece que “a história da educação rural neste Brasil “eminente agrário” é um tema historicamente esquecido e desmerecido pelas políticas públicas educacionais e nacionais e, intencionalmente, voltado para uma concepção de sociedade e desenvolvimento que o negava enquanto contexto socioambiental”.

Ainda sobre a questão, Reis (2011) elucida que

A educação rural enquanto terminologia mais conservadora, numa visão que exterioriza e ignora a própria realidade a que se propõe trabalhar, ou seja, é aquela educação que gestada no espaço urbano, leva pronto para o campo um modelo de currículo, formação de professores, materiais didáticos e valores educativos totalmente distanciados da realidade concreta em que vivem os sujeitos coletivos do campo e desconsidera os seus saberes culturais diversos. (REIS, 2011, p.51)

Assim, a escolarização dos povos do campo está intimamente atrelada a “um cenário de negação de direitos e de condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sócio-política construída nos bastidores da relação sociedade e estado pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas” (CAVALCANTE, 2007, p.24).

Silva (2009), ao tratar da concepção de Educação Rural nos ajuda a esclarecer a questão, ao afirmar que

A concepção de Educação Rural surge na década de 1920, num jogo de interesses entre a burguesia industrial emergente, a oligarquia agrária e o movimento dos pioneiros da educação, afirmando-se a partir de 1930, quando, segundo o governo da época, “era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior, é a época do lema “Instruir para Sanear” (SILVA, 2009, p.78).

Nessa perspectiva, a concepção de Educação Rural vai muito além do acesso ou não dos povos do campo à escolarização. É, também, fruto de uma instabilidade política, como bem nos afirma Maia (1982, p. 31) ao elucidar que “os debates sobre a educação rural que travam os políticos da década de vinte revelam a grave situação de instabilidade social do país na medida em que conseguiu até reunir na mesma campanha grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial.”

Assim, na década de 30 emerge na esfera das políticas governamentais o paradigma da educação rural, encarnado de uma dicotomia urbano/rural, indústria/agricultura, científico/ popular, atrasado/moderno (SILVA, 2009). Nessa dicotomia, o campo é considerado lugar de atraso e os seus sujeitos concebidos como seres passivos à espera do messias cultural que vai educá-los, “civilizá-los” (MARTINS, 2005).

Deste modo, a escola rural é vista como um instrumento de dominação cultural, social e política, pois segundo Arroyo (1982)

Uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas. (ARROYO, 1982, p.5)

Dessa forma, a escola rural, ao possuir o aspecto assistencialista atende de certa forma, aos interesses das oligarquias, sobrepujando os valores culturais, organizacionais e diversificados do rural, fato corroborado nos estudos de Leite (1999), Baptista (2004) e Caldart (2004).

Segundo Leite,

A educação do meio rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE 1999, p. 14).

Recorrendo novamente aos estudos de Silva (2009), a autora nos esclarece que vamos ter dois discursos pedagógicos que influenciaram o modelo de escola no meio rural no Brasil: o Ruralismo Pedagógico (décadas de 1920-1940) e o Urbanismo Pedagógico (de 1950 aos dias atuais). Vejamos o que nos diz a autora sobre tais modelos:

O ruralismo pedagógico foi um discurso que atribuiu a falta de desenvolvimento do campo e a não fixação do homem à terra a inexistência de escolas rurais sendo uma situação predominantemente cultural. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade (SILVA, 2009, p. 79).

Na mesma seara, Leite (1999) também nos ajuda a compreender tal discurso ao afirmar que

O Ruralismo Pedagógico pretendia uma escola integrada as condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. Concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns seguimentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos. (LEITE, 1999, p.28)

Apesar de esse discurso trazer para a cena nacional os problemas das escolas na área rural, “ao mesmo tempo imprimiu a essa discussão uma postura política

conservadora” (SILVA, 2009) ao assumir o lugar da não problematização histórica da constituição dos sujeitos do campo.

Recorrendo as palavras de Maia (1982), a autora argumenta que com relação ao rural pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”, assim

Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982, p.31)

Em seqüência, a partir da entrada do Brasil no processo desenvolvimentista que demandou mão de obra que a cidade não dispunha, (FURTADO, 1964, IANNI, 1988) surge então o discurso do urbanismo pedagógico,

A partir da década de 1950, o discurso baseado numa visão social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo pedagógico. Para o discurso urbanizador, as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo para o inevitável êxodo rural, portanto, para o processo de urbanização e industrialização, que em décadas extinguiria o rural enquanto uma realidade socioeconômica e cultural (SILVA, 2009, p. 79).

Destarte, na perspectiva do “novo discurso” que se apresentava, a escola deveria preocupar-se com as questões da industrialização e modernização, entendendo-se que a agricultura passaria por esses processos, não cabendo, então, uma escola vinculada ao trabalho agrícola. Segundo Abraão (1989, p. 98) “a partir da década de 1950, o discurso sociológico de extinção do rural passa a ser hegemônico dentro e fora da academia, numa perspectiva de que o campo é uma visão social a ser superada e não mantida.”

Nesse processo, a escola assume um papel de reprodutora do discurso desenvolvimentista. Arroyo (1982), ao se referir a escola rural, nos deixa claro que o

discurso da modernização coloca a escola rural na esfera de um “abandono lembrado”, pois

Da escola lembrada espera-se que cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar, socializar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção. O abandono lembrado não visa apenas fixar o homem ao meio rural como nos projetos dos anos 30 e 40, vai além e tenta fazer desse homem um trabalhador integrado, com novos valores, e habilitado ao manejo de técnicas modernas de cultivo. (ARROYO, 1982, p. 3)

Assim sendo, a escolarização “ofertada” aos povos do campo, na perspectiva em que se apresentava, possuía um caráter instrumental com o objetivo de moldá-lo para servir a lógica da modernização e industrialização do país, pois, “na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a este processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza” (ARROYO, 1982).

Nessa perspectiva, Moura (2004) afirma que durante muito tempo a escola provou para os alunos das escolas no meio rural que agricultura “não veste camisa”, que seus pais não saíam do canto e não melhoravam de vida porque continuavam na agricultura. Segundo o autor, a escola ensinou tão bem a lição, que ela se incorporou no inconsciente dos alunos para o resto da vida, influenciando na baixa auto-estima e no desfazimento da identidade campesina, pois, segundo Arroyo (2006) a escolarização oferecida aos moradores do campo ainda

...trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado (ARROYO, 2006, p. 79)

Considerada como instrumento de dominação social e uma forma de manter os sujeitos presos à terra como via de combater o êxodo rural, na perspectiva de que “para as cidades e suas forças políticas era preciso combater o êxodo, e evitar o caos urbano;

para forças políticas da oligarquia rural, era necessário assegurar a mão de obra no campo e garantir as forças políticas do setor agrário” (CAVALCANTE, 2007), cria-se uma escolarização que não serve nem a favor dos povos do campo, pois está desatrelada da vida, dos modos de produção e relações culturais, nem serve para instrumentalizá-los para uma possível contratualização (SANTOS, 1999) prometida pelo projeto moderno.

No entanto, a partir da organização dos movimentos sociais do campo, coloca-se em pauta das discussões a efetividade dessa escola rural para a vida das pessoas. É nessa seara que o paradigma da Educação do Campo emerge como possibilidade de ressignificação da escolarização dos sujeitos sociais do campo e que, “na dinâmica do que temos e o que queremos, os sujeitos do rural em movimento construíram (não solitariamente) o percurso da Educação do Campo que se pronunciava de forma irrefutável e quase surpreendente no Brasil dos anos 90 e 2000.” (CAVALCANTE, 2010,p.557). É esse percurso que abordaremos a seguir.

3.2 O trilhar da Educação do Campo como direito para as escolas do rural

Na tensão existente entre campo e rural, a “construção” de uma “educação do campo como direito e não como esmola” pauta-se na concepção de uma escola que traga para o seu chão a diversidade encontrada no campo, bem como a concepção de formação histórica inerente aos que buscam por uma sociedade mais justa e igualitária.

O clamor por uma escola que assume o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010), nasce no bojo das lutas dos movimentos sociais que, ao perceberem que a posse da terra não pode estar dissociada de um projeto educacional, começaram a reivindicar e conceber uma escola que contemplasse o universo diverso do campo e um novo projeto de sociedade. Assim, “as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e sociedade.” (ARROYO, 2012, p.229).

Caldart (2012), ao abordar a Educação do Campo enquanto um conceito em construção nos ajuda a entender qual a acepção de tal perspectiva. Desse modo, a autora afirma que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

Corroborando com as palavras de Caldart, sabe-se que as lutas sociais protagonizadas pelos sujeitos de direitos constituem formas de organização social e resistências diante de várias hegemonias perpetuadas no decorrer da história, em que a sobreposição de saberes, da ciência, da inferiorização das diferenças que causa desigualdades perversas. Arroyo nos ajuda a refletir sobre a questão, ao esclarecer que

Um dos traços marcantes da nossa história social, política, e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos da história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural tem sido uma constante. (ARROYO, 2012, p. 230)

Imersa e embebida das contradições inerentes ao processo de formação histórica dos sujeitos que a constituem que a Educação do Campo é tecida. Silva (2009) assevera que a Educação do Campo

...nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2009, p. 136)

Portanto, a Educação do Campo ao constituir-se no campo do direito que, nas palavras de Caldart (2012), possui em si a “consciência da mudança”, ao possuir

características atrelada a luta social dos trabalhadores do campo ao “acesso a educação combinado com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.”

Além disso, é interessante destacar que o debate da Educação do Campo enquanto construção conceitual em gestação foi pautado pelos movimentos sociais e pelos povos do campo organizados socialmente, o que resultou no surgimento do Movimento por uma Educação do Campo nos meados dos anos de 1990, formado por forças de diversas naturezas e abrangências que expressam também a diversidade dos povos do campo.

A partir do Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997 realizado pelo MST, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começou-se a pautar com o Estado brasileiro as demandas educacionais dos povos do campo.

Silva (2009) nos esclarece que antes do I ENERA, existiam espalhados por todo o país iniciativas isoladas que não se articulavam em redes nem espaços nacionais. Foi com o encontro que essas iniciativas começaram a ser dialogadas, com a participação de 700 pessoas de 19 estados e do Distrito Federal, sendo estes professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores, educadoras da educação básica e convidados.

Em decorrência desse movimento, realiza-se em 1998, em Luziânia (Goiás) a I Conferência Nacional de Educação do Campo em parceria entre o MST, CNBB, UNESCO, UNICEF e UNB com a presença aproximada de mil participantes, entidades e educadores que trabalhavam com educação básica no meio rural para intercâmbio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projeto pedagógico que pudessem garantir a implementação de uma educação básica do campo. (CALDART, 2000, p. 176). No mesmo ano é criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em vigência até os dias atuais, sendo instituído enquanto política de Educação do Campo, através do Decreto 7.325¹¹, de 04 de novembro de 2010.

¹¹ O Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A realização da primeira conferência foi de fundamental importância para dar continuidade nas articulações, o que culminou na realização em 2002, do Seminário Nacional por uma Educação do Campo e, em 2004, a II Conferência Nacional da Educação do Campo também em Luziânia.

Recorramos ao documento final da II Conferência para entendermos o significado desse momento, bem como a sua proposição.

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao Agronegócio. (...) Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2004).

Luta-se não apenas pelo direito a escolarização, mas uma educação omnilateral, que nas palavras de Frigotto (2012, p. 265), significa uma “educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”, ou seja, uma educação que trabalhe na perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito social.

Para a assunção de tal educação, é necessário interrogarmos sobre os processos de formação da própria escola no mundo rural, bem como entender em que contexto sociocultural ela se insere e foi/é produzida. Nessa perspectiva, corroboramos com os estudos de Caldart (2012), em que a autora afirmar que

Entende-se que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogaram a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2012, p. 259)

É a partir de interrogações como estas que a escola começa a ser problematizada não como uma escola rural, com ranços das oligarquias que durante anos sobrepujaram os modos de vida das pessoas do campo, mas como uma escola do campo, em que a palavra campo não é apenas mais uma expressão recorrente, mas é o modo de afirmar que o campo tem vida, é dinâmico, repleto de pessoas e relações diferenciadas, de valores e culturas que devem fazer parte das entranhas da escola, pois os sujeitos que a constituem assim também o são: constituídos social e historicamente.

A Educação do Campo enquanto direito, por força dos povos do campo e através das lutas empreendidas em busca desse direito pode ser compreendida nas relações imbricadas e conflituosas entre campo, educação e políticas públicas. A seguir, discorreremos sobre a institucionalização da Educação do Campo e o que isso representa enquanto legalização de direitos.

3.2.1 A institucionalização da Educação do Campo: como chegar às escolas do rural?

No caminhar que se vem trilhando em busca de uma escolarização e educação integral para os sujeitos do campo, o desdobramento das lutas empreendidas em prol de uma escolarização significativa e problematizadora também se expressam na institucionalização e na busca por políticas públicas de educação.

Como fruto dessa luta, temos no campo da legislação as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, a resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que representam, no campo do direito, o marco de uma vitória conquistada justamente devido à articulação dos sujeitos sociais do campo.

As diretrizes, enquanto provocação e reivindicação dos “órgãos normativos estaduais, municipais, dos movimentos sociais do campo, das universidades, ong’s e demais setores da sociedade que atuam no campo brasileiro” (SILVA, 2009) baseiam-se pelo artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) que

promulga adequação dos sistemas de ensino a especificidades da realidade do campo. Vejamos o que diz o citado artigo 28.

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

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

Ao considerar o campo mais do que um perímetro não urbano, mas como um “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2001), as diretrizes representam uma inovação no campo do direito à escolarização dos povos do campo. É um passo importante que não pode ser desconsiderado, fruto da mobilização e pressão dos que acreditam numa educação do e no campo.

Assim, a criação das diretrizes enquanto “normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que tem fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo” (SILVA, 2009), é o principal fundamento legal que deve orientar a oferta da educação básica no meio rural para a construção de uma política nacional de Educação do Campo, ao traçar não apenas os princípios no campo pedagógico, mas também as questões concernentes ao financiamento, a formação do professor, a gestão democrática, o material didático, as organizações dos sistemas de ensino com calendário escolar adequado as realidades geográficas, temporais e espaciais, o transporte escolar.

Para complementar o exposto nas diretrizes, é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. (BRASIL, 2008).

Um dos destaques de tal resolução é justamente o de reforçar as modalidades da Educação do Campo, que infelizmente, em muitos casos no Brasil rural, ainda compreende apenas a primeira etapa da escolarização. Assim, no artigo 1º defini-se que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado 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)

Em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A propósito, são expostos no decreto os princípios que norteiam a Educação do Campo, a saber:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Além desses princípios, há o do trabalho entendido como princípio educativo para a formação humana, que para Frigotto (2012), “desde os povos coletores e caçadores até o presente, e enquanto o ser humano existir, o trabalho constitui-se, assim, na atividade vital imprescindível, pelo simples fato de que é por meio dele que o ser humano se produz ou se recria permanentemente.”

Ainda, de acordo com tal decreto, entendem-se os sujeitos e a escola da Educação do Campo como

I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e.

II - **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (BRASIL, 2010)

Observa-se que os documentos legais reforçam o respeito à diversidade dos sujeitos sociais, bem como a identidade dos povos do campo são consideradas pontos centrais no processo pedagógico.

No entanto, há a preocupação e a luta para que as legislações, que são frutos de uma mobilização social passem a existir de fato como possibilidade de direito a escolarização básica e materializem-se em **todos** os cantos e recantos de um Brasil rural desigual, principalmente na questão de oportunidades educacionais.

Cavalcante (2010) nos ajuda a refletir sobre o assunto ao afirmar que

O paradoxo, talvez, é que a “educação do campo” ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). (CAVALCANTE, 2010, p. 550)

Enfim, dialogando com a autora, precisamos reafirmar e reivindicar a educação como direito de todos, sem distinções de condições de atendimento, acesso e permanência, pois, infelizmente não é raro encontrar escolas no meio rural sem estrutura física adequada, sem os mínimos requisitos necessários ao funcionamento, como água encanada e potável, banheiro, cozinha, biblioteca, quiçá quadras poliesportivas, laboratórios de informática, como é promulgado no inciso 4 do artigo 1º do Decreto 7.352.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

No paradoxo da criação e da efetivação das políticas educacionais, percebemos que em muitos casos a distância abissal entre o que é promulgado e o que é efetivado demonstra a incongruência no acesso aos direitos, aspecto que demanda dos atores sociais e de direitos a busca cada vez mais organizada por tais efetivações.

Por isso, a importância da Educação do Campo enquanto construção política e pedagógica, para reafirmar aos sujeitos sociais que o acesso a educação é inerente ao ser humano, e para lembrar a história, como bem nos diz Cavalcante (2010)

É da história da exploração agrária que a educação do campo pode situar seus educandos e educandas. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o “campo” dos ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, muitas vezes situados nas zonas fronteiriças e tênues entre um rural urbano e um urbano não tão

longínquo, mas ainda assim quase inacessível em serviços e privilégios. (CAVALCANTE, 2010, p. 560)

Por isso, reafirmamos a importância e a ressonância da luta por uma educação do campo que chegue para todos. Ressalta-se ainda que não estamos desmerecendo, em hipótese alguma, a conquista da Educação do Campo no campo dos direitos sociais instituída legalmente, mas apenas reiterando que o que é promulgado se institua na prática e na vida real dos sujeitos sociais do campo em que a escola os reconheça como construtores de conhecimento e que, como nos diz Reis (2011, p. 73) “traga as marcas de constituição histórica e cultural desses povos, na lida do trabalho com o processo produtivo e as relações políticas e sociais que desenvolvem para constituir as matrizes pedagógicas da Educação do Campo que se faz no campo” no sentido de que a escola não “continue sendo um objeto estranho na vida das pessoas, algo que não toca nas suas condições materiais de existência.”

A partir da organização e da luta por acesso a uma escolarização que seja realmente significativa na vida das pessoas, que considere os espaços sociais, culturais, complexidades e diversidades de ser e existir no processo de ensino e aprendizagem, é que a Educação do Campo insere-se como elemento fundamental problematizador da formação histórica social de exploração e expropriação dos diversos grupos considerados como subalternos. Dessa forma, problematizam-se não apenas a concentração de terra e o modelo de desenvolvimento vigente, mas também o papel da escola e o que ela representa enquanto construção social.

Por isso é que a escola, nas palavras de Caldart (2012)

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 e perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.” (CALDART, 2012, p.262)

Ou seja, é na própria contradição do não existir existindo que a escola no campo constitui-se como uma portadora de simbologias para os povos do campo, que na sua maioria não tiveram acesso a escolarização e, se tiveram, foram expulsos dos bancos escolares.

É esse mesmo povo que clama por uma escola que seja realmente do e no campo, que não “hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade.” (Gramsci 1975, p. 82 apud Nosella, 2004, p. 50)

Assim, problematizar o modelo de escola é primordial para entendermos o porquê da Educação do Campo. Rodrigues (2009) nos traz uma reflexão acerca da concepção de escola para os movimentos sociais, em especial a educação pensada pelos Sem Terra. De acordo com a autora, a luta por uma educação

Visa ao mesmo tempo garantir o acesso de todas as crianças à escola, como também de uma escola transformadora, com uma nova idéia de educação, em que não seja somente sinônimo de aula, de conteúdos e obediência, mas que seja um espaço que possa permitir aos educandos e educadores a não aceitação passiva do fatalismo da reprodução social (RODRIGUES 2009, p. 09)

Nesse sentido, a escola reivindicada pelos movimentos sociais não é apenas para os sujeitos que estão engajados no movimento, mas para todos aqueles que foram excluídos e oprimidos pelo modelo exploratório, agrário, desenvolvimentista industrial urbano e civilizatório. A escola reivindicada pelos povos do campo constitui-se vinculada a vida e ao trabalho, ao modo de ser e fazer dos homens e mulheres forjados na luta e na labuta do campo socialmente construída e composta por conflitos, ganhos, perdas e conquistas.

A escola que se pretende nessa perspectiva é aquela que “pensa a si mesma no conjunto da comunidade que a circunscreve, certamente, torna-se portadora de esperança de construção de um mundo mais justo e humano.” (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2008), e torna-se, fundamentalmente ligada à vida das pessoas, significativa e transformadora da realidade circundante.

Apesar de estar atrelada à falta e a desvalorização dos sujeitos que a constituem, a escola localizada na zona rural foi adquirindo contornos “próprios” de existência que coadunam com a própria história de povos que se constituem na luta, expressa nos movimentos sociais, que valorizam a vida no campo e que, mesmo sem acesso a uma

escolarização efetiva, clamam por uma escola que seja para e dos povos do campo, que tenha significado real na vida das pessoas.

Neste ínterim, as escolas localizadas nas zonas rurais foram adquirindo uma posição emblemática, transformando-se, em muitos casos, em símbolo de participação, construção e fortalecimento da própria comunidade, como é o caso das escolas estudadas na presente pesquisa.

Assim, a escola no meio rural não é apenas um simples prédio formado por blocos, madeira, telhado, paredes, portas e janelas. Há lugares, no entanto, mais do que isso, onde a escola é parte da comunidade, é nela que acontecem os eventos organizativos e festivos, ou seja, a escola passa a ser o lugar de encontro, de interação social, pois o valor simbólico da escola está justamente na particularidade de reunir as pessoas, pois sem as pessoas e os vínculos sociais ela deixa de ser uma escola e transforma-se apenas em um prédio escolar.

No entanto, ao assumir a dimensão social da escola no meio rural não estamos desconsiderando nem mascarando as inexistências/invisibilidades produzidas (SANTOS, 1999) pelo modelo hegemônico de produção de conhecimento moderno que adentrou a escola e que insiste em perdurar.

A partir de uma concepção de escola que entendia os sujeitos do campo de forma depreciativa e apenas como “capazes de saber ler e contar, e que gente da roça não carece de estudos” (LEITE, 1999), vemos ainda, nos dados educacionais, o reflexo nos dias atuais desse processo histórico de usurpação de se ter acesso a uma escola de qualidade.

Diante do exposto, consideramos de fundamental importância para o contexto do trabalho que é apresentado, direcionar o nosso olhar para a paisagem das escolas que estão no campo brasileiro e que ainda, em sua grande maioria, necessitam ser, de fato, do campo.

3.3 Um olhar panorâmico das escolas do campo

Durante o decorrer da escrita, nos propomos a expor fundamentalmente o que constitui a Educação do Campo, com o cuidado de problematizar a existência da escola no meio rural e a sua significação simbólica enquanto acesso a direitos.

Nessa perspectiva, é necessário “aumentar o zoom” para as paisagens das escolas que estão no campo e que, apesar da “existência insistente”, ainda são invisibilizadas por diversos fatores, dentre eles o da concepção de escola, de currículo e políticas educacionais.

Sobre o assunto, Silva (2009) elucida que chegamos ao século XXI

Encontrando em várias partes do Brasil o modelo de escola improvisada, misturando doméstico com público, sem condições materiais, ausência de políticas permanentes e contextualizadas de formação inicial para seus profissionais (professorado e técnicos administrativos), sem equipamentos de apoio pedagógico. (SILVA, 2009, p. 81)

Sabe-se que, com a democratização do ensino, a universalização do acesso a escolarização no Brasil deu salto significativos. No entanto, ao tratar especificamente das escolas do campo, percebemos que ainda há uma ambivalência no acesso, permanência, qualidade de condições estruturais e formação docente.

De acordo com dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2010, 29. 852. 968 pessoas residem na zona rural. Destas, entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo chega a 23,3%, três vezes maior do que em áreas urbanas, que é de 7,6%, A escolaridade média é de 4,5 anos, contra 7,8 anos na zona urbana.

Os números nos revelam a discrepância que ainda existe quando tratamos da escolarização dos povos do campo, pois, se ao considerarmos como a escola adentrou o espaço rural de forma descontextualizada e urbanocêntrica, percebe-se que a falta ou a presença da escola descolada da vida dos sujeitos que a constitui, muitas vezes torna-se um objeto estranho na vida das pessoas, algo que não toca nas suas condições materiais de existência. (REIS, 2011), ao tempo em que é reificada pelos sujeitos. Ainda, as próprias condições de acesso aos bens e serviços comuns aos espaços urbanos também são precários.

Atualmente no Brasil, existem, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2010 realizado pelo INEP, 194.939 escolas, sendo que destas, mais da metade localizam-se na zona rural, ou seja, 79.388.

Ao tratarmos da caracterização da rede escolar no Brasil rural, o que se observa é que a maioria das escolas possuem de 2 a 5 salas, sendo que o Nordeste representa a metade desse quantitativo. Levando em consideração que a mesma sala pode oferecer mais de uma série, a grande maioria dessas escolas possui turmas multisseriadas.

Abrangência	Escolas de 01 sala	Escolas de 2 a 5 salas	Escolas de 6 a 10 salas	Escolas com mais de 10 salas	Total
Brasil	31.865	71.936	52.017	32.440	188.258
Norte	9.090	8.227	4.302	2.297	23.916
Nordeste	18.548	34.896	16.075	6.701	66.220
Sudeste	2.559	17.260	19.718	15.389	54.926
Sul	1.284	9.030	8.237	5.396	23.947
Centro-Oeste	384	2.523	3.685	2.657	9.249

Tabela 2. Quantidade de escolas com salas de aula Brasil e grandes regiões. 2010

Fonte: MEC/INEP Censo escolar 2010.

Portanto, as escolas localizadas no meio rural são consideradas de pequeno porte, o que pode ser comprovado com os dados da tabela a seguir com o quantitativo de estudantes por escola.

Escolas e matrículas localizadas na zona rural

Organização	Nº escolas	% escolas	Nº matrículas	% Matrículas
Escolas e Matrículas	76.229	100,00	6.293.885	100,00
Com até 15 estudantes	13.758	18,05	146.658	2,3
Com até 50 estudantes	43.986	57,70	1.050.608	16,7
Com até 100 estudantes	58.473	76,71	2.081.541	33,1
Com mais de 100 estudantes	17.756	23,29	4.212.344	66,9
Com turmas multisseriadas	54.405	71,37	1.436.667	22,8

Tabela 3. Escolas e matrículas localizadas na zona rural – Brasil - 2011

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2011. Censo IBGE 2010.

A densidade demográfica da região em que se localizam as escolas do campo nos mostra um quadro diferenciado de oferta da escolarização básica em um Brasil diverso, como é o caso do grande número de turmas multisseriadas. Tomando como referência os dados de 2011, no campo brasileiro encontram-se 76.229 escolas que atendem 6.293.885 educandos, sendo que do total de escolas, 71,37% são multisseriadas.

A persistência das turmas multisseriadas no meio rural ocorre por vários motivos, e dentre eles está a baixa densidade demográfica do campo, em que há poucos alunos de séries específicas, bem como o isolamento de muitas comunidades, tendo como a única “presença” do Estado a escola multisseriada. Em muitos casos, a única possibilidade de escolarização para as crianças que vivem na zona rural é justamente as turmas multisseriadas, e diante dessas constatações, não é aceitável o quadro de descaso que é imposto a essas escolas.

Pinho (2004) nos ajuda a refletir sobre a questão ao elucidar que

A problemática sobre as classes multisseriadas deve ser abordada a partir da ideia de transgressão da norma do curso seriado. Assim, devem-se tomar as diferenças existentes como ponto positivo para enfrentar o desafio da heterogeneidade e não apenas enxergá-la como entrave pela dificuldade que representa. (PINHO, 2004, p. 95)

Sabe-se que os problemas encontrados nas classes multisseriadas são muitos, principalmente no que concerne a qualificação específica de professores para trabalharem com essas turmas, a falta de formação continuada que promova troca de experiências entre as escolas, falta de materiais didáticos e quando se tem são descontextualizado, péssimas instalações físicas que garantam uma melhoria na qualidade do ensino.

No entanto, as políticas educacionais globalizantes e homogeneizantes pensam a escola do campo a partir de uma lógica moderna, idêntica em todos os contextos, desconsiderando as particularidades de tais realidades.

Ao mesmo tempo que a educação para os povos do campo não pode estar dissociada da sua vida, dos seus valores, do seu cotidiano, não deve e não pode ser uma

educação “oferecida de qualquer jeito”, sem estrutura física adequada. Sobre o assunto, Hage (2006) esclarece que

“As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e serem incluídas na agenda das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas até das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.” (HAGE, 2006, p. 310)

Com relação ao número de escolas com acesso aos serviços básicos como água potável e esgoto sanitário, os dados do censo de 2010 revelam que há ainda no campo brasileiro 7.950 escolas sem água potável e 11.214 sem esgoto sanitário.

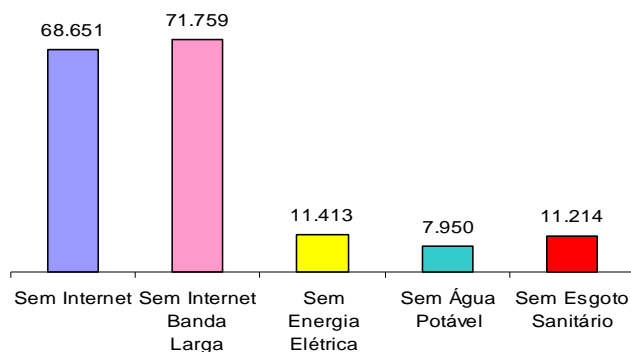


Figura 6: Quantitativo de escolas localizadas na zona rural sem infra-estrutura.
Fonte: Censo Escolar INEP/2011. Censo IBGE/2010

No entanto, sabemos que muitas vezes nem sempre as estatísticas correspondem a totalidade da realidade, pois somente no semiárido, mais da metade das escolas não possuem água potável para o consumo de todos que compõem a escola, pois em alguns casos onde há a cisterna, nem sempre estão em bom estado de conservação.

Entretanto, não há como desconsiderar que o acesso à educação básica no campo e a busca pela escola pública como direito, “por meio de uma histórica luta, principalmente dos profissionais da educação, que vai se constituindo, no espaço da contradição entre a reprodução de desigualdades sociais e a possibilidade de uma escola com qualidade social e democrática” (SILVA, 2009) tem aumentando gradativamente. Contudo, ao analisarmos os dados referentes a taxas de atendimento das escolas do campo percebe-se que há muito a caminhar.

Taxa de atendimento a educação básica do campo

Taxa de atendimento a educação básica do campo	
Brasil – 2011	%
Educação Infantil /Creche	6,98%
Educação Infantil/Pré-Escola	66,80%
Ensino Fundamental	91,96%
Ensino Médio	18,43%
EJA – Ensino Fundamental	4,34%
EJA – Ensino Médio	3,10%

Tabela 4. Taxa de atendimento a educação básica do campo – Brasil -2011.
Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2011. Censo IBGE 2010.

Pela tabela nº 2, é visível que enquanto o ensino fundamental alcançou quase a universalização, o mesmo não se pode dizer da educação infantil e ensino médio. O baixo atendimento à educação infantil com pouca incidência de creches e, apesar de no inciso 2º do artigo 3º da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 apregoar que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008), percebe-se que a educação infantil no campo não é considerada como uma modalidade de ensino prioritária, sendo os “brasileirinhos/as invisibilizados e inexistentes” desconsiderados pelos gestores públicos. Além disso, há ainda, no âmbito acadêmico, poucas pesquisas que problematizem a educação infantil no campo, bem como a referência dessa modalidade na zona rural ser pautada na educação infantil urbana.

Outro ponto que merece destaque é a questão do próprio acesso dos jovens e adultos que foram expulsos dos bancos escolares e que retornam a escola. Ao considerar que apenas 4,34% dos jovens e adultos cursam o ensino fundamental e que 3,10% conseguem chegar ao ensino médio nos remetem a um Brasil que, através de políticas compensatórias, ainda perpetua a lógica de uma escolarização que exclui os sujeitos de sua própria educação.

Quanto aos que conseguem adentrar os “muros da escola”, nem todos concluem o ciclo da escolarização básica. Vejamos os dados do Censo Escolar de 2010 que revelam a taxa de abandono das pessoas que estudam na zona rural.

Taxa de Abandono, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino

Unidade da Federação	Taxa de Abandono - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos		Taxa de Abandono - Ensino Médio	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	3,3	4,7	11,5	11
Norte	4,4	7,6	14,8	12,4
Nordeste	5,5	4,9	14,2	14,5
Sudeste	1,5	1,6	7,1	6,9
Sul	1,6	1,3	8,4	6,1
Centro-oeste	2,6	3	10,7	9

Tabela 5. Taxa de Abandono, segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 Anos e Médio, segundo a Região Geográfica, 2010.
Fonte: MEC/INEP/Censo escolar 2010.

Através dos dados apresentados, percebe-se que a taxa de abandono tanto nas escolas urbanas quanto rurais ainda é alto, principalmente no ensino médio. No entanto, é mais incidente nas escolas do Nordeste tanto no ensino fundamental quanto médio. Os dados nos levam a questionar que a questão do abandono escolar perpassa também pela concepção de escola e educação em âmbito nacional como um todo, que segundo Lima (1989, p. 145), “a negação da escola da zona rural do mesmo modo que na zona urbana, passa por questões relativas às condições de trabalho, a política educacional do país, à formação do professor, que pela questão da multisseriação.”

Outro dado importante que deve ser considerado ao tratarmos das escolas do campo é o da formação do professor que atua em tais realidades. Sabe-se que durante muito tempo, a concepção de que para ensinar na escola da zona rural não carecia de um professor qualificado, sendo incidente a presença de muitos professores com apenas o primário.

Ao analisarmos os dados comparativos do censo de 2006 e 2010, verificamos que o quadro da formação dos professores que atuam na zona rural vem modificando-se, exigência posta pela Lei 9394/96.

Docentes na Educação Básica do Campo, por nível de formação

Ano	Total	Ensino fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
2006	380.965	8.570	238.223	151.585
2011	342.845	4.127	156.190	182.526

Tabela 6. Números de docentes na Educação Básica do Campo, por nível de formação nos anos de 2006 e 2011.

Fonte: MEC/Censo Escolar INEP/2011

Percebe-se que de 2006 a 2011, caiu o número de professores apenas com o ensino fundamental e médio, tendo aumentando a quantidade de professores com o ensino superior. Entretanto, é preciso questionar a própria qualidade dessa formação, pois na maioria dos casos a formação inicial docente, devido às longas jornadas de trabalho, em que muitos precisam trabalhar nos três turnos do dia, tem como única opção de formação as faculdades que oferecem ensino a distância, em que o acompanhamento se dá apenas virtualmente.

Silva (2000) explicita que na formação inicial e continuada do professor precisa-se “considerar que o repertório de conhecimentos para ensinar do professorado é constituído por saberes plurais, oriundos de diferentes fontes, e que no cotidiano são constantemente mobilizados na condução de sua ação na sala de aula.” Por isso, é necessário repensar as propostas formativas com vias a incorporar nos cursos de formação docente os diversos saberes que fazem parte do cotidiano do professor.

Apesar de considerar como um avanço o aumento de professores com formação no ensino superior, percebe-se que através dos dados apresentados acima, a presença de

professores tem diminuído no campo, fator decorrente das políticas de nucleação adotado em todo o território nacional, fruto da municipalização da educação colocada na LDB 9394/96. A seguir, apresentamos o contexto educacional do município de Valente, com o intuito de entender como o município organiza o sistema escolar.

3.3.1 Um olhar sobre a organização educacional do município de Valente

Anteriormente, apresentamos alguns dados referentes à realidade educacional brasileira no meio rural, com o intuito de refletir sobre a importância de continuidade e afirmação de escolarização dos povos do campo. No entanto, consideramos importante direcionarmos também o nosso olhar para o rural do que está mais próximo dessa pesquisa, que é o município de Valente.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, Valente possui 37 escolas, sendo que dessas 11 localizam-se na sede do município, enquanto que 26 estão na zona rural, o que corresponde a 70% das escolas do município.

Número de escolas de Valente por localização geográfica no ano de 2011

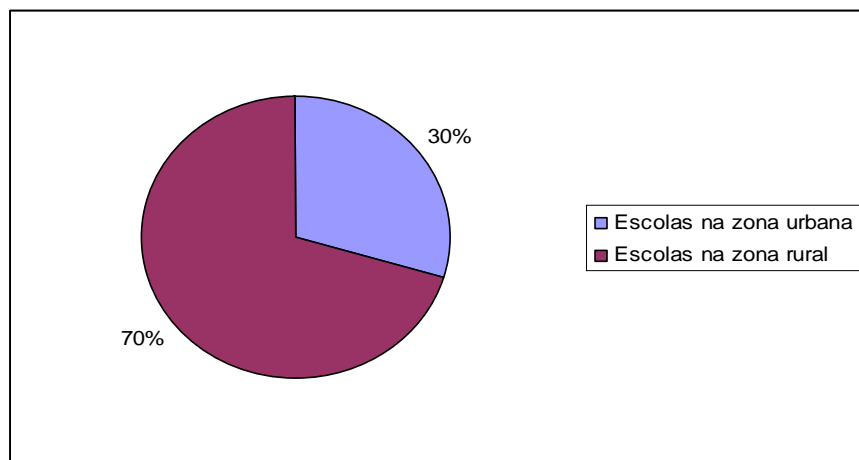


Figura 7: Porcentagem de escolas de Valente por localização geográfica no ano de 2011. Fonte: Censo escolar. INEP – 2011.

Portanto, essa característica da maior quantidade de escolas estarem localizadas na zona rural do município exige da gestão educacional uma organização político pedagógica que contemple tal particularidade. Quanto a matrícula de alunos, os dados

nos revelam que no total de 6.191 alunos matriculados na rede de ensino do município de Valente, 4.555 estão vinculados a rede municipal.

Alunos matriculados na rede municipal e estadual no município de Valente – 2011

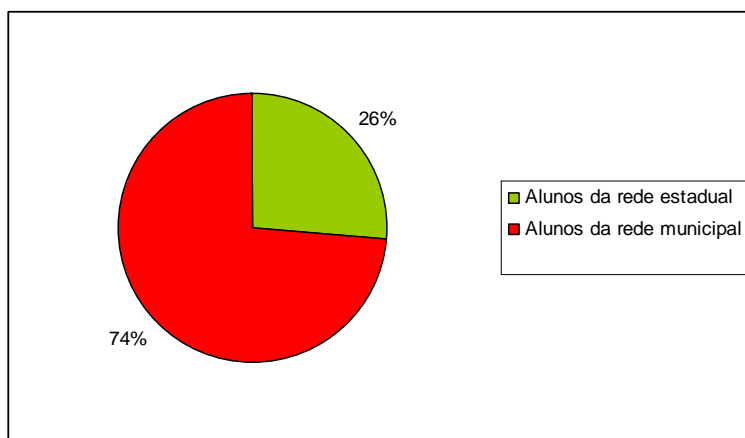


Figura 8 Alunos matriculados na rede municipal e estadual no município de Valente – 2011
Fonte: Censo Escolar 2011.

Ao consultar o diagnóstico do Plano Municipal de Formação Docente realizado pela Secretaria Municipal de Educação, os dados mostram que há 236 docentes efetivos vinculados a rede municipal de ensino, com as seguintes formações:

Formação docente dos profissionais efetivos da rede municipal de Valente

	Educação Infantil e 1ª etapa do Ensino Fundamental	2ª etapa do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	Em atividade de gestão escolar, coordenação pedagógica, projetos especiais ou readaptação funcional.
Total de docentes	74	82	80
Sem formação	38	11	24
Com formação em Pedagogia	10	-	17
Com formação em outra área	26	22	39
Formação na disciplina de atuação	-	49	-

Tabela 7 – Dados relativos a formação docente dos profissionais efetivos da rede municipal de Valente. Fonte: Diagnóstico do Plano Municipal de Formação Inicial Docente, Secretaria de Educação.

Apesar da proximidade com Conceição do Coité e Serrinha, que distam do município 61 km e 24 km respectivamente, cidades estas que possuem campus da Universidade do Estado da Bahia, o acesso dos docentes a essas instituições torna-se difícil devido a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho dos professores com o horário dos cursos oferecidos pela Instituição.

Desde 2005 há no município o pólo de educação à distância da Faculdade de Tecnologia e Ciência, que oferece os cursos de licenciatura em Biologia, Geografia, História, Letras e Matemática. No entanto, através da análise dos dados da tabela 7, percebemos que ainda há um déficit com relação à formação superior, principalmente os docentes que atuam com a Educação Infantil e com a 1ª etapa do Ensino Fundamental. Podemos inferir que esse é um aspecto que está intimamente ligado a falta de instituições de ensino superior na cidade que ofereça como opção o curso de Pedagogia.

Devido à particularidade de o município possuir a maior quantidade de escolas e de alunos matriculados na rede municipal de ensino localizados na zona rural, foi criado em 2005, a partir do Plano Municipal de Educação, o Departamento de Educação do Campo na estrutura da Secretaria de Educação. De acordo com a coordenadora do Departamento,

Foi depois da aprovação do Plano Municipal de Educação, colocou nas metas criar o Departamento de Educação do Campo foi em 2005. Agora esse ano teve uma inovação, porque era assim: Departamento de Educação do Campo ficava só o CAT e o Baú, aí esse ano, na avaliação do ano passado, a gente conseguiu juntar, porque na fala a gente conseguia unificar, mas na prática não, aí esse ano a gente conseguiu, colocou todo mundo junto e hoje tem o CAT, o Baú, Educomunicação, Despertar, o Projeto Horta na Escola e Educação Infantil. Cada projeto tem uma coordenação e um coordenador geral. (Coordenadora do Departamento de Educação do Campo)

A criação do Departamento de Educação do Campo foi um fator preponderante na organização do aspecto político e pedagógico das escolas do campo de Valente. Atualmente, o Departamento integra projetos que atuam diretamente na escolarização dos alunos que estudam nas escolas da zona rural do município e fortalece a prática pedagógica de professores que atuam nessas escolas, através de formação continuada e acompanhamento pedagógico sistemático.

Fazem parte do Departamento da Educação do Campo atualmente os seguintes projetos:

Projeto	Esfera/parceria	Dimensão pedagógica
Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar)	Municipal, em parceria com o MOC e a UEFS.	Educação contextualizada
Projeto Baú de Leitura	Municipal, em parceria com o MOC.	Leitura lúdica e prazerosa contextualizada
Educomunicação	Municipal, em parceria com o MOC.	Uso crítico dos meios de comunicação
Programa Educando com a Horta Escolar	Federal - MEC	Educação ambiental
Projeto Despertar	Municipal, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR-BA	Educação ambiental

A articulação entre os projetos se dá através da metodologia do Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar), presente em todas as escolas do 1º ao 5º ano da zona rural do município. Valente foi um dos primeiros municípios¹² a desenvolver a proposta de educação contextualizada em 1994, ano de criação oficial do Projeto e o seu surgimento foi devido à qualidade da escola que não contemplava a realidade da vida das pessoas do campo.

O CAT é desenvolvido conjuntamente entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o MOC (Movimento de Organização Comunitária) e as prefeituras municipais de 21 municípios¹³, geograficamente localizados no semiárido baiano, espaço de vida, cultura e identidades próprias, que possui singularidades com o modo de lidar com a terra e com a Vida. Surge como uma proposta de ressignificação da escola localizada no campo, pois essa mesma escola

¹² Os primeiros municípios a desenvolvem a proposta do CAT em 1994 foram Santa Luz, Santo Estevão e Valente. Segundo Francisca Carneiro Baptista, uma das fundadoras do projeto, o CAT “surgiu da necessidade de se questionar sobre a qualidade da escola que expulsava os seus alunos, tornando-os analfabetos. Expulsava pela sua metodologia e pelo conteúdo que não interessava, principalmente aos alunos do campo.”

¹³ Araci, Baixa Grande, Barrocas, Cansação, Capim Grosso, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Mairi, Monte Santo, Nordestina, Nova Fátima, Pintadas, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Santa Luz, Serrinha, Valente,

A proposta do CAT, apoiada nos princípios educativos de Paulo Freire, é desenvolvida com base no trinômio “conhecer, analisar e transformar. Na metodologia do CAT, o *conhecer* é criar condições de valorização do campo e de se partir, sempre, no processo de construção do conhecimento, da realidade que circunda o aluno. Daí a necessidade da pesquisa, do diagnóstico, do “conhecer”; o *analisar*, que é criar condições de desenvolvimento crítico do aluno, de sistematizar e ampliar conhecimentos adquiridos, contribuindo para desenvolver o todo da personalidade do educando, incentivando-o para o exercício da cidadania, na interação com a comunidade, e a partir desta, com a sociedade e o *transformar*, que objetiva essa interferência específica da escola na comunidade através da interação dos três sujeitos (professor/a, alunos e pais), buscando criar condições nas atitudes dos alunos e na realidade local de mudança.¹⁴

No processo de formação do CAT, os professores e coordenadores participam dos Encontros Intermunicipais de estudo, avaliação e planejamento das unidades letivas, oficinas e seminários temáticos nos municípios. São realizadas, ainda, visita de acompanhamento pelos coordenadores e monitoramento do trabalho do professor/a em sala de aula.

As atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, da família e da comunidade perpassam por temas escolhidos pelos professores e coordenadores no primeiro encontro de planejamento intermunicipal. Geralmente são temas ligados a realidade socioambiental do semiárido, com subtemas que remetem ao tema maior. Assim, constrói-se um conhecimento localizado, e a partir desse, ampliando com aquele já construído por outros autores e atores. Há ainda o avaliar, etapa de construção do conhecimento em que se avalia toda a caminhada percorrida.

A necessidade de abordar a existência do Projeto CAT no município de Valente emerge devido à assunção do município em desenvolver uma educação contextualizada para os sujeitos sociais do campo. Na nossa perspectiva, esse é um aspecto extremamente significativo, pois a criação do Departamento de Educação do Campo é, politicamente, um lugar de afirmação dessa assunção.

¹⁴ A devolução dos conhecimentos produzidos pela escola à comunidade deve servir, justamente, para provocar a comunidade e a escola no rumo das modificações necessárias para se efetivar o desenvolvimento.

Além disso, vale destacar que atualmente o município, através do Departamento e do Conselho Municipal de Educação está elaborando a proposta de implementação do Currículo Contextualizado, aspecto interessante, principalmente no que tange ao entendimento de que o processo educativo e de escolarização é significativo quando parte da vida e das necessidades dos sujeitos situados social e historicamente. Nesse sentido, “o currículo é considerado um artefato social e cultural”. (MOREIRA e SILVA, 2006)

A seguir, discorreremos sobre a nucleação escolar, política adotada nacionalmente, recoberta por polêmicas discussões e concepções sobre até que ponto a estrutura física significa melhoria de acesso e qualidade das escolas localizadas no campo.

3.4 O processo de nucleação escolar: constrói ou desconstrói o projeto de Educação do Campo? Eis a questão.

A luz que me abriu os olhos para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi, ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim. Já faz tempo que escolhi. (Thiago de Mello)

A despeito de todas as pressões políticas exercidas pelos movimentos sociais do campo, a idéia de uma escola do campo como preconizada por eles ainda não é uma realidade que atinge todas as escolas do rural. Ainda, como agravante, nas últimas décadas, foi instituída a política de nucleação como medida de economia do sistema escolar, aprofundando e acelerando o processo de urbanização do ensino, que segue uma lógica moderna e universalizante de escola seriada para todas as realidades geográficas e educacionais do país.

Originalmente, a nucleação se caracteriza por agrupar várias escolas em uma central e não é uma exclusividade da realidade brasileira. De acordo com Andrade e Di Pierro (2003), o fenômeno da nucleação data do século XIX e sua existência é observada em vários países: Índia, Estados Unidos, Costa, Rica, Líbano, Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal.

Ainda de acordo com as autoras, a nucleação teve início no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano. Através de alguns projetos como Promunicípio e Prorural, primeiramente no estado do Paraná (1976), Minas Gerais (1983) e São Paulo (1989) com o Programa de Reformulação do Ensino na Escola Pública da Zona Rural, pela Secretaria de Estado da Educação, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, a política de nucleação.

A providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Tal prática

tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo (BRASIL, 2008).

No entanto, Oliveira (2011, p. 05) nos esclarece que esse modelo de organização escolar adquire no Brasil várias roupagens, pois

É necessário considerar, ao estudar a realidade brasileira, que é possível identificar em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação ou mesmo de entendimento do que seja essa Política. No Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escolas-pólo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de 4 séries ao menos); bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou pólo.

As discussões decorrentes da política de nucleação escolar são perpassadas por pontos polêmicos. Para alguns estudiosos como Whitaker e Antuniassi (1992, p. 35), a nucleação é uma forma de garantir uma escola bem mais estruturada física e pedagogicamente nas comunidades rurais.

Agrupar as escolas eliminando a multisseriabilidade significou institucionalizar a educação escolar, fornecendo a professores e seus alunos uma sociabilidade mais elevada e a base administrativa necessárias ao bom desempenho da escola. As escolas nucleadas contribuem para aumentar a eficiência do trabalho escolar, pois possibilitam a troca de experiências entre os professores, disponibilidades de mais recursos fornecidos pela existência de um assistente de direção, uma infra-estrutura melhorada, merendeira, etc.

Por outro lado, as longas distâncias percorridas pelos estudantes para chegarem à escola, atreladas ao transporte escolar, que em muitos casos não oferecem nenhum tipo de segurança, além do desenraizamento das comunidades rurais e a pouca participação das famílias na vida escolar dos filhos são alguns pontos enfatizados contra essa política de organização escolar.

Para Cunha (2009) existem impactos provocados pela nucleação de escolas do campo e “nem todos são positivos e quase sempre extrapolam o nível “pedagógico” das

relações escolares e de “sala de aula”, porque interferem sobremaneira na dinâmica social das comunidades rurais.”

Ribeiro (2011, p.10) nos traz uma visão sobre o tema, ao afirmar que

A manutenção/eliminação das escolas rurais oculta um confronto de forças e interesses entre o Estado, que estimula o agronegócio, para o qual a reprodução da agricultura familiar é um obstáculo, e os movimentos sociais populares do campo que, ao contrário, pretendem permanecer na terra e, para isso, exigem a educação pública do campo como um direito. (RIBEIRO, 2011, p.10)

Outro dado importante que vale a pena ser destacado no debate sobre a nucleação escolar é que, com a adoção dessa política, há um fechamento indiscriminado de escolas localizadas no meio rural¹⁵. Hage (2009, p.8), em recente trabalho sobre a redução de escolas multisseriadas no campo brasileiro aponta que uma das formas concretas desse fechamento é a nucleação escolar.

Um exemplo concreto dessa situação pode ser observado quando acessamos os dados do Censo Escolar do INEP e identificamos alterações expressivas no período entre 2006 e 2009, com relação ao número de escolas rurais multisseriadas existente no Brasil e regiões. Em 2006, havia 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas e uma taxa de crescimento negativa de -46% nesses últimos três anos em todo o território brasileiro. (HAGE, 2009, p.8)

Corroborando com os dados apresentados por Hage (2009), é possível perceber na tabela abaixo extraída do Censo Escolar¹⁶, como tem diminuído o número de escolas localizadas na zona rural, enquanto que na zona urbana tem aumentado.

¹⁵ Em 2010, o MST lançou a campanha *Fechar Escola é Crime*, em que denuncia o grande número de escolas fechadas no meio rural. De acordo com dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, 37.776 escolas foram fechadas no campo brasileiro de 2002 a 2010.

¹⁶ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. É feito em colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Abrange as etapas e modalidades da educação básica: ensino regular (educação infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos. O Censo coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Número de estabelecimentos escolares no Brasil

Ano	Rural	Urbana	Total
	Escola(s)	Escola(s)	Escola(s)
2007	83.386	110.011	198.397
2008	86.577	113.184	199.761
2009	83.036	114.432	197.468
2010	79.388	115.551	194.939

Tabela 7: escolas cadastradas do Brasil no Educacenso. Fonte:

<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/2933000>

Os dados nos mostram concretamente que a política de nucleação escolar é uma das principais responsáveis pela extinção de escolas no campo. Atrelada a questão da nucleação, está o transporte escolar. Segundo Hage (2008)

Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando que a permanência das crianças e adolescentes no campo é fundamental para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades e aumenta a preocupação das mesmas com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos, em face às condições das estradas e transportes, à violência urbana e à convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. (HAGE, 2008, p. 36)

Ao analisar os dados do censo escolar de 2009 divulgado pelo INEP, pois, nos dados do censo de 2011 não constam informações sobre o transporte escolar, percebe-se que o grande número de estudantes que residem na zona rural utilizam o transporte escolar. Vejamos.

Unidade da Federação	Nº de Matrículas dos Alunos da Educação Básica Residentes em Área Rural que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal – 2009							
	Em escolas urbanas				Em escolas rurais			
	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total
Brasil	1.067	1.568.558	1.195.465	2.765.090	1.326	356.711	1.962.757	2.320.794
Norte	28	89.962	60.376	150.366	254	48.109	453.694	502.057
Nordeste	592	651.959	655.373	1.307.924	670	75.011	934.425	1.010.106
Sudeste	221	435.271	244.617	680.109	24	84.236	259.510	343.770
Sul	221	306.960	163.053	470.234	376	110.639	219.286	330.301
Centro-oeste	5	84.406	72.046	156.457	2	38.716	95.842	134.560

Tabela 8 - Número de Matrículas dos Alunos da Educação Básica Residentes em Área Rural, que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal, por Localização das Escolas e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009. Fonte: MEC/Inep/Deed/

Analisando-se os dados, percebe-se que 2.765.090 dos alunos que residem na zona rural se deslocam para as sedes dos municípios para terem acesso a escolarização básica. Desse total, o Nordeste representa metade desse contingente, em que 1.307.924 de estudantes utilizam o transporte escolar para a sede dos municípios.

Como através dos números existem fatos reais e sociais que precisam e são qualificados, é possível inferir que pelo grande número de escolas sendo fechadas no campo, bem como a pouca construção delas, para que os alunos possam ter estudar, é necessário sair da própria comunidade.

Tentando entender ainda mais a abrangência do transporte escolar, coletamos os dados referentes também ao número de alunos da educação infantil que utilizam o transporte escolar. Vejamos.

Unidade da Federação	Nº de Matrículas dos Alunos da Educação Infantil Residentes em Área Rural , que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal - 2009					
	Em Escolas Urbanas			Em Escolas Rurais		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
Brasil	994	104.740	108.394	2.558	201.169	204.483
Norte	18	4.995	5.057	272	40.589	41.045
Nordeste	43	31.879	33.709	903	99.945	101.178
Sudeste	42	34.119	34.449	88	30.947	31.206
Sul	618	25.610	26.665	665	23.251	23.931
Centro-Oeste	273	8.137	8.514	630	6.437	7.123

Tabela 9 - Número de Matrículas dos Alunos da Educação Infantil Residentes em Área Rural, que Utilizam Transporte Escolar Oferecido pelo Poder Público Estadual e Municipal, por Localização das Escolas e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009

Os números nos revelam que, mais uma vez, o Nordeste corresponde a praticamente metade da quantidade geral no Brasil de crianças matriculadas na educação infantil que utilizam o transporte escolar, o que não deveria acontecer, pois a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008 em seu artigo 3º promulga que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que os dados do censo escolar não revelam as condições estruturais dos transportes, bem como se os condutores têm ou não capacitação para transportar os alunos. Além disso, é recorrente casos de abuso sexual de crianças cometidos por alguns condutores.

Portanto, a questão do transporte escolar, que muitas vezes para o gestor público resume-se no valor a ser gasto, bem como ao que esse transporte pode representar enquanto ferramenta de angariar votos e privilégios políticos é uma questão que requer atenção, pois envolve vidas de crianças que possuem uma maior vulnerabilidade.

A nucleação contraria a dimensão política em torno da defesa do direito de ser ter acesso a uma escola do campo e no campo, pois sabemos que a escola no meio rural é vista tanto como espaço físico – local próximo a residências onde acontecem reuniões, festas, atendimentos médicos e dentários, como também espaço de (re)elaboração da cultura e do saber, estabelecendo com as comunidades uma relação de pertencimento e fortalecimento.

Na invisibilidade produzida dos povos do campo, através de discursos e narrativas perpassadas ao longo de um processo civilizatório permeado por uma relação de colonialidade que perdura no imaginário profundo da cultura da sociedade (MARTINS, 2011), a lógica posta pela escola que adentrou o mundo rural foi a hegemônica, lógica essa que atribui o fracasso escolar ao próprio excluído.

Essa lógica caracteriza o que Boaventura de Souza Santos (2005) denomina de sociologia das ausências, em que a não existência de uma dada realidade é produzida, partindo da desqualificação das experiências que não se encaixam na racionalidade hegemônica. Nesse sentido, Santos ajuda a refletir sobre essa racionalidade que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo, ao afirmar que

Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão presentes apenas como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, confirmam meramente o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2005, p. 15)

Segundo Silva (2009), é essa racionalidade que pauta durante décadas a elaboração das políticas educacionais do país a partir de um modelo globalizante e universalizante, na medida em que nega a diversidade dos sujeitos sociais, sendo a escola localizada no meio rural concebida por essa lógica. Prova disto são as ações voltadas à escolarização das pessoas do campo pensadas de forma urbanocêntrica, que

organiza os tempos, as vivências e os itinerários pedagógicos (SILVA, 2009) de forma linear e estanque, como é o caso da política da nucleação escolar.

Esse modelo educacional adotado pelo município de Valente encontrou resistência de comunidades rurais que não aceitaram essa política perpassada por sérias polêmicas. Foi a partir de 2006 que o município começou a adotar essa política em algumas escolas localizadas na zona rural do município.

A tabela abaixo ajuda a esclarecer como a política de nucleação pode ter sido uma das causas da diminuição de escolas localizadas no campo de Valente.

Quantidade de Escolas no Município de Valente

Ano	Rural	Urbana	Total
	Escola(s)	Escola(s)	Escola(s)
2007	33	14	47
2008	31	14	45
2009	35	15	50
2010	29	16	45
2011	26	11	37

Tabela 10: escolas cadastradas do município de Valente no Educacenso. Fonte:

<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/2933000>

No caso específico do município de Valente, a nucleação aconteceu tanto pedagogicamente, pois havia mais de uma escola para ser gerida pelo diretor e pelo articulador pedagógico, quanto fisicamente, pois no período entre o período de 2007 a 2011, 07 escolas localizadas na zona rural foram fechadas.

É importante também destacar que essa nucleação aconteceu apenas nas escolas que atendem os alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano, pois não há ensino médio no campo de Valente, mas a oferta do ensino fundamental I, da educação infantil ao 5º ano e do 6º ao 9º ano com 3 escolas localizadas na zona rural. Assim, ao completarem a primeira fase da escolarização básica, são levados para a sede do município ou para a Escola Família Agrícola presente na região.

Diante do que expomos até aqui, o contexto apresentado leva a refletir sobre as escolas localizadas nas áreas rurais e nos ajuda a compreender a resistência de comunidades rurais ao processo de nucleação escolar.

Entendemos que a postura de resistência de tais comunidades vai de encontro também ao projeto moderno de sociedade, em que os vínculos comunitários são esquecidos, dando lugar ao individualismo, isolamento e descomprometimento com o Outro. Bauman (2004), afirma que “precisamos ter o cuidado pelo Outro no qual o Eu, o sujeito que está sozinho mas que não é solitário, que se auto-guia mas não está abandonado, nasce”.

Problematizar a existência das escolas no campo, bem como o enfrentamento das comunidades rurais frente a um modelo educacional homogeneizador nos leva ao seguinte questionamento: **quais os motivos que levaram as comunidades de Ichu e Santa Rita, localizadas no município de Valente, a resistirem ao processo de nucleação escolar do campo, implementado pela gestão educacional do município a partir de 2006?**

Na tentativa de elucidar o problema em questão, é que estabelecemos como objetivo da pesquisa empreendida analisar a resistência de comunidades rurais diante do processo de nucleação das escolas do campo do município de Valente, Bahia. A seguir, apresentamos os achados da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje.” (Paulo Freire, 1992)

Ao buscar investigar a resistência das comunidades de Ichu e Santa Rita frente ao processo de nucleação das escolas do campo, fomos nos deparando no decorrer da pesquisa com questionamentos que direcionaram aos resultados e achados que ora são apresentados.

Ao questionar sobre os motivos que levaram as comunidades a resistirem a uma política de abrangência nacional e que, atualmente, constitui uma prática comum em vários cantos e recantos de um Brasil rural que ainda considera seus espaços socioambientais e geográficos homogêneos e, dessa forma, as políticas também são pensadas nessa mesma lógica; é que se chega ao presente capítulo.

Jantsch (2008) nos esclarece que toda tese/dissertação evidencia o modo intencionado (pré-texto) como o autor capta a realidade em movimento. Nessa perspectiva, o autor não apenas escreve a história do objeto, escreve, também, a *sua* história do objeto, ou seja, o autor não é externo à história, ele é um “ser” histórico que faz história.

Na mesma direção, Fonseca (1999) nos diz o seguinte:

Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser “neutro”. A reação do “nativo” diante de nossa pessoa — seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença — é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação. Mas seria um engano igualmente ingênuo reduzir a realidade àquela dimensão que diz respeito a nossa presença. Ousamos imaginar que existe vida social além da situação pesquisador- pesquisado e — quem sabe — além da relação dominante - dominado (ou, pelo menos, algo que não se explica só em função dela) (FONSECA, 1999, p.65)

Sendo assim, corroborando com os autores acima e a partir do entendimento de que a neutralidade no fazer acadêmico torna-se quimérico é que se apresenta o que foi depreendido do processo de investigação, sendo passível o risco de não dar conta da particularidade do objeto investigado.

Deste modo, apesar de conceber que a discussão sobre o fenômeno investigado emerge a partir das comunidades, optamos por organizar o capítulo tendo como linha condutora as questões iniciais com os achados da pesquisa referentes à nucleação escolar no município de Valente, seguida dos aspectos concernentes a participação das comunidades de Ichu e Santa Rita, bem como da significação da escola para os sujeitos desses espaços socioculturais e socioambientais.

4.1 O processo de nucleação nas escolas do município de Valente

Para entendermos a resistência das comunidades de Ichu e Santa Rita frente à proposta de organização educacional das escolas do campo de Valente, é necessário compreendermos como se deu esse processo no Município.

Como dito anteriormente no capítulo 3, a nucleação atualmente é adotada por vários gestores municipais como estratégia de reorganização do sistema escolar, bem como de economia de custos. Geralmente, com essa política, há um fechamento indiscriminado de escolas localizadas no campo, atitude que se constitui como uma ação que vai à contramão do debate da Educação do Campo, na medida em que se o acesso à escola constitui-se como direito, a escola deve estar onde o sujeito vive.

Sobre o assunto, Silva (2009) esclarece que a nucleação

foi implementada com a justificativa de garantir igualdade de oportunidades educacionais para os alunos do campo ao serem deslocados para uma escola com uma infra-estrutura física e pedagógica, ao invés de se buscar constituir essas condições materiais e pedagógicas no espaço do campo. (SILVA, 2009, p. 89)

Enfim, os argumentos para a nucleação geralmente partem do princípio de que não é preciso investir nas escolas localizadas nas comunidades rurais, tendo em vista que são escolas pequenas, geralmente com duas salas de aula. Na lógica do gestor público, pautada comumente numa visão economicista apenas, é mais viável que as pequenas escolas sejam agrupadas em uma escola maior e, com isso, diminuam-se os custos com professores, funcionários, contas de água, luz, etc e, na outra ponta, reforça e aumenta a política de transporte escolar.

Antonio Munarim (2006), nos esclarece que

A política de transporte escolar, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas e diárias jornadas de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada. (MUNARIM, 2006, p.24)

Além disso, sabe-se que a escola localizada na comunidade, muitas vezes é a única possibilidade de presença do Estado naquele espaço.

Em 2008, a Câmara de Educação Básica, provocada pelo forte movimento e articulação de diversas organizações e sujeitos que lutam pela Educação do Campo aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo que tratam da nucleação escolar. Na citada resolução, afirma-se que não é permitido o transporte de alunos da educação infantil para a sede do município, pois essa modalidade de ensino deve ser oferecida na comunidade que a criança reside, devendo o transporte extra campo ser evitado.

O município de Valente, como já foi referido anteriormente, começou a adotar a nucleação escolar a partir de 2006, processo que aconteceu de forma diferenciada, na medida em que não foram construídas novas escolas para que pudessem agrupar todos os alunos das comunidades menores em uma única escola ou, então, da transferência dos alunos para as escolas da sede, como geralmente acontece na maioria dos municípios que adotam a nucleação.

O procedimento adotado no município foi uma nucleação com vistas à seriação, para que as turmas multisseriadas diminuíssem. Nessa nova organização, as turmas não seriam mais compostas por alunos do 1º ao 5º ano numa mesma sala e, para isso, foi necessário reagrupar os alunos das escolas das comunidades próximas por série, ação que demandou o aumento do roteiro escolar intracampo. Nas palavras do Secretário de Educação Municipal de Valente,

A nucleação na verdade, pelo o que a gente entende, quando se é feito um levantamento de alunos em cada localidade, por exemplo, os alunos de Vargem Grande, Varginha de Dentro, Cipó de Leite, as três comunidades. Ai o que acontece: na Vargem Grande temos meninos de 3, de 4, de 5, de 6, de 7, de 9, 10, 11 e 12 anos. No Cipó de Leite também é a mesma coisa, meninos de 3 a 12 anos. Agente pensou: O certo é nuclear para ficar turmas homogêneas, ou seja, turmas de alfabetização, turmas de primeiro ano, turmas de 2º ano, mas aí tem dois tipos de nucleação: a gente podia fechar digamos das três comunidades fechar duas e ficar na escola maior com todos os alunos e aí com turmas de alfabetização, separadamente. O que foi que a gente fez? Teve até um custo maior porque o transporte aumentou e muito, mas pegamos os meninos da Varginha, os menores e levamos pra Cipó de Leite, pra Creche Tia Amélia, os de Cipó de Leite da Creche Tia Amélia, a gente deixou os pequenos lá, pegou os grandes

levou pra Vargem Grande, tem meninos da Vagem Grande os maiores estudando no Cipó de Leite e outros estudando na Varginha, ou seja, a gente não prejudicou nenhuma comunidade e nenhuma escola naquelas comunidades fechou, ou seja, a gente fez a separação dos meninos pela faixa etária, pelas turmas, pra ficar por série, e isso foi bom pra todo mundo. Agora assim, ainda tem, digamos, 3ª e 4ª série juntos, porque não tinha como separar só 3ª série com 5 alunos, só e a 4ª com 8 alunos, aí 13 formam uma turma só, continua ainda multisseriada, mas se a gente não fizesse desse tipo, podia ficar uma turma com alfabetização, 1º, 2º, 3º e 4º 5º ano aí pensamos em nuclear, mas nuclear não fechando nenhuma escola das comunidades, mas de modo que separou e deixou os meninos por faixa etária. (Secretário de Educação)

O processo de nucleação em Valente, segundo o secretário de Educação foi justamente para evitar o fechamento de escolas, pois, segundo ele, havia escolas que o número de alunos estava diminuindo e, dessa forma, era necessário remanejar as crianças para que as escolas não fossem fechadas.

Comumente, no processo de nucleação, a maioria das escolas da zona rural são fechadas e os estudantes passam a freqüentar as escolas da sede do município. O entendimento de que a escola é um elemento de enraizamento identitário e de fortalecimento da comunidade é, na maioria das vezes, desconsiderado pelos gestores públicos.

Silva (2009) ajuda a refletir sobre o assunto ao afirmar que

As experiências de nucleação no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais e com a comunidade escolar, indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo. (SILVA, 2009, p. 89)

O processo de nucleação obedece a diferentes lógicas e sua implementação vai depender do seu caráter participativo e do crivo da comunidade.

Apesar de possuir na sua gênese uma visão urbanocêntrica, a escola no mundo rural, dependendo de como os sujeitos sociais da aprendizagem são considerados, contribui como elemento formador de identidade não apenas das escolas, mas

principalmente das comunidades em que estão inseridas. A descaracterização do aspecto social da escola reflete não apenas no aprendizado escolarizado do conhecimento, mas principalmente nas dinâmicas sociais de organização das pessoas.

Ao consultarmos outros estudos sobre a nucleação, percebemos que geralmente a decisão de adotar tal política surge de forma vertical e arbitrária, proposta pela gestão do município. Ao tentarmos compreender como surge essa proposta em Valente, a coordenadora do Departamento de Educação do Campo de Valente relatou que

A nucleação, a gente despertou mesmo pra isso em 2006, quando a gente fez um diagnóstico aqui, se não me engano foi até o MOC que mandou um diagnóstico de educação do campo, era bem minucioso, ele perguntava da parte de gestão, gestão pedagógica, da parte administrativa, e aí a gente nunca tinha se atentando pra isso e no estudo até com os educadores das metas do plano municipal de educação tinha nucleação de campo pra campo e aí a gente retomou um pouquinho a parte do plano municipal aí, depois do estudo com os educadores e tudo que a gente faz devolve na equipe na reunião uma vez no mês, aí eu devolvi na equipe, o secretário tava, eu falando assim dessa angústia dos professores, que a gente tinha como aí ele disse: vamos nuclear? Aí eu disse: vamos! (Coordenadora do Departamento de Educação do Campo)

Como se pode perceber, a ideia da nucleação estava contida no Plano Municipal de Educação como uma proposta de reformulação da organização dos estabelecimentos de ensino da zona rural do município. Quando perguntado se a equipe pedagógica havia passado por alguma formação antes de pensar a nucleação, a resposta foi a seguinte:

Não, foi pensando junto, foi a gente mesmo, com nosso conhecimento, viu em encontros algumas experiências negativas, muita gente defendia que os meninos tinham que vir pra sede. Em alguns encontros uns municípios falavam que tinham fechado meio mundo de escolas, ou seja, ali em Santa Rita e Ichu, fechar as escolas e irem para Valilândia que é pertinho, o que não é interessante, nunca foi e nunca será, então a gente pensou em nuclear e eles não perderem a raiz, ficar nas escolas. Eu acho que mesmo a gente não tendo estudado assim a gente foi pelo que a gente pensa, pela experiência que a gente tinha, pelo conhecimento das coordenadoras, das professoras, a gente foi fazendo dessa forma. Algumas pessoas no município defendiam isso, que fechassem as escolas. A gente nucleou, teve algumas que tiveram que fechar, infelizmente, a do Poço nós fechamos, a do Alvaredo porque foi diminuindo o número

de alunos, do Papagaio que tinha uma creche de 6 meninos, porque o pessoal ta vindo pra cidade também, o êxodo, aí a gente teve que fechar. (Secretário de Educação)

Segundo o Secretário de Educação, a nucleação não aconteceu de forma arbitrária, mas através de conversas com as comunidades sobre a nova organização de turmas das escolas.

No entanto, a fala da Coordenadora do Departamento de Educação do Campo nos mostra uma situação de fechamento da Escola Anísio Teixeira, localizada na comunidade de Lagoa das Pedras em que a Secretaria de Educação só ficou sabendo bem depois do acontecido.

Foi uma nucleação meio arbitrária, pois na nucleação não fechava, ela funcionaria educação infantil, ali foi uma birra da diretora, quando a gente ficou sabendo já tinha fechado, as mães me procuraram, a gente tentou, mas já tava no meio do ano. (Coordenadora do Departamento de Educação do Campo)

Com isso, a escola não voltou a funcionar e as crianças pequenas de 4, 5 e 6 anos passaram a estudar em uma escola mais longe de casa, tendo que, com isso, utilizar o transporte escolar. As crianças, junto com a professora foram transferidas para a Escola do Junco, distante da escola Anísio Teixeira cerca de 6 km. O motorista do transporte escolar é agricultor e, nas horas em que não está transportando os alunos, trabalha na roça de sua propriedade. Além disso, ele faz parte da associação de moradores. Segundo ele, não houve reuniões para tratar do fechamento da escola, sendo a professora informada da mudança de escola do “dia pra noite”.

A nucleação envolve também as questões inerentes a gestão escolar tendo em vista que há uma centralização de recursos na escola nucleada, pois com o aumento da quantidade de alunos, mais recursos são repassados para a escola núcleo. Segundo a Coordenadora do Departamento de Educação do Campo, as dificuldades quanto ao processo de nucleação também partiam de alguns professores e diretores.

Pra você ver como é difícil, porque às vezes eu tinha resistência do próprio professor, ele não queria misturar, tinha professora que fazia cabeça dos pais, resistia muito a nucleação, dizia que as famílias que

não queriam, mas ela era que resistia. Já cheguei em comunidade e já achei diretora fazendo reunião e conversando pedindo pra mães não aceitarem, e eu não podia bater de frente nem com ela nem com mães. A gente chamou quando ficou sabendo, e sabe que foi uma pessoa sensibilizada, só que ela é do Junco, é da região dela, é porque ela queria mais alunos na escola dela porque ela é diretora, a escola é grande e a comunidade também. (Coordenadora do Departamento de Educação do Campo)

Apesar das resistências por parte de alguns professores, a proposta foi ampliada para metade das escolas localizadas no campo, com o transporte intracampo. Outro aspecto colocado foi a da interferência política.

Ainda tem os vereadores de cada região que querem interferir, só que eu fiz uma sensibilização com eles. Eles querem que a escola nucleada fique na comunidade dele, aí eu ia na câmara, foi muito difícil. (Coordenadora do Departamento de Educação do Campo)

O trecho ilustra algo que interfere e influencia consideravelmente na política de nucleação escolar como possivelmente acontece em vários cantos e recantos do Brasil rural, em que não há uma fiscalização de como acontecem tais processos. Quando a nucleação é feita de forma indiscriminada, em que os gestores públicos veem a escola como barganha política, muitas vezes a escola passa a funcionar não numa comunidade centralizada, mas na comunidade de interesse de angariar votos, não importando o acesso, nem muito menos a distância e o tempo que as crianças passam no transporte escolar.

Outro argumento que reforça a política da nucleação é o de que as classes multisseriadas dificultam o aprendizado das crianças e influencia na qualidade do trabalho do professor.

No caso do presente estudo, tanto para os gestores educacionais (secretários, coordenadores), quanto para as professoras de Ichu e Santa Rita, a nucleação proposta pelo município representa uma forma de melhoria da qualidade do ensino e de uma melhor atuação pedagógica do professor, tendo em vista a diminuição das turmas multisseriadas. Isso é o que se depreende dos depoimentos recolhidos de alguns professores do Município como se pode ler abaixo:

Se fosse pra nuclear, seria melhor, a gente poderia ta trabalhando de outra forma os conteúdos, poderia ta aprofundando mais os conteúdos, tem conteúdos de 5ª série que a gente não ta aprofundando porque não dá pra trabalhar com o 2º ano. (Professora F)

Se nucleasse seria ótimo, eu tenho minha turma multisseriada de 21 alunos, 12 alunos do 4º ano e 9 do 5º, pense na dificuldade, agora no final do ano, os alunos do 4º ano, que são juntos, entendeu, o aprendizado é menor. Se nucleasse, no caso, só uma sala de 5º ano seria bem melhor, tanto pra gente pro professor quanto pra aprendizagem do aluno. (Professora J)

Seria bom, né, só que as famílias não aceitaram, pela série ficar assim, no caso, o professor teria mais tempo de ficar mais tempo só com uma serie só, porque como tem multisseriada dificulta mais a aprendizagem dos alunos. (Professora M)

Como vimos nos estudos de Pinho (2004) e Hage (2006 e 2010), as turmas multisseriadas são uma realidade do cenário educacional brasileiro e que não podem ser negadas nem esquecidas. Como o modelo de escola é pensado de norte a sul do país com uma única lógica de seriação, as escolas multisseriadas são relegadas à “própria sorte”, principalmente no tocante à formação do professor, que provavelmente nos cursos superiores, principalmente nos de licenciaturas, não tratam sobre essas escolas.

No caso de Valente, percebe-se que as turmas multisseriadas são consideradas um problema, o que demandou ações que tentassem diminuir a quantidade de turmas com muitas séries juntas, mas mesmo assim a maioria das escolas possui duas turmas na mesma sala.

Na verdade, isso vem da cobrança dos pais, por que as turmas são multisseriadas, pois as turmas multisseriadas é uma realidade, mas multisseriada demais de prezinho até 5º ano é um absurdo e aí também da nossa coordenação, os professores que queriam ter mudanças, ai a gente foi aos pouquinhos, porque assim, em um ano resolveu tudo? Não, a gente foi aprimorando, melhorando. Nosso primeiro ano aqui foi 2005, a gente pegou uma realidade, creio que 2006 a gente começou, tudo não foi resolvido em 2006, mas a gente já começou a fazer essas mudanças, essas melhorias. (Secretário de Educação)

Arroyo (2006) traz uma reflexão sobre as escolas multisseriadas ao questionar o seguinte:

O modelo a seguir será a organização seriada das escolas da cidade? Superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. (ARROYO, 2006, p.114)

No entanto, não raro encontramos professores angustiados, sentido-se de “mãos amarradas” ao depararem com uma realidade para a qual não foram preparados para lidarem, ou seja, as diversas temporalidades não apareceram como conteúdos a serem estudados nas temporalidades acadêmicas dos cursos de licenciatura.

Além disso, a realidade das turmas multisseriadas não é considerada quando se trata dos instrumentos de avaliação que são submetidas às escolas seriadas, como por exemplo, a Prova Brasil, instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, que avalia os níveis e índices de aprendizado das crianças do 5º e do 8º ano do ensino fundamental de todas as escolas do país.

Para que as escolas localizadas na zona rural participem, é necessário ter mais de 20 alunos na série, caso que não acontece, pois, na grande maioria, as turmas são multisseriadas e raramente possuem a quantidade de alunos exigida por série. Isso é um agravante, na medida em que, se é a partir desse instrumento de avaliação que se tem o panorama dos índices de aprendizado dos estudantes, apenas uma parcela mínima dos estudantes da zona rural é considerada.

Entender de que forma o processo a organização educacional do município foi concebida foi de fundamental importância para percebermos como os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo o compreendem. A seguir, apresentamos a percepção dos moradores de Ichu e Santa Rita sobre tal processo. No entanto, é necessário esclarecer que buscamos essa percepção não através de perguntas utilizando o termo técnico nucleação, mas a partir do entendimento do que a possibilidade dessa organização

escolar representa para as pessoas das comunidades, bem como o que a escola representa simbolicamente nesses contextos.

4.2 “A escola fortalece a comunidade”: as vozes dos sujeitos das comunidades de Ichu e Santa Rita

No decorrer da realização da pesquisa, fomos percebendo e entendendo que a discussão sobre o processo de nucleação das escolas do município de Valente não emergia da gestão do município, mas das comunidades que resistiram a tal política. Nesse sentido, ao nos perguntarmos quais os motivos que levaram as comunidades de Ichu e Santa Rita a resistirem ao processo de nucleação escolar com vistas à seriação, tornou-se fundamental compreender as percepções dos sujeitos situados social e historicamente de tais comunidades. A aparência desses motivos não se deu de forma clara, pelo contrário, foi no contato do dia a dia vivenciado nas pesquisas de campo que alguns deles foram emergindo.

Assim, apresentamos como reflexão e análise que a resistência das comunidades em questão emerge tanto da formação histórica do município permeada pela presença dos movimentos sociais e organizações que desde a década de 70 exerciam trabalhos de mobilização e de formação de consciência política, como as Comunidades Eclesiais de Base, o Movimento de Organização Comunitária e posteriormente, na década de 80, a APAEB; bem como da relação estabelecida entre as comunidades de Ichu e Santa Rita e as escolas, lócus da pesquisa.

Assim, durante o processo investigativo com as pesquisas de campo, percebemos que escola para as comunidades ultrapassa a dimensão de escolarização e assume a representação simbólica de acesso a um direito negado de parte das mães que possuem os filhos estudando nas escolas e da grande maioria dos moradores das comunidades.

Não estudei, eu faço meu nome apertado, agora se apertar assim eu não faço. Os pais da gente nem tinha escola perto e nem podia colocar também, porque a escolinha que tinha um velho mas era pago, o ensino era pago, muitos pais não tinha condições, e era tudo passando necessidade, aqui o mal dos tempo era pisando o milho pra

fazer o angu com leite, tinha o mugunzá, pra ir construir amanhã com leite era bom também e meio dia o cuscuz, com feijão, uma comida que eu comi muito era feijão do ano inteiro pra cozinhar com o angu pra comer no outro dia, outra coisa difícil que era, um pilão só pra pisar dois. A vida aqui era assim, o povo passava muita fome, só a vantagem que tinha o setor do interior da caatinga era a caça que era muita. Hoje não é mais assim. Você com a enxada enchia com diniz, preá, esse bicho cangambá, peba, teiú era criado, caça tinha muita, não era pouco. Hoje não tem caça, acabou tudo. Isso tudo tinha muito, hoje não tem mais nada. (Morador mais antigo das comunidades)

A exclusão dos bancos escolares é algo comum na vida de sujeitos sociais do campo, decorrente da concepção do que este espaço representa e como os sujeitos que o constitui também são/foram considerados.

Comecei a estender fibra com 7 anos de idade, hoje eu já to com 40 e uns quebradinho. Que estudar coisa nenhuma!. Num fui pra escola, eu faço uma coisinha porque eu estudei TOPA, MOVA, mas nem uma série eu tenho. Essas coisas não tem série. Eu já era moça, tinha uma vontade de casar, mas achava feio colocar o dedo. Aí eu aprendi, casei e fiz meus documento, acho feio colocar o dedão, é triste, Ave Maria. Eu faço meu nome, há muito tempo, assim que eu fiquei mocinha eu aprendi. (Mãe Sisaleira)

No âmbito do abandono lembrado da escola e da escolarização (ARROYO, 1982) a “opção” que permanece, em muitos “casos e descasos”, como tentativa de recuperar o tempo perdido, são os projetos estanques de alfabetização que, em sua grande maioria, apenas (mal) alfabetizam que, devido a sua característica, tem dia e hora para acabar.

A escola na zona rural tem uma particularidade que a constituiu em um espaço singular. Durante as observações na Escola Floriano Peixoto, encontramos uma mãe que estuda com o filho na mesma sala. Ela já passou por outros programas de alfabetização de adultos, como o MOBREAL, mas não conseguiu permanecer devido ao cansaço acumulado durante o dia de trabalho no motor de sisal e também por amamentar a filha mais nova.

A representação da escola como uma etapa importante para a vida dela e dos filhos a fez adentrar mais uma vez os muros da escola, pois queria que eles tivessem “uma oportunidade diferente diante da vida e da escola”. Sua inserção na escola no mesmo período de aula dos filhos aconteceu porque não sabia ensinar os deveres de

casa ao filho, por isso precisou voltar à escola. Segundo a professora, “ter o aluno e a mãe estudando na escola é bom porque ela acompanha mais”.

Quando eu cheguei não sabia [ler] nem o nome e hoje já leio tudo. Antes eu não sabia, não tive oportunidade naquele tempo e quando era pra ajudar os menino no dever, o pai não se importava e aí eu fui estudar pra ajudar os menino. (Mãe Estudante)

A problematização dos motivos inscritos historicamente que deixaram de considerar o campo como espaço de sujeitos sociais que também precisam de escola é fundamental para se repensar e pautar um modelo diferente de escola que, para os povos do campo, foi posto como “opção”.

Cunha (2009) aborda a relação existente entre a família e a escola do meio rural e nos diz que

As práticas de socialização familiar em um contexto do campo devem ser pensadas à luz do uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo uma relação íntima entre as duas instituições - escola e família, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos. (CUNHA, 2009, p. 217)

A relação estabelecida entre os sujeitos do campo e a escola é complexa, na medida em que a presença da escola e a possibilidade de acessá-la perto de casa significam justamente reclamar o direito que por diversos motivos lhes foi usurpado.

Eu que nunca estudei e sei do valor da escola. Nunca aprendi a escrever e ler direito. Hoje graças a deus, minhas filha é tudo formada, tem a pequena que tá aí em Santa Rita, uma escola boa e na comunidade e perto de casa. Longe, é mais difícil agente acompanhar os estudos dos meninos né? (Mãe Sisaleira)

Apesar de “excluída” da escola, há uma construção simbólica valorativa desse lugar. Dessa forma, é necessário nos questionar sobre o que faz com que pessoas excluídas do processo de escolarização atribuam um valor diferenciado a escola que, de certa forma, “os expulsou ou não os acolheu”. A ambivalência entre presença e ausência

da escola para os sujeitos sociais do campo é o que constitui o sentido valorativo que ela representa nesse espaço socioambiental. Assim se expressa uma das mães entrevistadas:

O mundo sem escola não ia prestar não, já fica quase sem prestar. A escola é boa, é o alicerce, o alicerce da vida é a escola, é boa porque os funcionários são competentes, a comunidade participa. (Mãe Guerreira)

Caldart (2012), ao tratar da escola para os sujeitos sociais do campo nos ajuda a problematizar a questão ao afirmar que

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio da 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. (CALDART, 2012, p. 262)

Assim, no decorrer do desenvolvimento do trabalho percebemos que um dos fatores de não aceitação da nucleação escolar com vistas à seriação foi o *sentimento de pertencimento com as escolas*, pois elas foram construídas pelos próprios moradores em lotes doados pelos mesmos.

Eu fui um dos que ajudou a fundar a escola. O pai dela (da primeira professora) era meu irmão, apresentou um problema no lado da barriga e na operação em Salvador ele morreu. Aí ficou a mãe dela com os 6 filhos, aí um tempo ruim de seca, não tinha de que se valer, e ela já tinha aprendido na escola, ela sabida, a filha mais velha, aí eu vendia sisal a um homem aqui que chamava Zé Baraúna e era muito colega do prefeito de Valente, e ela se batendo porque não tinha de que se valer, não tinha um motor, não tinha nada, aí eu fui pedir a ele um lugar pra ela e ela é sabida na escola, na leitura. Foi quando chegou a decisão e achou lugar pra ela, Aí agora ela ficou ensinando muitos anos, ajudou a mãe demais. E servindo pra mãe e pros irmão que num tinha no que se valer. Aí eu ajudei. Era a escola Jarbas Passarinho. Os alunos da Jarbas Passarinho foi pra Santa Rita. (Morador mais antigo das comunidades)

Alguns pais nunca tiveram a oportunidade de terem a escola perto de casa, tendo muitas vezes que, para poderem estudar, percorrerem longas distâncias a pé para chegarem à escola. Na representação do acesso à escolarização, a possibilidade dos

filhos não vivenciarem o que eles viveram no passado é a de poderem acessar a escola sem muito sacrifício, pois “hoje seus filhos têm a oportunidade de estudar próximo de casa”.

Eu não morava aqui, era no Pau de Colher, não era tão pertinho, mas quem [a]panhava eles era o carro, eles andava por dento da roça até chegar no ponto do carro pegar, mas lá era isolado, mas quando eu vim pra aqui as coisa melhorou muito, eu vim pra cá porque a disponibilidade pros menino estudar lá era difícil, quando uma pessoa adoecia lá, oh Deus, pra um carro ir buscar, lá era ruim, mas eu não vendi não, deixei lá, larguei a roça e vim pra aqui pro causa da escola. (Mãe Sisaleira)

Outro aspecto atribuído pelos moradores contra a nucleação das escolas é que “*a presença da escola fortalece a comunidade*”, porque a escola é vista tanto como espaço físico – local próximo a residências onde acontecem reuniões, festas, atendimentos médicos e dentários, como também espaço de apropriação da cultura e do saber, lugar de interação social e de construção de sociabilidades. A escola passa a ser o núcleo de convívio comunitário. Conforme atestam os depoimentos das professoras,

Tem reuniões, encontros das igrejas católicas e das outras igrejas, funciona o PETI também que é a jornada, de tarde, a jornada funciona os dois turnos. (Professora J)

Assim, a gincana que envolve jovens, famílias, todo mundo, a missa acontece aqui na capela, o pessoal de lá vem pra cá. Tem a reunião da associação pra lá da escola. (Professora M)

Oficinas, palestras, no dia que tem algum evento na escola, elas participam. Além dos eventos da escola, tem eventos da associação, do grupo de jovens da escola. Não é todas que participam, as vezes faltam duas ou três, mas a maioria participa. (Professora F)

Dessa forma, a escola não se fecha em si mesma, mas de algum modo passa a fazer parte da dinâmica da comunidade ao ultrapassar os limites da escolarização e abarcar outros processos educativos que fazem parte da vida das pessoas e que constituem ações que são incorporadas no cotidiano. Essa dimensão dada à escola no contexto rural acontece, como dito anteriormente, porque a presença da instituição escolar na comunidade significa que, de certa forma, serão lembrados pelo Poder

Público; bem como é o local onde outros serviços básicos considerados essenciais podem acontecer.

A valorização dos saberes não escolarizados também é algo que reflete nesse sentimento de que a escola fortalece a comunidade e que se insere na perspectiva da aprendizagem dialógica discutida por Torjada, (2000) no sentido de que “a aprendizagem dialógica ocorre em contextos acadêmicos, práticos ou em outros contextos da vida cotidiana”. Assim, vivenciar através das palavras dos mais velhos a história das comunidades resgata os saberes e conhecimentos de outras pessoas da comunidade que nunca foram à escola possam contribuir na produção de conhecimento sobre aquele lugar. Assim diz um dos antigos moradores:

Os menino vem pra aqui, eu me sinto feliz e acho bom quando eles vem, muitas coisa eu digo, eu não sei de tudo, mas de algumas coisa digo, a professora me diz [a pergunta] como é assim, como foi e aí eu vou falando e elas vão gravando e aí agora vai. As perguntas que fizer eu respondo. Pergunta como era a vivencia dos pais de família mais velho, como era aqui, de chuva, de seca, tudo. Tem uma menina aí ela teve aqui um dia e perguntou sobre o avô dela, como era que ele conversava, se andava, aí ela sorriu muito, ficou feliz. (Morador mais antigo das comunidades)



Foto 25: No processo educativo, “todos ensinam e todos aprendem”. Morador mais antigo das comunidades e que constantemente conta a história das comunidades para os alunos das escolas de Ichu e Santa Rita.

Consideram-se, dessa forma, os saberes daqueles que já passaram por outros períodos da história e que, através da experiência vivenciada, ajudam a construir outras experiências e a refletir sobre o tempo atual, pois os no processo de ensino e aprendizagem “agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação escolar e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla” (TORJADA, 2000, p.36)

Nessa perspectiva, a inserção em outros ambientes educativos e a visão da escola como um elemento formativo não apenas no aspecto instrucional, mas também no de participação social e de valorização do lugar onde se vive.

A gente tem que ajudar a nossa comunidade, aonde a gente mora, porque se a gente fortalecer a nossa comunidade ela vai ficar cada dia melhor. Quem mora aqui tem que ajudar. Eu estudo aqui porque a minha escola fortalece a minha comunidade, por isso eu estudo aqui.
(Aluna da comunidade de Santa Rita)

A fala é representativa, principalmente por ser proferida por uma aluna. Ela não representa apenas o fato de querer estudar na comunidade, mas revela, também, a valorização do lugar onde vive.

Percebe-se que o entendimento de que, caso passe a estudar em outra escola mesmo tendo a escola na própria comunidade, representa um rompimento, de certa forma, com a relação estabelecida e construída entre a escola e as pessoas, favorecendo o desenraizamento e a desmobilização da comunidade. Bosi (1994, p. 443) afirma que o “desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre os outros vínculos sociais.”

A comunidade é o lugar onde as pessoas constroem as suas relações de existência e o crescimento da comunidade depende da qualidade de vida das pessoas. Enfim, a escola não é alheia ao seu contexto, mas está intrinsecamente vinculada à dinâmica social da comunidade.

Comunidade é como eu digo aos meninos, a gente trabalha sempre em conjunto, ta todo mundo unido, mais próximo da escola. Antigamente a comunidade tinha uma outra visão da escola. Mas a

partir do momento que a gente começou a envolver a família em todos os eventos da escola, mudou. Hoje a escola não é só pra ensinar o seu filho, é pra ensinar a mãe, o pai, é pra trabalhar com a horta. (Professora F)

Em relação a escola, mudou totalmente, antigamente as famílias, tiro por minha família na época que eu estudava, não participava da escola, não tinha eventos, nada, hoje se tem um evento a comunidade ta toda junta, reunida, participando, a gente faz gincana no caso estudantil pra arrecadar dinheiro pra comprar alguma coisa pra escola, ta a comunidade lá participando, ajudando, tanto a família que tem aluno na escola como os outros da comunidade normal, as associações ta todo mundo ajudando, participando. (Professora J)

As professoras que lecionam nas escolas de Ichu e Santa Rita moram nas comunidades, aspecto que facilita a própria participação e reconhecimento dos problemas e potencialidades das comunidades, pois para o contexto de escola que se deseja para os povos do campo, não cabe “um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola localizada na zona rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo” (ARROYO, 2007, p. 171)

Eu acho que as comunidades precisam de pessoas prá ta a frente pra desenvolver algum projeto, alguma ação, porque se você tem uma escola parada, um professor parado a comunidade não anda, a partir do momento que comunidade e escola trabalham juntos, você vê o desenvolvimento da comunidade. (Professora F)

A assunção da escola como elemento de envolvimento entre as pessoas da comunidade é o que também reforça esse sentimento de pertencimento, bem como.

Torjada (2000) ajuda a refletir sobre a participação dos outros agentes sociais no espaço escolar e do que essa articulação resulta ao ultrapassar o pedagógico e refletir na dinâmica social. Diz o autor:

Se os processos educativos têm um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar, temos de reconhecer que as aprendizagens que as pessoas realizam não se reduzem às oferecidas na escola. Portanto, o ambiente familiar e social das pessoas tem uma importância especial para facilitar e possibilitar a formação. A escola tradicional, baseada no repasse de conhecimentos acadêmicos e

desvinculada da comunidade e do meio familiar, reproduz o sistema social vigente e não permite sua transformação. Nesse contexto, a pessoa não pode transformar a sua realidade, tampouco a realidade social em interação com os demais. Dessa forma, faz-se totalmente necessária a incorporação da comunidade e do meio familiar ao trabalho diário em toda a escola. Não se deve repassar conhecimentos “acadêmico-formais” de maneira exclusiva. Deve-se partir da combinação entre o prático, o acadêmico e o comunicativo, fazendo com que a comunidade e as famílias participem juntamente com os professores. (TORJADA, 2000, p.34)

Nesse sentido, o reconhecimento de outros saberes, articulado ao saber científico elaborado e escolarizado contribui para a construção de uma escola que reflete não só o que foi construído por outros atores sociais, mas também traz para o “seu chão” o contexto da comunidade ao qual a escola pertence.

Outro elemento determinante para a não aceitação dos pais com relação à organização das escolas com vistas à seriação é o transporte escolar. A precariedade dos transportes e a pouca idade das crianças a serem transportadas são significativos para as mães. Mesmo com os argumentos da Secretaria de Educação de que a distância percorrida não é tão longa (cerca de 2 km), o transporte passa a ser um risco, pois

Aqui qualquer coisa eu tô na escola. Se é uma reunião, eu tô perto, não precisa de carro, ele vai andando para a escola porque tá perto de casa. Oxe, daqui da pra ver se ele dá um choro, rapidinho estou na escola. Se minha comunidade tem uma escola, porque vou querer que ela estude em outra?... Os meninos pequenos ter que pegar carro pra ir estudar, já que Ichu é mais longe. (Mãe Guerreira, Santa Rita)

Além disso, com a escola perto de casa, acompanhar o desenvolvimento dos filhos, bem como a dinâmica da escola é algo bem mais freqüente e corriqueiro. O entendimento de que a participação na escola é importante por que

É gostoso participar da escola ta vendo as coisa, vê como é que acontece né, conversa com a professora, participar da escola é bom demais, a pesquisa do CAT é boa também né, tudo é bom, participo de todas as festa da escola eu acredito que quando os filho vê um pai, uma mãe na escola ele se sente bem com certeza. (Mãe Pluriativa)

Por fim, consideramos que o desenvolvimento da metodologia do CAT há dezoito anos no município também é um fator preponderante para a assunção da escola

como um lugar de todos. O Secretário de Educação afirmou que na proposta de reorganização das turmas, uma escola ficaria com o Projeto CAT e a outra com o Projeto Decolar¹⁷. As mães não aceitaram, pois para elas a escola não pode ficar sem o CAT, pois é o que traz a realidade das famílias e das comunidades para dentro da escola. As professoras afirmam que

Antes, era só conteúdo mesmo, no tradicional. O CAT ta trabalhando a realidade das nossas famílias, da comunidade. (Professora J)

Hoje, depois do CAT, a gente percebe uma diferença da comunidade com relação a atitude das famílias, em relação ao lixo, em relação com o cuidado com as plantas, a gente vê muita diferença de antigamente pra hoje, a importância da horta, as famílias fazem plantio em sua própria casa, seja em balde, em bacia, mas sempre fazem o plantio. (Professora F)

Como falamos anteriormente no capítulo três, a assunção político pedagógica do município em subsidiar os professores do campo com formação continuada tendo como eixo norteador os princípios da Educação do Campo acaba por refletir na organização e na assunção das comunidades com o ambiente escolar. Reis (2011) declara que é essencial a

Adoção de uma nova postura por parte dos educadores, no sentido de entender que, para recriar a cara e a maneira de se fazer a escola do/no campo, exige-se a capacidade de conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade com os conhecimentos úteis para a vida, acumulados pela própria gente local das comunidades, favorecendo assim a capacidade de questionar a razão da própria existência e das condições da realidade concreta da sociedade em que se vive. (REIS, 2011, p.53)

Dessa forma, o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da problematização e potencialidades das comunidades tornam-se elementos de investigação, passando a ser incorporado aos conteúdos trabalhados no espaço escolar. Assim, considera-se que os processos educativos permeiam a vida das pessoas (HADDAD, 2012) e a escola é um dos lugares em que as trocas de conhecimento acontecem e a diversidade de saberes complementa o que é aprendido, refletido e produzido.

¹⁷ Projeto de alfabetização que trabalha em turmas com distorção idade-série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. Se há veracidade nela – é claro que a história é verdadeira embora inventada – que cada um a reconheça em si mesmo porque todos nós somos um. (Clarice Lispector, in A Hora da Estrela)

A realização de um trabalho acadêmico como uma pesquisa de mestrado sucinta no sujeito que a escreve a possibilidade de refletir sobre algo que estava exposto, mas que, no entanto, dependendo do ponto de análise, estava velado. No nosso caso, o que estava exposto como possibilidade era analisar de que forma a gestão educacional do município de Valente conduziu o processo de nucleação das escolas do campo a partir de 2006.

No entanto, a partir do processo investigativo e das idas a campo, o velado se mostrou, que foi a resistência das comunidades de Ichu e Santa Rita diante da proposta da Secretaria de Educação organizar as escolas do campo de forma seriada, e dessa forma, transportar os alunos de uma comunidade para outra.

A nucleação escolar, enquanto política adotada nacionalmente é um ponto delicado de discussão no debate da Educação do Campo. Delicado porque envolve serias questões que ultrapassam o limite da qualidade de estrutura física e adentra o campo da subjetividade e representação simbólica do que a escola representa no âmbito das comunidades rurais. Assim, a questão da nucleação adentra os aspectos da gestão pública de recursos, do direito da criança de ter acesso a escola no lugar onde mora, da formação e acompanhamento pedagógico do/a professor/a, da presença de profissionais necessários ao funcionamento da escola.

O fechamento indiscriminado de escolas nos vários cantos e recantos do campo brasileiro demonstra que a questão não é apenas se a escola deve ou não funcionar nas comunidades rurais. Há uma questão histórica por traz dessa seara, que é o direito a escolarização e do que a presença ou a ausência da escola significa para as populações do campo.

No decorrer do trabalho investigativo e reflexivo, percebemos que os sujeitos envolvidos diretamente na proposta da nucleação tinham posições diferenciadas sobre o assunto, demarcadas pelos lugares sociais de onde se constituem.

Dessa forma, para o gestor da educação no município, para a equipe pedagógica e para as professoras a proposta de nuclear as escolas com vistas à seriação seria uma das soluções para diminuir as turmas multisseriadas, além de representar uma alternativa de melhorar o ensino e a aprendizagem. As serventes da escola disseram que não concordavam, já que tinha a escola na comunidade. As mães não aceitaram porque, para elas, se há a escola perto de casa não há sentido tirar os alunos para estudarem em outra. Pela narrativa baseada nas falas das mães estava implícito que elas desejavam participar da dinâmica da escola, sendo esta participação qualificada pela falta que a escola fez em suas vidas.

Para chegarmos a tais colocações, os caminhos percorridos na tentativa de tentar compreender o porquê desses motivos nos levaram a refletir sobre a escolarização dos povos do campo e do que o acesso a escola representa. Dessa forma, no decorrer do trabalho, principalmente na análise dos dados, o questionamento sobre o porquê de pessoas que não tiveram acesso a escolarização que por diversos motivos foram expulsas da escola e, em outros casos, nem chegaram a adentrar os muros dessa instituição, desejam a escola perto de casa e consideram importante participar da vida escolar dos filhos.

Esse questionamento emergiu a partir da percepção que, de certa forma, os motivos presentes nas atitudes das mães com relação à nucleação escolar não podem ser descritos, nem muito menos tratados de forma estanque e separados do contexto maior que é o município de Valente, bem como da representação social da escola.

Retomando o que já foi explicitado, temos que considerar a formação histórica do município, história essa permeada por forte organização e mobilização política. Considerado como um povo de fibra, durante muito tempo Valente foi terreno fecundo da organização da sociedade civil (APAEB, CEB's e MOC), e esse caráter não foi desconsiderado ao tentar pescar os motivos da resistência das comunidades, a partir do entendimento de que somos sujeitos inscritos social e historicamente.

Muito evidente também foi o valor atribuído à escola e o que simbolicamente ela representa para as comunidades. A escola significa, subjetivamente, reivindicar o direito à escolarização que a maioria dos sujeitos das comunidades em questão não teve a possibilidade de vivenciar, em que, a partir de uma análise mais abrangente, reflete o

modo como os sujeitos sociais do campo foram (des)considerados no decorrer da história de um País eminentemente agrário.

Além disso, o sentimento de pertencimento com a escola revela, de certa forma, que não está desvinculada do cotidiano das comunidades e que a possibilidade de acessá-la os torna partes integrantes da vida escolar dos filhos, trazendo para o espaço escolar os problemas que são comuns.

Considerada um elemento de articulação comunitária, bem como provocadora do fortalecimento das comunidades e local de convívio de outros processos educativos que não apenas o escolarizado, como as reuniões da associação, missas, gincanas, festas populares tradicionais, a escola também funciona como canalização de algumas ações do Poder Público e constitui o espaço de fortalecimento das comunidades. Enfim, a escola como além de um espaço para ensinar a ler e escrever, mas também como um espaço que movimenta a comunidade em outros ritmos.

Acreditamos que a valorização das comunidades e dos saberes locais é fruto do trabalho pedagógico desenvolvido com os professores, que a partir do Projeto CAT, busca desenvolver uma educação contextualizada. A metodologia do CAT está presente em Ichu e Santa Rita há 18 anos, instigando a escola a construir conhecimento a partir da realidade das comunidades, da valorização do que essas pessoas têm a contribuir e ensinar no ambiente escolar e comunitário e da assunção de que viver no campo com dignidade é possível.

Identificamos também que há uma relação diferenciada entre as professoras, escolas e comunidades, pois elas não são apenas docentes, mas fazem parte das comunidades porque residem e conhecem a dinâmica desses lugares. Esse é um aspecto fundamental, na medida em que não podemos mais pensar numa educação que não toque na vida das pessoas e muito menos professores que apenas passam e se abstêm de problematizar e conhecer o contexto social da comunidade que trabalha.

Com o exposto, não estamos desconsiderando as relações complexas entre as pessoas das comunidades. Os conflitos individuais existem, como desentendimento entre vizinhos, a pouca mobilização para conseguir alguns serviços coletivos para as comunidades como o abastecimento sistemático de água, bem como a reforma das escolas que precisam de uma melhor estrutura física. Não desconsideramos que esses conflitos fazem parte das organizações das comunidades, mas como diz uma mãe, “a

comunidade ainda é um pouco acomodada, mas a escola já fez com que isso melhorasse bem mais”.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, o desafio de tentar compreender esses motivos que são tão subjetivos e não tão fáceis de mensurar e de serem percebidos sem um trabalho sistemático de pesquisa constituiu-se como um desafio, mas principalmente de descoberta não apenas da capacidade de realizar um estudo como esses, mas de poder ver, ouvir, sentir que a escola não está fadada ao fracasso como dizem tantos teóricos da educação. É a possibilidade de afirmar que existem lugares em que a escola não é propriedade privada de professor e diretor, mas faz parte da comunidade e a comunidade faz parte da escola.

Referências Bibliográficas

- ABRAÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para a conceituação de educação rural.** Mato Grosso do Sul. Editora UFMT, 1996.
- ANDRÉ, Marli E.D.A, LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRADE, M. R & DI PIERRO, M.C. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** Brasília. 2003.
- ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** In: Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola, Cidadania e Participação no Campo.** In: Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. (p. 1-6)
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação rural sustentabilidade do campo.** 2. ed. Feira de Santana, BA/MOC/UEFS/PE/SERTA. 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. Entrevista concedida a PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. In: Revista Tempo Social, USP, junho de 2004. (p. 301-325)
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; MANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Brasília.

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico brasileiro 2010. Disponível em http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

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

CALDART, R.S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, C.(org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R.S. In: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-264.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. *Revista Educação*, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-44, jan./abr.2008. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Salvador, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural**. In: *Revista Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, nº 68, p. 549-564, jul/set. 2010.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. A Relação Família-escola Rural do Campo: os desafios de um objeto em construção. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. 2009. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. Revista Educação/PUC-Rio, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos**. Brasília. Líber Livro Editora. 2ª Ed. 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2007.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 1999 Nº 10.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário a prática educativa**. 34 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/RJ, 1996 (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 272-279.

FURTADO, Celso. **Dialética do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1964.

GALVÃO, Almiro. **Valente, estrela do semiárido: seu passado, sua história, sua gente.** Valente. Abril. 2004.

HADDAD, Sérgio. **Direito à Educação.** In: In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 215-220.

HAGE, Salomão Mufarrej; TENÓRIO, E.M.; BARROS, O.F. **Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia.** Caderno de Resumos do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 6 a 4 de agosto de 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação de direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. V. 87, n. 217. p. 302-312, set/dez/., 2006.

IANNI, Octavio. **A crise do populismo no Brasil.** 4ª Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1988.

JANTSCH, Ari Paulo. Os conceitos no teórico-metodológico do labor científico. In: BIANCHETTI, Lucídio. MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** São Paulo. Papyrus. 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo. Cortez. 1999.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. **Escola de classe multisseriada.** Estudos IAT, Salvador, n. 2, p. 142-150, março 1989.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro. Rocco. 1998. 1ª Ed.

MACEDO FILHO, Renato. **Influência da associação de pequenos agricultores familiares na qualidade de vida dos associados e sua implicação no desenvolvimento local: APAEB, Valente, Bahia.** Viçosa, 2003. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa. 2003.

MAIA, Eni Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos?. In: Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. (p.27-33)

MARTINS, José de Souza. **Educação rural e o desenraizamento do educador.** In: Revista Espaço Acadêmico, nº 49, junho de 2005.

MYNAIO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6ª Ed. São Paulo. Hucitec, 1999. (Coleção Saúde em Debate, 46)

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes. 2007.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e Princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação rural sustentabilidade do campo.** 2. ed. Feira de Santana, Pernambuco, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo. Cortez. 2006.

MUNARIN, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Monica (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília. MDA. 2006.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI Tânia Maria. **Elos Contemporâneos: possibilidades entre educação do campo e TIC.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008

NASCIMENTO, Antonio Dias, RAMOS, Alba Regina. **O Trabalho Infantil na Lavoura Sisaleira do Estado da Bahia.** CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 405-418, jan./dez. 1997, p. 405-418.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez. 2004.

OLIVEIRA, Lucia Marisy Souza Ribeiro de. **Educação rural e desenvolvimento local sustentável: a lógica subjacente das relações inter-setoriais.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade Federal do Pará. 2005.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A nucleação de escolas rurais: alguns elementos para reflexão.** In: Anais do I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. 01 a 03 de julho de 2011. p. 01-18.

PINHO, Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre persistência do passado e as imposições do presente.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Campus I, Salvador, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto.** Juazeiro, Bahia. ADAC/UNEB – DCH-III/NEPEC-SAB. 2011

RIBEIRO, Marlene. **A negação do trabalho agrícola na educação escolar.** PPGEDU/UFRGS. http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/~public/jorge_cd/oficinas/Artigo%20Marlene.doc (acesso em 01.06.2011).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho, terra e educação: liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 1ª Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Rosana Mara Chaves. **MST: Educação, Esperança e Utopia.** In: 19º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2009, João Pessoa. Anais do 19º EPENN.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painelas?”** Brasília: Ed. Unesco, 2000.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno... [et al.]. BOF, Alvana Maria (organização). **A educação no Brasil rural.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo.** In: HELLES, A. et al. A crise dos paradigmas

sociais em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto/CORECON-RJ, 1999, p. 33-76.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In.: VILELA, Rita A.Teixeira (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria (organização); MORENO, Carlos Eduardo Sampaio... [et al.]. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Básica do Campo: organização pedagógica das escolas do meio rural**. Palestra proferida no I Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. 01 a 03 de junho de 2011, João Pessoa, UFPB.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. 464 p.

SOARES, Edla de Araujo Lira. **Relatório: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TORJADA, Iolanda, FLECHA, Ramon. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre. Artmed. 2000. (p.21-36)

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo, SP: Atlas, 2008

VERDE, Maria Cristina Lima. **Estudo de caso: desenvolvimento sustentável da região sisaleira:** Valente-Bahia. Supervisão de Marlene Fernandes; coordenação de Carlos Alberto Silva Arruda. – Rio de Janeiro: IBAM, 2007.

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

WHITAKER, Dulce Consuelo A.; ANTUNIASSI, Maria Helena. **Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua reestruturação.** São Paulo; Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Documento Base. Luziânia, Goiás. 2004.