

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS**

ÁDMA HERMENEGILDO ROCHA

**DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO FECHAMENTO DAS
ESCOLAS DO CAMPO: UMA NEGLIGÊNCIA COM OS POVOS DO
CAMPO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

**JUAZEIRO-BA
2020**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

ÁDMA HERMENEGILDO ROCHA

**DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO FECHAMENTO DAS
ESCOLAS DO CAMPO: UMA NEGLIGÊNCIA COM OS POVOS DO CAMPO NO
SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, *Campus* III, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Orientador: Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis.

JUAZEIRO-BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

R672d Rocha, Ádma Hermenegildo

Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro / Ádma Hermenegildo Rocha. Juazeiro, 2020.

206 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2020.

1. Escolas do campo. 2. Território do Sertão do São Francisco.
3. Direito à Educação do Campo. I. Reis, Edmerson dos Santos.
II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.
III. Título.

CDD: 371.009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

ÁDMA HERMENEGILDO ROCHA

**DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO FECHAMENTO DAS
ESCOLAS DO CAMPO: UMA NEGLIGÊNCIA COM OS POVOS DO CAMPO NO
SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis
Orientador/UNEB

Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira
Membro Interno/UNEB

Profa. Dra. Márcea Andrade Sales
Membro Externo/ UNEB

Dedicamos este trabalho a todos (as) que contribuíram para sua concretização, em especial aos municípios pesquisados, que aceitaram o desenvolvimento desta pesquisa em suas localidades, e nos ajudaram, por meio de suas falas, a compreender o objeto de estudo investigado, assim como as populações camponesas, que lutam diariamente para efetivação de seus direitos básicos, entre eles, a Educação nos seus espaços de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, e por guiar meus caminhos durante o desenvolvimento desta pesquisa, permitindo, juntamente com meus esforços, finalizar mais um ciclo de estudos com alegria, fé e gratidão.

Aos meus pais, Antonio Moreira da Rocha e Railda Hermenegildo da Silva Rocha, por serem minha fonte de amor, inspiração, força e determinação, fazendo acreditar e concretizar meus sonhos, até quando eu mesma desacreditava.

A todos (as) meus familiares, em especial, meus irmãos, Anderson Hermenegildo Rocha, Rodrigo Hermenegildo Rocha, e o que não é de sangue, mas de coração, Ícaro Gabriel, por estarem sempre comigo, cuidando, ajudando e aconselhando no que for preciso.

Minhas cunhadas, que mais parecem minhas irmãs, Greice Sena e Géssica Mayra, por todo o cuidado, a preocupação e ajuda durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, o de coleta em *lócus*, não me deixando desamparada nas outras localidades, por arquitetarem conhecidos para minha estadia.

Ao meu sobrinho, John Gabriel, o nosso anjo que chegou ainda este ano para trazer calma, alegria, luz e mais amor, quando os dias se tornavam mais estressantes e angustiantes.

Ao meu querido orientador, amigo e segundo pai, professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, que, desde a graduação, me acompanha e me fez crescer não só intelectualmente, mas como pessoa. Minha eterna gratidão por esses dois anos de orientação (só no mestrado), apoiar minhas ideias, deixando-me livre para criar e recriar este trabalho e por estar sempre comigo, tornando essa produção NOSSA, e os dias de trabalho mais calmos, leves, alegres, otimistas, por transbordar paz e positividade, e respeitar meu tempo de escrita e estresses (que não foram poucos).

Aos meus/minhas colegas de turma, e minhas queridas e grandes amigas, Rosa Santos e Maiana Gomes, pela alegria, determinação, otimismo, companheirismo e ajuda durante o desenvolvimento desta pesquisa, ter vocês comigo durante esse processo de troca de conhecimentos foi essencial.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), por financiar essa pesquisa, me oportunizando, assim, a dedicar mais tempo para sua produção.

A todos (as) os (as) informantes desta pesquisa, pela recepção e apoio, pois suas contribuições foram valiosas para o andamento desta pesquisa, e desvendamento da problemática investigada.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), que teve como questão norteadora: Quais motivos acarretaram a extinção das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018? Assim, seu objetivo consiste em investigar a quantidade de escolas do campo extintas na Região do Semiárido Brasileiro (SAB) e os fatores que motivaram a extinção das mesmas nos 04 (quatro) municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), entre o período de 2014 a 2018. É válido ressaltar que, embora o Território do Sertão do São Francisco (TSSF) seja composto por 10 (dez) municípios, e para desenvolvimento desta pesquisa tenha recebido a assinatura do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante de 08 (oito), a pesquisa de campo foi realizada apenas em 04 (quatro) municípios que extinguiram escolas do campo no período mencionado, e que conseguimos retorno ao contato inicial para ida em *lócus*, trabalhando assim, com os outros municípios, apenas com os dados oficiais disponibilizados pelo Censo Escolar. Assim, para darmos conta de responder à problemática de pesquisa exposta, inicialmente, trilhamos um caminho que perpassou primeiramente por uma revisão de literatura, para que pudéssemos melhor compreender a constituição histórica, política, econômica e educacional do nosso objeto de estudo, utilizando para isso autores como Fernandes (2002), Silva (2006), Reis (2011) entre outros. Entretanto como um dos objetivos era saber o quantitativo de escolas do Campo extintas na Região e no período supracitado, fizemos uso da análise documental, para levantarmos os dados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como para analisarmos o que dizem os marcos legais acerca do fechamento de escolas do campo. Diante do exposto, nota-se que o objetivo deste trabalho não se fecha somente em saber o quantitativo numérico, mas ultrapassa-o quando sentimos a necessidade de investigar os motivos que acarretaram a extinção dessas escolas nos 04 (quatro) municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), sendo eles: Juazeiro-BA, Remanso, Sento Sé e Uauá, o que nos revela que a abordagem da mesma se consolida como quali-quantitativa, pois entendemos que os resultados obtidos não nos dizem somente números, mas, principalmente a visão que o Poder Público tem sobre o Campo. Assim, mediante os caminhos que a pesquisa foi percorrendo no decorrer do seu desenvolvimento, não encontramos outro enfoque que melhor representasse e se adequasse aos objetivos que nos propusemos pesquisar, senão, o materialismo histórico-dialético, pois esse proporciona uma visão macro acerca do objeto investigado, permitindo o (a) pesquisador (a) passear entre passado e presente, e por meio dos resultados da pesquisa contribuir de alguma forma com a realidade investigada. Desse modo, para materializar o que diz o enfoque escolhido para guiar a “visão de mundo” desta pesquisa, precisamos também ir a campo, isto é, aos 04 (quatro) municípios já referenciados, para fazermos a escuta dos (as) Secretários (as) de Educação, assim como dos demais Técnicos (da Estatística ou Setor Pedagógico), envolvidos diretamente no fechamento das escolas, utilizando para isso a entrevista semiestruturada, pois foi a estratégia de coleta que se encaixou perfeitamente com todos os princípios que preconizamos até aqui. Logo, por meio dos resultados obtidos, que dizem respeito ao quantitativo de escolas extintas no Semiárido Brasileiro (SAB), entre o período de 2014 a 2018 e as justificativas apresentadas pelo Poder Público dos 04 (quatro) municípios pesquisados, os dados foram analisados por meio do método da triangulação, obtendo-se como principais considerações a ausência do Estado nas comunidades do campo, que sempre usou e continua usando a ótica da invisibilidade quando o assunto consiste em garantir direitos básicos à população campesina e, nesse caso, principalmente a Educação.

Palavras-chave: Fechamento de escolas do campo. Municípios do Território do São Francisco. Direito à Educação do Campo.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the master's research, carried out under the Postgraduate Program - Master in Education, Culture and Semi-arid Territories (PPGESA), which had as its guiding question: What reasons led to the extinction of rural schools in the municipalities of the Territory of the Sertão do São Francisco, from 2014 to 2018? Thus, its objective is to investigate the number of extinct rural schools in the Brazilian Semi-arid Region (SAB) and the factors that motivated their extinction in the 04 (four municipalities belonging to the Sertão do São Francisco Territory (TSSF), between from 2014 to 2018. It is worth noting that, although the Territory of the Sertão do São Francisco (TSSF) is composed of 10 (ten) municipalities, and for the development of this research, it was signed the Authorization Term of the Co-Participating Institution of 08 (eight), the field research was carried out only in 04 (four) municipalities that extinguished rural schools in the mentioned period, and that we were able to return to the initial contact to go in locus, thus working with the other municipalities, only with the official data. Census, so as to be able to respond to the research problem exposed, we initially took a path that first a review of the literature was needed so that we could better understand the historical, political, economic and educational constitution of our object of study, using authors such as Fernandes (2002), Silva (2006), Reis (2011) and others. However, as one of the objectives was to know the number of schools in the region extinct in the Region and in the period mentioned above, we made use of documentary analysis, to gather the data available on the website of the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), as well as to look at what the legal frameworks say about closing rural schools. Given the above, it is noted that the objective of this paper is not only to know the numerical quantity, but surpasses it when we feel the need to investigate the reasons that led to the extinction of these schools in the 04 (four) municipalities of the Sertão Territory. Francisco (TSSF), namely: Juazeiro-BA, Remanso, Sento Sé and Uauá, which shows us that the approach of the same is consolidated as qualitative and quantitative, because we understand that the results obtained do not only tell us numbers, but, especially the view that the Government has about the field. Thus, through the paths that the research went through during its development, we found no other approach that better represented and fit the objectives we set out to research, but the historical-dialectical materialism, because it provides a macro view about the object. investigated, allowing the researcher to walk between past and present, and through the research results contribute in some way to the reality investigated. Thus, to materialize what the approach chosen to guide the “world view” of this research says, we must also go to the field, that is, to the four (4) municipalities already referenced, to listen to the Secretaries (as) Education, as well as the other Technicians (Statistics or Pedagogical Sector), directly involved in the closing of schools, using for this the semi-structured interview, because it was the collection strategy that fit perfectly with all the principles we have advocated so far. . Thus, through the results obtained, which relate to the number of extinct schools in the Brazilian Semi-arid (SAB), between 2014 and 2018 and the justifications presented by the Government of the four (4) municipalities surveyed, the data were analyzed by triangulation method. The main considerations are the absence of the state in rural communities, which have always used and continue to use the optics of invisibility when it comes to guaranteeing basic rights to the peasant population and, in this case, especially education.

Keywords: Closure of rural schools. Municipalities of the Territory of São Francisco. Right to Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

ADENE	Agência de Desenvolvimento do Nordeste
ASA	Articulação do Semiárido Brasileiro
ATLAS	Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
DCH/III	Departamento de Ciências Humanas
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ERUM	Escola Rural de Massaroca
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca
INEP	Instituto Brasileiro Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NTE 10	Núcleo Territorial de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGESA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PTDSS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável
RESAB	Rede de Articulação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TSSF	Território do Sertão do São Francisco
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

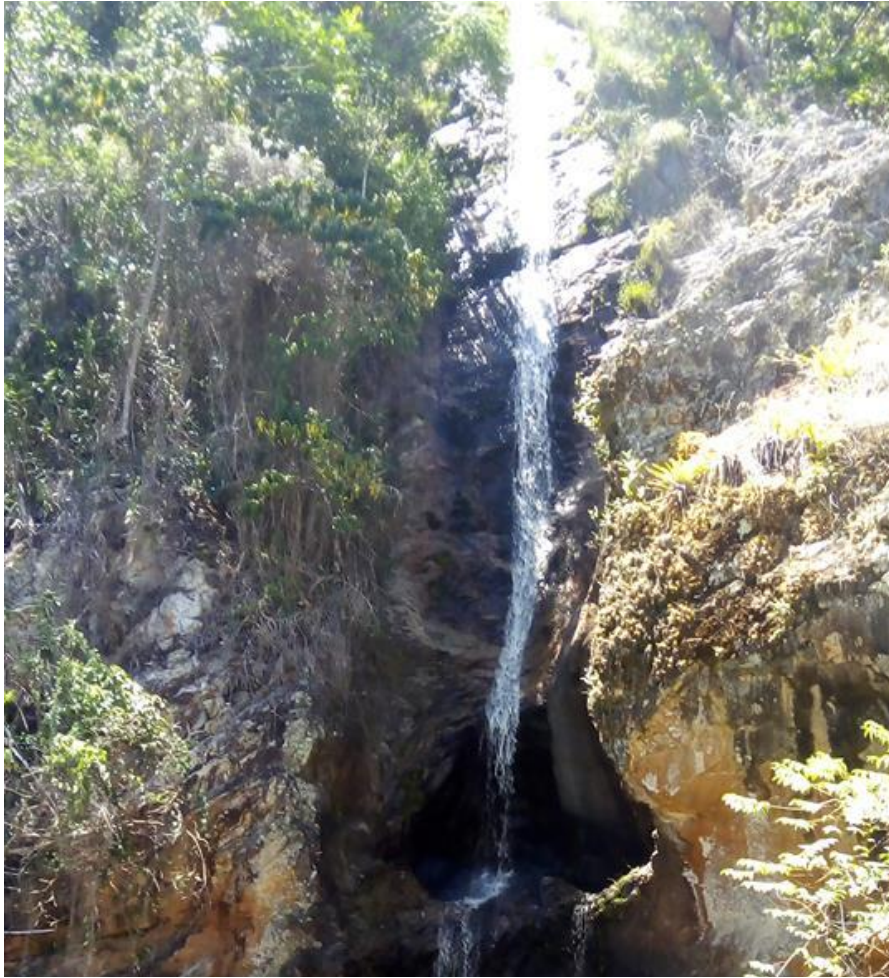
SUMÁRIO

1 O PASSEIO ENTRE OS DIFERENTES CAMINHOS E A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE.....	16
1.1 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DE DOUTORADOS DEFENDIDAS ENTRE 2014 E 2018.....	24
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE DÃO LUZ À COMPREENSÃO DA REALIDADE.....	40
2.1 SAINDO DA PERSPECTIVA DE CLIMA E ADENTRANDO NAS CARACTERÍSTICAS DE REGIÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INSTAURAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (SAB).....	41
2.2 A NECESSIDADE DE UM NOVO PENSAR-AGIR SOBRE O CAMPO.....	50
2.3 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: É MOMENTO DE SUPERARMOS UM MODELO DE EDUCAÇÃO QUE NÃO NOS REPRESENTA....	60
2.4 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: ENTRE OS CAMINHOS DA HISTÓRIA EDUCACIONAL EMERGE A URGÊNCIA DE UM NOVO TIPO DE EDUCAÇÃO.....	68
2.5 ENTRE OS CAMINHOS DA NEGLIGÊNCIA E A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS: POR ONDE ANDA O PODER PÚBLICO?.....	79
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS QUE POSSIBILITARAM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	87
3.1 NO ENTRELACE DE DIFERENTES CAMINHOS, DESVENDA-SE O TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO DO SÃO FRANCISCO (TSSF) COMO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	97
3.1.1 Município de Campo Alegre de Lourdes.....	101
3.1.2 Município de Curaçá.....	102
3.1.3 Município de Juazeiro-Ba.....	104
3.1.4 Município de Pilão Arcado.....	106
3.1.5 Município de Remanso.....	107
3.1.6 Município de Sento Sé.....	109

3.1.7 Município de Sobradinho.....	110
3.1.8 Município de Uauá.....	112
3.2 DOS ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA AOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	113
3.3 DA AGLUTINAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM, ENFOQUE E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS EMERGE A TRIANGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	116
4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO: ATÉ QUANDO ESSA SERÁ A MELHOR SAÍDA ADOTADA PARA O SEMIÁRIDO BRASILEIRO?.....	119
5 DO PROCESSO DE EXTINÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO AOS DIVERSOS USOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES DESATIVADOS: O QUE DIZ O PODER PÚBLICO SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DESSAS AÇÕES NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS.....	134
5.1 O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E OS EMBATES COM A COMUNIDADE.....	137
5.2 OS DESTINOS PARA OS QUAIS AS CRIANÇAS SÃO LEVADAS E AS CONDIÇÕES PARA O DESLOCAMENTO APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	148
5.3 OS DIVERSOS USOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES DESATIVADOS.....	159
6 DE PARALISADAS A EXTINTAS: QUAIS MOTIVAÇÕES O PODER PÚBLICO ALEGA PARA QUE AS ESCOLAS DO CAMPO PERTENCENTES AO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO ATINGAM ESSE STATUS.....	164
6.1 UM ELEMENTO NOVO: O SURGIMENTO DAS ESCOLAS PARALISADAS COMO GÊNESE DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	165
6.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO OLHAR DOS AGENTES DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO.....	174

7 IMPRESSÕES COMPREENSIVAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTA PESQUISA.....	190
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	206

Figura 1 – Cachoeira Piancó



Fonte: Reis (2019).

*“Se o poeta marinheiro
Canta as belezas do mar
Como poeta roceiro
Quero o meu sertão cantar
Com respeito e com carinho
Meu abrigo, meu cantinho
Onde viveram meus pais
O mais puro amor dedico
Ao meu sertão caro e rico
De belezas naturais”
(Patativa do Assaré)*

1 O PASSEIO ENTRE OS DIFERENTES CAMINHOS E A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO: RELAÇÕES ESTABELECIDAS ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE

Ao observarem o título desta pesquisa, os (as) leitores (as) podem criar diversas expectativas com relação ao que a mesma irá retratar no bojo de suas discussões, percorridas nessas laudas, em que, muitas vezes, conseguiremos atender às expectativas desejadas, ou não, haja vista que uma mesma problemática de pesquisa pode ser analisada sobre diversas ópticas, o que me oferece como pesquisadora, a liberdade de escolher e traçar o melhor caminho para que se consiga alcançar bons resultados e, conseqüentemente, respostas ao que me propus investigar.

Partindo da premissa de que posso traçar divergentes caminhos para alcançar variadas respostas para um mesmo problema de pesquisa, e cessando um pouco o suspense trazido no parágrafo anterior, aproveito o primeiro momento de contato com o público desse grande “*show*”¹, que é o desenvolvimento desta pesquisa, para expor a rota escolhida conjuntamente, por mim e meu orientador, para que pudéssemos compreender da melhor forma a problemática que vem sendo estudada e apresentar o que preparamos, que, em suma, contará com a exposição das diversas rodovias percorridas por este imenso Brasil, que vai desde o despertar o interesse por pesquisar sobre o fechamento das escolas do campo, passando pela formulação da questão problema, seus objetivos e chegando ao método Estado da Arte, para assim reiterar a pertinência do desenvolvimento desta pesquisa e, por fim, descrever como organizamos esse trabalho, para que proporcione melhor entendimento aos que se propuseram “viajar”² conosco acerca deste objeto de estudo.

Assim, para o público que me acompanha, gostaria, primeiramente, de agradecer a presença de cada um, e dizer que me sinto lisonjeada, pois, em um mundo cada vez mais tecnológico, no qual a maioria das pessoas não mais leem, não mais vivem, apenas postam fotos e vídeos de si mesmo, e dos outros, ter pessoas que tiram um pouco do seu curto tempo, para ler esta dissertação, e quem sabe desenvolver outra pesquisa para ajudar a população/o mundo com novos estudos/soluções/apontamentos, é de extrema sensibilidade e significância, pois é sair um pouco do “seu” mundo, e se colocar diante da realidade do outro, realidade essa

¹Quando uso esta palavra me refiro ao grande trabalho que é desenvolver uma pesquisa, mas também, o quanto é prazeroso desenvolvê-la, e compartilhar erros, acertos e aprendizados com outras pessoas que se propuseram a ler este trabalho.

² Palavra utilizada para indicar aos (as) leitores aprofundamento teórico acerca do objeto de estudo.

que você pode nunca ter vivenciado, mas a empatia lhe proporciona essa experiência, e ao experimentá-la, ninguém sai a mesma pessoa que era, pois, de algum modo, quer contribuir, quer modificar o que a inquietou/inquieta.

Desse modo, no ano de 2014 (dois mil e quatorze), ao iniciar os estudos sobre Educação do Campo, e Educação Contextualizada, no terceiro/quarto período da graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH/III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tive uma sensação maravilhosa, pois, até então, nunca tinha parado para pensar em Educação do Campo, e nem como a mesma era ofertada, embora meus pais sempre comentassem que tiveram que sair de seus locais de origem para estudar, pois, no distrito em que moravam, só havia até os anos iniciais do Ensino Fundamental I, nunca questionei o motivo dessa saída, ou seja, o porquê de ter que vir para a cidade estudar, já que a educação é um sistema único. Seguindo essa lógica, é necessário pensarmos o motivo de haver escolas dos segmentos dos anos finais e Ensino Médio, na cidade, e não ter no campo, mas como nasci na cidade, sempre tive acesso às escolas facilmente, e na época era imatura, nunca conseguia enxergar a realidade do outro, nem me colocar nela, para produzir questionamentos.

Foi somente no quinto período da referida graduação, que me propus a concorrer à monitoria do grupo de pesquisa, intitulado como “Reflexão dos Referenciais Teóricos Práticos da Educação Contextualizada”, coordenado pelo professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, e, ao ser selecionada, passei dois anos como monitora e pude aprofundar estudos sobre as temáticas pelas quais sentia interesse, que eram a Educação Contextualizada e a Educação do Campo. Posteriormente, logo fui convidada a desenvolver uma pesquisa que consistia em fazer o mapeamento da quantidade de escolas do campo extintas no ano de 2014 (dois mil e quatorze) no Semiárido Brasileiro (SAB), e, na sequência, refinei as informações para os dez Municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), sendo eles: Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro-BA, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá. Desse levantamento foram produzidos artigos, pautando a questão do direito à educação, e a luta pelo não fechamento de escolas do campo.

É válido ressaltar que foi a partir desse levantamento sobre a quantidade de escolas extintas, que passei a estudar mais sobre essa temática e comecei a ter empatia, ou seja, passei a me colocar no lugar do outro, e foi a partir daí que se iniciaram os questionamentos: Por que tantas escolas vêm sendo fechadas? Quais serão os motivos alegados que justificam esse fechamento? E as crianças para onde são levadas? E o direito à Educação próxima de suas

casas, perde-se? Como se sentem essas crianças, e esses pais? Será que essas novas realidades os agradam? Ou, melhor, será que essa nova realidade, de ir estudar em outro povoado é a melhor solução? Até quando?

Se refletirmos sobre os questionamentos trazidos, encontraremos marcos históricos que comprovarão a exclusão da população camponesa do resto do mundo, pois é como se a mesma não existisse para o Poder Público, e se existisse, o desejo era fazer com deixasse de existir, pois o alcance do sonhado desenvolvimento, por parte de quem detinha o poder, estava na área urbana, pois “[...] o acesso à informação, à cultura e aos beneficiários da tecnociência, foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros urbanos, enquanto que no campo a pobreza se torna cada vez mais visível [...]” (REIS, 2011, p.30), por isso a roda gigante da economia mantinha-se parada, e na parte de cima, estavam os ricos, e embaixo, os pobres, permanecendo nesse lugar, se não a vida toda, um bom tempo, servindo apenas de mão de obra barata, para o trabalho escravo a que eram submetidos. É evidente que, no campo brasileiro, a tecnologia de ponta e os principais meios inovadores de produção também se fazem presentes, mas principalmente nas propriedades enquadradas dentro do agronegócio brasileiro. Corroboram com essa discussão Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.21), quando nos dizem que:

Há uma tendência dominante em nosso País, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais [...].

Os elementos trazidos pelos (as) autores (as) supracitados casam perfeitamente com as reflexões feitas até aqui, pois, nessa lógica estabelecida pelos ‘detentores do poder’, o campo não passava de um lugar com grandes potenciais naturais a serem explorados para a expansão de terras e riquezas da burguesia do campo, e sua população mão de obra barata para a execução de trabalhos pesados, em troca de moradia, alimentação, baixíssimos salários e condições desumanas de sobrevivência. De acordo com essa visão estabelecida para o campo e sua população, tornava-se inviável pensar em garantia de direitos básicos, como saúde, educação, segurança, alimentação, etc.; pois o que se pretendia era extrair todas as riquezas

possíveis, em menor tempo, e quando não tivesse de onde retirar mais riquezas, abandonar o local, em procura de outro, deixando a população mais maltratada do que antes de sua chegada.

Muitos (as) leitores (as), que estão nos acompanhando, devem estar se perguntando: E por que a população aceitava esse tipo de tratamento? Por que aceitava a instalação de empresas em suas terras? Por que aceitavam trabalhar tanto para ganhar baixíssimos salários? Por que aceitavam viver em condições sub-humanas? Por que aceitavam políticas compensatórias do Poder Público? Por que não lutavam pela garantia de seus direitos? Para muitos desses “porquês” há histórias, há justificativas, e principalmente, há desigualdades sociais, econômicas e há capitalismo exacerbado embrulhado de ‘desenvolvimento’ para ser oferecido à população campesina como um lindo presente. Pois, segundo Silva (2017, p.19):

Para não anunciar “está chegando o capitalismo”, pois teriam que explicar o que é esse monstro, impérios ocidentais criaram uma ideia sedutora que galvanizou mentes e conquistou corações de líderes de todas as geografias, religiões e ideologias: a “ideia de progresso” com suas irrecusáveis promessas de prosperidade, felicidade e paz para todos os povos.

Diante disso, podemos refletir e até responder alguns dos questionamentos feitos acima, pois se a população campesina sempre foi posta às margens da desvalorização, do não progresso, e da invisibilidade, a chegada de pessoas que embrulham um futuro problema³ nos sacos mais bonitos de presentes, e fazem à entrega fantasiando promessas que nunca serão cumpridas, como a garantia de direitos básicos, fartura e felicidade, prontamente aceitam, pois, naquele momento, a grande burguesia oferecia seu ‘produto’ da melhor maneira, escolhendo não apontar seus futuros defeitos, que, segundo Fernandes; Cerioli e Caldart (2004, p.28-29), encontram-se em três elementos fundamentais, sendo eles:

[...] Um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para as regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas à lógica do capital [...] No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores [...].

³Capitalismo exacerbado.

Por meio dessa demonstração de como as relações de poder são construídas no campo, e as consequências dessas para a população campesina, de acordo com os elementos trazidos por Fernandes; Cerioli e Caldart (2004), entende-se que sempre prevaleceu a dicotomia urbano (superior) e campo (inferior), onde o urbano é compreendido como lugar do desenvolvimento e o campo como lugar de extração de riquezas e mão de obra barata. Logo, ao seguir essa linha pensamento, é inviável pensar o campo como um local de vida, cultura, saberes, lazer e sobrevivência; por isso, políticas compensatórias eram/são prestadas para segurar mais um pouco a população, até a burguesia “sugar” todas as riquezas naturais e abandonar o local, deixando para trás terras improdutivas, pessoas doentes (pelas péssimas condições e intermináveis horas de trabalho), e sem dinheiro para manter o alto nível de produção agrícola desenvolvido até então, restando como única alternativa, a migração, em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos (SILVA, 2017).

Diante disso, entende-se o porquê de o campo ser julgado como lugar de abandono e de insucesso, pois se era visto apenas como um lugar de extração de riquezas em menor tempo possível e mão de obra barata, pouco importavam as condições de sobrevivência da população, pois o importante era que as mesmas dessem conta do recado, ou seja, fornecessem sua mão de obra o mais rápido e barato possível. E nessa lógica, subentende-se que não precisava de políticas públicas para o campo, nem a garantia de direitos básicos para a população, pois, daqui a alguns dias/meses, elas migrariam para os centros urbanos em busca de trabalho, alimentação, escolas e outras necessidades.

É justamente a partir dessa visão redundante do campo que surgem as políticas paliativas, pois para que investir em um local que logo mais será esvaziado? Para que construir e manter instituições escolares se, para servir de mão de obra barata para burguesia, não necessitava de muitos conhecimentos? Para que garantir políticas públicas para essa população que nem sabe o que é isso, e nem sabe quais são seus direitos? Investir no campo? Para quê? Por quê? Para quem?

Perante o exposto nota-se que, ao longo da história, o campo foi posto nas óticas da opacidade, pois era visto como um lugar sem vida, sem saberes, sem alegria, que deveria ser extinto o quanto antes, para que assim toda a população conseguisse alcançar o sonhado ‘desenvolvimento’, como as pessoas que viviam nos centros urbanos tinham “encontrado”. Em meio a isso, passamos a compreender o motivo do surgimento do bordão⁴ “para o Campo

⁴ Algo repetido excessivamente.

qualquer coisa serve”, e também o tipo de educação que era ofertada para a população, pois, segundo Arroyo (2004, p.71):

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem quer ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Infelizmente, mesmo com o passar dos anos, e com o engajamento do movimento social pela luta da garantia de direitos básicos à população campesina, e pela própria tomada de consciência da referida população como sujeito de direitos, não é uma situação impossível presenciarmos, visitarmos, ou assistirmos a telejornais, e nos depararmos com a descrição das escolas presentes no campo, trazida por Arroyo (2004), isso quando ainda se tem o “privilégio” de ter escolas, pois só no ano de 2014 (dois mil e quatorze), segundo o Censo Escolar (2014) realizado pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), foram fechadas 1.219 (mil, duzentos e dezenove) escolas do campo na Região do Semiárido Brasileiro.

Para reafirmar tal situação, no final do mês de fevereiro do ano de 2019 (dois mil e dezenove), assistia a uma reportagem no telejornal regional, exibido pela TV São Francisco, denominado de BATV⁵, que denunciava a situação de uma Escola Municipal do Campo, localizada no povoado do Município de Remanso-BA, onde os (as) discentes percorriam todos os dias cerca de 4 (quatro) quilômetros, sentados (as) em uma carroça, debaixo de um sol escaldante. E não para por aí; a referida escola não possuía energia, ou seja, as crianças iam (trajeto até a escola) e permaneciam no calor (quando chegavam à escola), e continuavam todos juntos, pois o prédio possuía apenas uma sala e uma única docente, ou seja, a turma era multisseriada, tendo crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º e 5º ano), descumprindo assim o que determina o Artigo 3º, parágrafo 2º e o seu parágrafo único, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. Art. 4º Quando

⁵Telejornal Regional produzido pela emissora TV São Francisco, localizada na Cidade de Juazeiro-BA. Link para acesso a reportagem: BATV –TV SÃO FRANCISCO 20/02/2019– BLOCO 02. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/batv/videos/t/edicoes/v/batv-tv-sao-francisco-20022019-bloco-2/7398351/>. Acesso em: 21 de Fev.2019.

os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Ainda perto de finalizar a reportagem, a apresentadora do telejornal complementou que a referida escola seria desativada e que as crianças seriam levadas para estudarem em outra comunidade.

Diante dessa atual situação trazida, é importante refletirmos sobre o papel do poder público, sobre a garantia do direito a educação, conforme prevê o artigo 205, da Constituição Federal (1988), pois será que regredimos ao ponto das políticas paliativas, ou nunca saímos dela? A defesa que se faz é por escolas do campo funcionando, mas em perfeito estado, comum a educação de qualidade para essa população, e não uma educação que faz adaptação dos currículos da zona urbana, a chamada Educação Rural. É necessário evidenciarmos que vivemos um novo tempo, um tempo onde os movimentos sociais estão lutando pela garantia de seus direitos, e a própria população tornou-se consciente disso, apesar também das ameaças de um cenário político que tenta inviabilizar as conquistas legais garantidas até então, pois:

Através dos textos que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo podemos perceber que o silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo. Este movimento pretende instigar mais pesquisas, mais dissertações e teses nos programas de pós-graduação. E, sobretudo lutar por maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.09).

É exatamente por entender que o campo não é um lugar de atraso, esvaziamento e exploração de riquezas naturais, mas, sim lugar de vida, convivência, alegria, saberes, sabores e cultura, e por perceber diante do contexto histórico aqui apresentado acerca da constituição de poder que há sobre o campo, que sempre o colocaram às margens da sociedade, e ainda assim, compreender, como apontam Arroyo; Caldart e Molina (2004) que o tempo de

esquecimento e silenciamento de políticas públicas e direitos básicos a essa população já não tem mais vez, que o desejo de pesquisar sobre a problemática de fechamento das escolas do campo intensificou-se, pois é momento de repensarmos as agressões naturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais que esse espaço vem sofrendo, e isso só é possível a partir da produção de novas pesquisas, disseminação de novos conhecimentos, e lutas/gritos de novas vozes. Ou seja, é momento de mostrar ainda mais para o mundo a situação de vulnerabilidade em que sempre se encontrou o campo, e é ainda mais importante, lutar para a efetivação de políticas públicas e garantias de direitos básicos para essa população.

Desse modo, de acordo com todas as discussões aqui feitas, percebe-se que o intuito de desenvolver esta pesquisa, partiu do momento em que, primeiramente, passei a estudar mais sobre o campo e as questões que o compõe e, posteriormente, quando em 2015 (dois mil e quinze), realizei o mapeamento da quantidade de escolas do campo fechadas no ano de 2014 (dois mil e quatorze), e com o resultado alarmante de escolas extintas, fiquei surpresa, e foi justamente a partir dessa surpresa, que surgiu a empatia, algo sobre o qual dialogamos no início deste capítulo. Ou seja, ao ver 1.219 (mil, duzentos e dezenove) escolas do campo fechadas somente na Região do Semiárido Brasileiro, passei a me ver na situação de alguém que mora no campo e que tem que sair da sua comunidade para ir para outra desconhecida, e ter que passar novamente pelo processo de adaptação e enfrentar sabe-se lá o quê pelo caminho até chegar à escola, para enfim, ter acesso a um direito básico.

Logo, tal situação instigou diversos questionamentos, entre eles: Por que se fecham tantas escolas no campo? Para onde essas crianças/jovens/adultos são levados (as)? Será que continuam frequentando a escola, ao serem deslocados (as) para outras comunidades? Quais problemáticas podem ser desencadeadas a partir dessa ação? E o poder público, como explica esse alarmante número de escolas extintas? E a comunidade, como reage? Será que tem vez e voz para lutar contra o fechamento dessas instituições? Fechar as escolas do campo é a melhor escolha? Até quando?

Sabemos que esta pesquisa não daria conta de responder todos os questionamentos apontados ao longo deste capítulo, porém, todos foram essenciais para que instigassem ainda mais minha vontade de pesquisar sobre o fechamento das escolas do campo, e contribuíram também para a construção da questão-problema, que busca saber: Quais motivos acarretaram a extinção das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018?

Em meio à exposição da problemática, nota-se que o real objetivo da pesquisa centra-se em investigar os fatores que motivaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco. Ou seja, não é somente saber a quantidade de escolas extintas nos 10 (dez) municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, mas também compreender os motivos que acarretaram o fechamento dessas instituições, nos 04 (quatro) municípios participantes desta pesquisa, a saber: Juazeiro-BA, Remanso, Sento Sé e Uauá. É válido ressaltar que, embora o Território do Sertão do São Francisco (TSSF) seja composto por 10 (dez) municípios, e para desenvolvimento desta pesquisa tenhamos recebido a assinatura do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante de 08 (oito), a pesquisa de campo foi realizada apenas nos 04 (quatro) municípios que extinguíram escolas do campo no período mencionado, e que conseguimos retorno ao contato inicial para ida em *lócus*, trabalhando, assim, com os outros municípios, apenas com os dados oficiais disponibilizados pelo Censo Escolar, uma vez que as respostas não aconteceram no que se refere à abertura para a realização das entrevistas.

Desse modo, para dar conta de responder à problemática explícita, irei: atualizar o mapeamento da quantidade de escolas do campo extintas no Semiárido Brasileiro e nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco no período de 2014 a 2018; investigar os fatores que motivaram o fechamento das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco; averiguar para onde essas crianças são transferidas quando as escolas do Campo são fechadas nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco; e apontar de que forma a comunidade pode contribuir para impedir o fechamento de escolas do Campo no Semiárido Brasileiro.

1.1 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DE DOUTORADOS DEFENDIDAS ENTRE 2014 E 2018

É válido ressaltar que, ao decidir pesquisar a problemática apresentada, fiz uso do método Estado da Arte⁶, para levantar a quantidade de dissertações e teses defendidas, entre o período de 2014 a 2018, sobre a temática investigada. Para isso, acessei o Catálogo de Teses e

⁶ Análise de materiais já publicados acerca da temática que se deseja investigar.

Dissertações⁷, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde obtive o resultado de 12 (doze) dissertações, e 1 (uma) tese⁸ que retrataram sobre o fechamento de escolas do campo, conforme se pode melhor visualizar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Dissertações defendidas entre o período de 2014 a 2018 que se aproximam da problemática de estudo investigada

TÍTULO	AUTOR (A)	OBJETIVO DA PESQUISA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/ ANO DE PUBLICAÇÃO
			2014
1. ANÁLISE HISTÓRICA DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NOS MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE DOIS VIZINHOS: O CASO DAS COMUNIDADES CANOAS – MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO IGUAÇU – 1980-2014.	MICHELI TASSIANA SCHMITZ	“O presente estudo investigou o processo de fechamento de escolas localizadas na zona rural dos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, na região Sudoeste do Paraná. A partir dos dados apresentados no parecer 1011/10, DUDE/SEED/PR, que indicou que entre os anos de 1990 a 1999 houve o fechamento de 3.948 escolas do campo no Paraná, sentiu-se a necessidade de uma investigação para compreender os fatores que contribuíram para	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2015)

⁷Site utilizado para fazer o desenvolvimento do Estado da Arte – **CATALÁGO DE TESES E DISSERTAÇÕES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 de Dez.2018.

⁸ Obtive esse quantitativo de trabalhos, pois refinei os resultados para a grande área de Ciências Humanas, com área de conhecimento e concentração em Educação.

		que se chegasse a esse montante ⁹ ”.	
2. O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM ITAPEJARA D’OESTE/PR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE LAGOA BONITO E DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES.	IVANIA PAVIA MAZUR	“A pesquisa analisou o processo de fechamento e tentativas de fechamento das escolas no campo de anos finais do Ensino Fundamental em Itapejara D’Oeste, região Sudoeste do Paraná. O objetivo geral da pesquisa foi analisar esse processo para evidenciar seus determinantes gerais e específicos, bem como apontar as resistências e desafios para as escolas no campo”.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2016)
3. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE MORADORES DO ENTORNO DAS ESCOLAS RURAIS PARALISADAS NOS MUNICÍPIOS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PR.	VANUSIA EMILIA BORGES	“Analisar os impactos do fechamento das escolas municipais rurais do Município de Almirante Tamandaré por meio da Representação Social de moradores”.	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2016)
4. O PROCESSO DE NUCLEAMENTO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP).	ANDREA MARGARETE DE ALMEIDA MARRAFON	“O estudo teve como objetivo analisar o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, utilizando-se como municípios-base: Casa Branca,	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2016)

⁹ É válido ressaltar que todas as informações referentes aos objetivos das dissertações e teses aqui apresentadas foram retiradas dos resumos das pesquisas feito pelos (as) autores (as) das mesmas.

		Divinolândia e São José do Rio Pardo”.	
5. A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL (2000-2015).	EDILMA JOSE DA SILVA	“Analisar o processo de territorialização da política de nucleação e o fechamento das escolas no campo em União dos Palmares/AL, no período entre 2005 e 2015”.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (2016)
6. O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NA MESORREGIÃO DO LESTE GOIANO: QUE CRIME É ESSE QUE CONTINUA?	CASSIA BETANIA RODRIGUES DOS SANTOS	“A pesquisa tem como objetivo geral o de estudar os argumentos do Estado para o fechamento das Escolas no Campo na Mesorregião do Leste Goiano, objetivando compreender as consequências que o fechamento destas escolas traz para as comunidades camponesas que neles vivem e relacionando-os com a questão agrária nos territórios pesquisados”.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO RURAL (2017)
7. A POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.	CAMILA CASTELINO PEREIRA	“Esta pesquisa problematiza o fechamento de escolas na Região Metropolitana de Curitiba. Objetiva analisar a política de fechamento de escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba e compreender como	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2017)

		os determinantes dessa política se expressam”.	
8. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL.	FABIO DE OLIVEIRA GUIMARÃES	“A pesquisa estudou os desafios da educação do campo: fechamento das escolas do campo no Brasil, Um dos problemas vividos ainda hoje no campo é o êxodo rural e as péssimas condições de acesso e permanência nesses espaços. Nosso principal objetivo com esse texto é avaliar os índices altíssimos de fechamento das escolas do campo no Brasil nos últimos quinze anos”.	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (2017)
9. FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS E CONSOLIDAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR DOS ASSENTADOS DE SÃO DOMINGOS DOS OLHOS D’GUA: MORRINHOS E GOIATUBA (GOIÁS).	ADRIANA MARIA DA SILVA	“O presente estudo tem a finalidade de apontar as relações entre o fechamento da escola rural e o transporte escolar dos assentados de São Domingos dos Olhos D’Água no município de Morrinhos/GO. Optamos por realizar uma pesquisa de campo com o emprego de análise quanti-qualitativa dos dados colhidos por meio de informações contidas em documentos oficiais da Secretaria	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE (2017)

		<p>Municipal de Educação, bem como de dados decorrentes da aplicação de questionários, constituídos por perguntas fechadas e abertas sobre o fechamento das escolas rurais, as condições do transporte escolar, os trajetos, as distâncias percorridas diariamente e o tempo gasto nas viagens dos estudantes do Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água”.</p>	
<p>10. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE NOVA OLÍMPIA-PR, ENTRE 1990 E 2016.</p>	<p>EZILDA FRANCO PELLIM</p>	<p>“A ausência de políticas educacionais para os povos do campo no Brasil é uma realidade evidente, sobretudo no nosso objeto de pesquisa, o município de Nova Olímpia-PR, onde todas as escolas rurais foram fechadas em menos de duas décadas. Assim, objetivamos pesquisar o que de fato ocorreu nos últimos anos e, para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um recorte temporal entre os anos de 1990 a 2016. Tomamos como</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR (2017)</p>

		ponto de partida questões como estas: Qual é a perspectiva da educação do campo no Estado neoliberal? Como tem se dado o diálogo entre as perspectivas dos movimentos sociais e as políticas de Estado? Qual é a perspectiva de educação para os alunos do campo no município de Nova Olímpia?"	
11. O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS E A EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO NO MUNICÍPIO DE JAGUARIANA CEARÁ (2005-2015)	ALAN ROBSON DA SILVA	“A presente pesquisa trata do processo de fechamento de escolas rurais no município de Jaguaruana – Ceará. Tendo como objeto central de estudo o fechamento de escolas situadas em comunidades rurais do município de Jaguaruana entre os anos de 2005 e 2015, a presente pesquisa objetiva analisar os condicionantes históricos e sociais que constituem o fenômeno do fechamento de escolas no município, assim como as consequências desse processo para as famílias camponesas”	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E ENSINO (2018)
12. O FECHAMENTO DAS	ELIS	“A presente	UNIVERSIDADE

ESCOLAS DO CAMPO E SERGIPE: TERRITÓRIOS EM DISPUTA (2007-2015).	SANTOS CORREIA.	pesquisa abordou o fechamento das escolas do campo no Estado de Sergipe entre os anos de 2007 a 2015 e objetivou analisar os aspectos históricos e sociais que conduzem este processo”.	FEDERAL DE SERGIPE, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2018)
---	-----------------	---	--

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elaboração: ROCHA (2019).

Quadro 02 – Teses defendidas entre o período de 2014 a 2018 que se aproximam da problemática de estudo investigada

TÍTULO	AUTOR (A)	OBJETIVO DA PESQUISA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/ ANO DE PUBLICAÇÃO
_____	_____	_____	2014
_____	_____	_____	2015
1. A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO – ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	ERALDO SOUZA DO CARMO	“Este trabalho analisa a política de nucleação das escolas rurais no município de Curralinho, situado no Arquipélago do Marajó/PA, no contexto das reformas educacionais do Estado capitalista. Os eixos de análises são o direito à educação e à qualidade da educação escolar, que se traduzem nos indicadores de: acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. De forma específica, objetivou-se: analisar as estruturas física e pedagógica das	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2016)

		escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo; verificar em que condições as crianças, adolescentes e jovens estão tendo acesso às escolas núcleos; analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais”.	
			2017
			2018

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elaboração: ROCHA (2019).

Diante do exposto, os dados trazidos nos quadros 1 (um) e 2 (dois) nos mostram um significativo avanço, pois é notório o aumento do número de pesquisas que vem retratando o campo e suas implicações, o que nos leva a crer que está havendo um progresso com relação à inserção das questões campesinas em outros espaços, ou seja, não é somente a população do campo, e os dirigentes dos movimentos sociais, que lutam e “gritam” para o próprio campo e para o Poder Público a luta pela garantia de seus direitos. Agora, continua a população mais os movimentos sociais, e quem mais quiser lutar, “gritar”, e disseminar a realidade campesina para o restante do mundo, para que, assim, possam-se buscar melhorias para este espaço que já foi extremamente invisível e maltratado, por quem “detém” o poder.

Diante disso, percebe-se que as pesquisas desenvolvidas soam como fortalecimento de uma luta incessante que começou há muito tempo, e que, até hoje, continua, que é a luta por direitos básicos que ainda vêm sendo negligenciados à população do campo. Daí a importância de estudar, pesquisar e disseminar novos conhecimentos, pois não é fechar o campo em uma ilha deserta, onde só quem vive no campo luta para solucionar seus problemas; é levar o campo para o mundo, para a Universidade, para as revistas, para os jornais e telejornais, é mostrar uma realidade que já ficou por muito tempo “escondida”, e mais ainda, é fortificar o movimento com diferentes vozes, de diferentes espaços e diferentes maneiras de lutar.

Em meio à consolidação da luta pelos direitos básicos negligenciados à população camponesa, temos como resultado 12 (doze) dissertações e 1 (uma) tese, ou seja, 13 (treze) vezes diferentes, 13 (treze) olhares diferentes sobre um mesmo problema, e acima de tudo, 13 (treze) formas diferentes de desenvolver uma mesma temática. Dessa maneira, de uma forma mais geral, podemos destacar que os 13 (treze) trabalhos analisados trazem no bojo de suas discussões o que trouxemos aqui, que é a constituição de poder que há no campo e como isso influencia na garantia de políticas públicas e direitos básicos para a população que vive nesse espaço.

Em alguns trabalhos, a análise do fechamento de escolas caminha pela perspectiva das políticas públicas e das relações sociais que envolvem o campo. Ou, saindo da ótica de quem “comanda” o fechamento das escolas e adentrando na vivência de quem sofre as consequências dessa medida. Outros trabalhos buscam analisar os impactos sofridos pela população quando a (s) escola (s) de sua comunidade é (são) extinta (s).

Mediante essa análise geral das dissertações e teses encontradas, notamos que o fechamento das escolas do campo pode ser discutido por diversas ópticas, o que leva os (as) autores (as) a trilhar caminhos e discussões diferentes das minhas para a busca de resultados do que está pesquisando. Por isso, dentre os 13 (treze) trabalhos aqui trazidos, o que mais se aproxima do meu objeto de estudo, que é investigar os motivos que acarretaram o fechamento das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018, é o de Micheli Tassiana Schmitz (2015), intitulado como “Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o núcleo regional de educação de dois vizinhos: O caso das comunidades Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980-2014”. Tal semelhança se dá pelo fato de a autora querer saber os motivos que acarretaram o fechamento de duas escolas do campo, localizadas no Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, na Região Sudoeste do Paraná.

Diante do exposto, percebe-se que há tanto uma semelhança com o meu objeto de estudo aqui já mencionado, quanto uma divergência. Pois, embora ambas as pesquisas queiram saber os motivos que acarretaram o fechamento das escolas do campo, as delimitações dos *locus* de pesquisa são diferentes, visto que a de Schmitz (2015) foi desenvolvida em dois municípios na Região Sudoeste do Paraná, e a minha foi desenvolvida em 04 (quatro), dos 10 (dez) municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco.

Outro fato curioso é o modo como ambas as pesquisas, que têm o mesmo intuito de investigação, tomaram caminhos diferentes para buscar responder suas problemáticas. Pois, enquanto Schmitz (2015) fez o levantamento de dados em pareceres, utilizou o estudo de caso nas duas escolas pesquisadas, e realizou entrevistas com os (as) secretários (as) de educação, gestores (as) da época em que as escolas funcionavam, pais, alunos (as) e membros da comunidade, a metodologia que nos guiou se sustentou em fazer o levantamento nos bancos de dados públicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para saber a quantidade de escolas do campo extintas nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, e realizar entrevistas com os/as respectivos/as secretários/as de educação dos municípios pesquisados, e demais técnicos da (Estatística ou Setor Pedagógico) implicados diretamente no fechamento das escolas, para que, desse modo, os dados coletados possam ganhar interpretação/significação à luz de teóricos que contribuem para discussão dessa temática, revelando, assim, que a abordagem desta pesquisa se constitui como quanti-qualitativa, haja vista que o intuito não é somente fazer o levantamento numérico da quantidade de escolas extintas entre o período de 2014 a 2018, nos municípios aqui já citados, mas também, investigar os motivos que contribuíram para essa extinção.

Dessa forma, em meio aos elementos apresentados, notamos que esta pesquisa pode ser considerada como “única”, partindo da premissa, primeiramente, de que não foi encontrada nenhuma dissertação que retratasse sobre o fechamento de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, e em um segundo momento por que “[...] os objetos comuns da pesquisa são realidades que atraem a atenção do investigador por serem realidades que se tornam notadas [...]” (BOURDIEU, 1989, p.28), ou seja, ao afirmar a pesquisa como “única” partimos da concepção de que um mesmo objeto de estudo pode ser notado por diferentes pessoas que se sintam instigadas em pesquisá-lo, mas o que difere uma pesquisa da outra se encontra justamente no caminho adotado para trilhar na busca de respostas para a problemática, mudando-se cenário (localidade), sujeitos da pesquisa, metodologia, e pesquisador (a), pois sabemos que a forma como a pesquisa é construída depende muito da visão de mundo de quem está à frente dela, das referências teórico-metodológicas adotadas entre outros aspectos.

Por isso, a pertinência social e científica desta pesquisa se consolida inicialmente por o objeto de estudo escolhido ser pouco retratado nas grandes mídias, que é a que atinge a maioria da população, pois, se pararmos para refletirmos quantas escolas do campo são fechadas todos os anos e quantas vezes vemos reportagens, retratando essa temática em

telejornais, chegaremos à conclusão de que, infelizmente, essas informações ainda se concentram nas mãos de poucos. Diante disso, é por acreditar, conforme retratado no decorrer deste capítulo, na pesquisa como disseminadora de novos conhecimentos e realidades que, por muito tempo, permaneceram invisíveis que a pertinência social e científica desta pesquisa alicerça-se na relevância social, política e educativa que a mesma comporta, contribuindo no empoderamento dos diversos segmentos aos quais essa se faz conectada (comunidades e povos do campo, Universidade, sociedade e Poder Público), pois é momento de levar o campo, suas potencialidades e problemáticas para o cenário mundial, para que assim novas pessoas possam sentir empatia pelos problemas enfrentados pela população campestre e se interessem em abraçar a bandeira da luta pela garantia de direitos básicos às pessoas que vivem no e do campo.

É lógico que não acreditamos na ideia de que o desenvolvimento de uma pesquisa vá mudar completamente a realidade pesquisada, solucionando os problemas que vêm sendo enfrentados pelos (as) participantes da pesquisa, mas partimos do pressuposto de que uma pesquisa pode produzir novos conhecimentos, novos olhares e, conseqüentemente, novas ações sobre a realidade. E é justamente na produção dessas ações que se encontram a disseminação de informações, e modificação, mesmo que pequena, da realidade observada, não tendo mais espaço para silenciamento e esquecimento, assim como nos disse Arroyo; Caldart e Molina (2004), na página 22 (vinte e dois) deste capítulo.

Logo, mediante as discussões feitas, notamos a relevância do objeto de estudo desta pesquisa, assim como percebemos que as reflexões desenvolvidas sobre ele não terminam por aqui, por isso aproveitamos o momento para também convidá-los a permanecerem junto conosco, haja vista que organizamos um roteiro extremamente instigante e prazeroso para nossa “viagem” acerca do estudo sobre o fechamento das escolas do campo.

Portanto salientamos que o roteiro mencionado se constitui de introdução, que foi esse diálogo inicial que mantivemos sobre a formação da constituição de poder que há no campo, e como isso influencia na não garantia das políticas públicas e direitos básicos à população que vive no e do campo, para que chegássemos na apresentação da problemática estudada, seus objetivos e pertinência social e científica. Logo após, teremos o segundo capítulo, intitulado como “Fundamentos Teóricos que dão luz à compreensão da realidade”, composto por 5 (cinco) subtópicos, onde refletimos sobre a constituição histórica do Semiárido Brasileiro (SAB), do Campo, da Educação do Campo, da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), assim como sobre o direito a educação no campo,

compreendendo, assim, que as diferentes definições dadas a esses conceitos ao longo do tempo contribuíram para o desenvolvimento de ações que foram e são desencadeadas no presente, o que fortifica a reflexão pela garantia de políticas públicas e direitos básicos, entre eles a educação, que até os dias atuais continua sendo negligenciada à população campesina. Desse modo, para que conseguíssemos trilhar essa linha teórica de discussão, apoiamos-nos à luz de estudiosos e marcos legais, como Reis (2011); Silva (2006); Carvalho (2006); Fernandes (2002); Arroyo (2004); Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008; Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros (as) autores (as) e Leis que contribuem com essas reflexões.

Em sequência, trazemos o terceiro capítulo, intitulado como “Escolhas metodológicas: Caminhos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa”, espaço composto por 11 (onze) subtópicos, onde expomos as opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa, que vai desde a escolha do tipo de abordagem, enfoque, campo de pesquisa, e recorte dos participantes que contribuíram para a compreensão da problemática investigada, assim como apresentamos os instrumentos e técnicas utilizadas para a coleta e análise dos dados.

Posteriormente, o quarto capítulo, denominado “O fechamento das escolas do campo e a negligência do direito a educação: Até quando essa será a melhor saída adotada para o Semiárido Brasileiro?”, traz os primeiros resultados da pesquisa, apresentando, por meio de tabelas, uma análise temporal feita entre o período de 2014 (dois mil e quatorze) a 2018 (dois mil e dezoito), sobre o quantitativo de escolas do campo extintas nos 10 (dez) municípios do Território do Sertão do São Francisco, para que possamos, por meio desses dados quantitativos, não só termos a oportunidade de analisar e comparar como anda essa “política” de fechamento de escolas do campo ao longo dos 05 (cinco) anos mencionados, assim como discutirmos à luz de fundamentos teóricos que nos ajudem a compreender essa realidade de negação do direito à educação no e do campo.

Na busca de compreender os dados quantitativos expostos e discutidos no capítulo 04 (quatro), o capítulo 05 (cinco), intitulado como: “Do processo de extinção das Escolas do Campo aos diversos usos dos prédios escolares desativados: O que diz o Poder Público sobre a concretização dessas ações nos municípios pesquisados”, com a presença de 03 (três) subtópicos objetiva, por meio das vozes dos participantes da pesquisa, explicar como se inicia o processo de fechamento das escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pesquisados, atentando saber para onde os (as) estudantes são transferidos (as) quando as escolas de suas

comunidades são extintas, assim como quais são suas reações diante dessa situação, e em que os prédios escolares desativados são transformados, se são demolidos, ou ficam para comunidade fazer uso, que tipo de uso, e quem faz a manutenção desses espaços, quando se mantém em funcionamento com outras atividades.

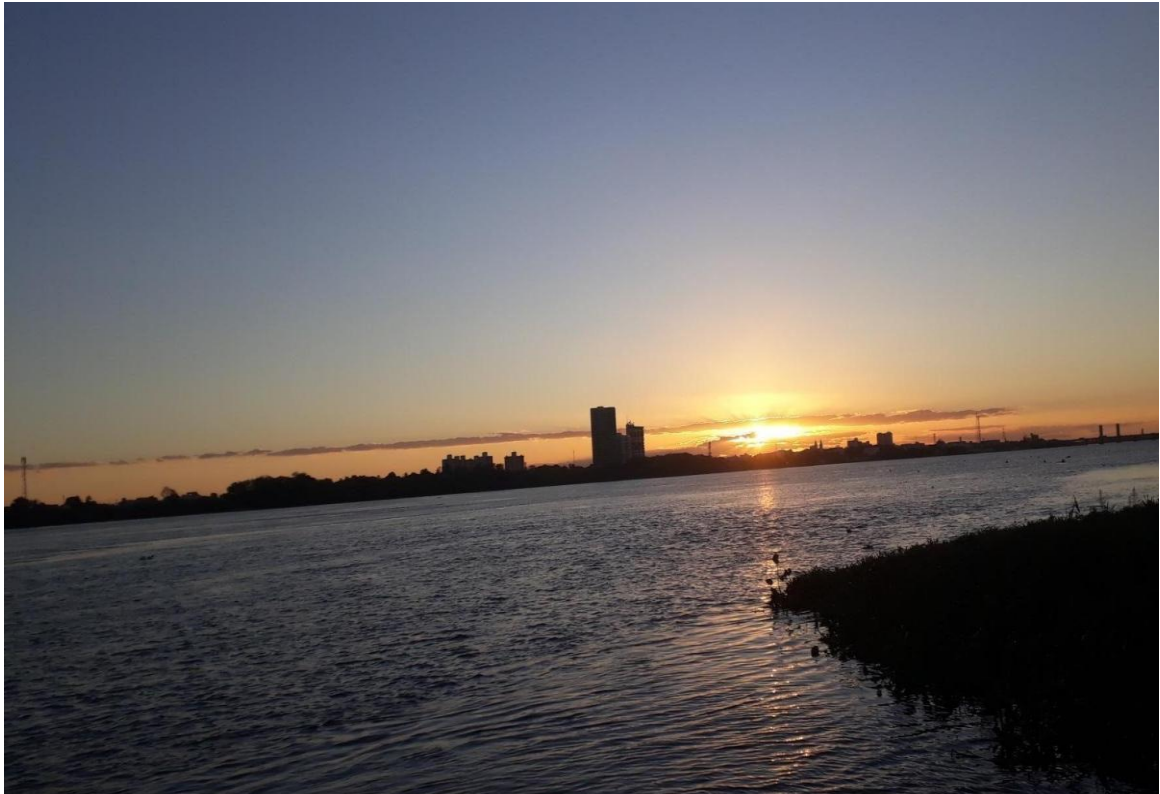
Assim, como a análise dos dados ficou extensa, por se tratar de 04 (quatro) municípios pesquisados, optamos por dedicar os capítulos 5 (cinco) intitulado como “Do processo de extinção das Escolas do Campo aos diversos usos dos prédios escolares desativados: O que diz o Poder Público sobre a concretização dessas ações nos municípios pesquisados” e o 6 (seis), intitulado “De paralisadas a extintas: Quais motivações são alegadas pelo Poder Público para que as escolas do campo pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco atinjam esse *status*”, como capítulos de análise das informações levantadas ao longo da pesquisa, espaço no qual trazemos as vozes dos participantes da pesquisa, no que diz respeito a uma nova categoria de análise, que surgiu quando coletávamos os dados quantitativos das escolas do campo extintas nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), que foi a categoria das escolas paralisadas. Ou seja, ao realizarmos a entrevista semiestruturada, procuramos entender melhor essa categoria criada pelo Censo Escolar, já que muitas escolas permanecem paralisadas por muito tempo, e ainda, procuramos saber do Poder Público quais os reais motivos que acarretaram o fechamento das escolas do campo nos municípios pesquisados, e se essa ação não compromete a garantia do direito à educação próxima de suas residências à população.

Em seguida, trazemos as considerações finais, intitulada como “Impressões compreensivas adquiridas ao longo do caminho percorrido por esta pesquisa”, onde apresentamos nossos olhares frente ao desenvolvimento desse trabalho, destacando as dificuldades encontradas, assim como as reflexões que conseguimos construir diante do que foi vivenciado. Logo após, trazemos as referências que contribuíram para a construção de pensamentos, discussões, e reflexões acerca do objeto de estudo investigado. E, no apêndice A – encontra-se o Roteiro de Entrevista utilizado para coleta a dos dados em *lócus* com os informantes.

Assim, para finalizar, gostaríamos de justificar a presença das fotografias e poemas presentes no início de cada capítulo. Ao optarmos por tal ação, pensamos em disseminar uma nova visão do Semiárido Brasileiro e do campo, superando cenas/imagens de chão rachado e vegetação seca, dando visibilidade às belezas naturais presentes nesses espaços pouco retratadas e vistas, pelo fato de os holofotes focarem somente no ângulo que deprecia a

realidade conjunta, assim como, apontamos para a necessidade de construção de novos discursos para esses lugares, discursos que todos nós que aqui vivemos podemos criar, disseminar, e acima de tudo, podemos demonstrar, admirar e amar as belezas presentes nos sertões diversos que constituem o SAB, pois, sobretudo, aqui é lugar de vida!

Figura 2 – Rio São Francisco



Fonte: Reis (2018).

“[...]”
Neste quadro de beleza
A gente vê com certeza
Que a musga da natureza
Tem riqueza de incatá
Do campo até na floresta
As ave se manifesta
Compondo a sagrada orquestra
Da festa natura
[...]”
(Patativa do Assaré)

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE DÃO LUZ À COMPREENSÃO DA REALIDADE

Diante das discussões tecidas no capítulo anterior acerca do campo e dos caminhos que me levaram a escolher esse objeto de estudo, que pretende investigar os fatores que motivaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, e por dar continuidade ao roteiro “prometido” da nossa “viagem”, que a escrita deste segundo capítulo se justifica.

Se analisarmos a problemática de pesquisa supracitada, logo perceberemos a necessidade de aprofundarmos nossos olhares e discussões não só a respeito do campo, mas também em relação ao Semiárido Brasileiro (SAB), tendo em vista que os municípios pesquisados, sendo eles: Campo Alegre de Lourdes, Curaçá, Juazeiro-BA, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá, são pertencentes a essa região.

Desse modo, além de retratarmos sobre o Semiárido Brasileiro (SAB) e o Campo, abordaremos também sobre a Educação do Campo, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), e o Direito à Educação, partindo do princípio de que ao longo dos anos todos os quatro primeiros conceitos-chave desta pesquisa foram postos às margens da desvalorização, ou do descumprimento, onde os direitos básicos assistidos e garantidos pela Lei se convergiram em políticas assistencialistas, que contribuíam ainda mais para a perpetuação da vulnerabilidade social da população que sempre viveu no campo (REIS, 2011).

Logo, este espaço aqui dedicado é de fundamental importância para intensificar nossos estudos e reflexões sobre os conceitos-chave, já referenciados, dando assim a oportunidade para obtenção de conhecimentos, que repercutirão em novas formas de pensar/agir sobre essas diversas realidades.

2.1 SAINDO DA PERSPECTIVA DE CLIMA E ADENTRANDO NAS CARACTERÍSTICAS DE REGIÃO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A INSTAURAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO (SAB)

Tendo em vista que o nosso campo de pesquisa pertence à Região do Semiárido Brasileiro (SAB), é indispensável falarmos deste lugar; não mostrarmos sua realidade, não tocarmos em suas potencialidades e, acima de tudo, é imprescindível aproveitarmos a oportunidade de sermos, nós mesmos, pessoas que compõem a população desta região, os (as) emissores (as) das reflexões que serão aqui tecidas, haja vista que, na maioria das vezes, os discursos produzidos sobre o SAB, são feitos a quilômetros de distância do mesmo, por indivíduos (as) que nem sequer o conhecem, resultando na produção de diversas informações, imagens e falas distorcidas da realidade que vivenciamos todos os dias.

É à vista desses discursos que foram, e ainda são produzidos por pessoas de “fora”, que não conhecem essa região, que se explica algo comum nas escolas, em especial nos livros didáticos de Geografia, que trazem o Semiárido, somente como clima predominante da Região Nordeste, que, por sua vez, vinha/vem sendo retratada por meio de imagens compostas de uma vegetação morta, e uma casa de taipa, onde aparece uma mulher com uma lata de água na cabeça, e crianças enfileiradas e descalças, indicando o mais alto nível de pobreza, atraso e vulnerabilidade social da população que vive neste espaço.

É justamente por passarmos grande parte das nossas vidas reproduzindo o que aprendemos na escola, que habitamos¹⁰ uma região que é “invisível” para nós, pois, se nas instituições escolares, o Semiárido é retratado apenas como clima, inculcamos que vivemos e habitamos somente na Região Nordeste (isso para quem faz parte desta região), que assim como o Semiárido também não é trabalhada, exceto para falar de suas problemáticas, sem a produção de nenhuma discussão histórica e política mais profunda. É apenas, como nos diz Alves (1994), uma eterna brincadeira de “boca e forno”, em que os (as) docentes repetem o conteúdo que vem no livro didático sem realizar nenhuma análise das informações presentes nos mesmos, e “[...] as crianças [...] aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente [...]” (ALVES, 1994, p.22).

¹⁰ Palavra utilizada para indicar quem mora em municípios que fazem parte da Região do Semiárido Brasileiro.

Nessa repetição de discursos sem fazer a devida análise histórica, política, cultural, econômica, social e educacional, vivemos anos e anos de “cegueira” e, conseqüentemente não compreendemos as ações que são desencadeadas no presente. Daí a importância de termos consciência que:

[...] O dia de hoje está construído nos acontecimentos passados, ou mais, cada um de nós é um produto da História do país e da região que habita. Assim, ao aprofundarmos no desenrolar dos acontecimentos passados, isso se torna um caminho apropriado para se conhecer o presente [...] (SCHISTEK; CARVALHO, 2013, p.14).

O que Schistek e Carvalho (2013) nos apontam é a necessidade de buscarmos estudos aprofundados acerca das problemáticas que acontecem na atualidade. Ou seja, não é apenas sermos meros receptores de informações produzidas por outras pessoas, e aceitá-las como verdades absolutas, mas questioná-las, estudá-las, buscando ouvir outras vozes que, até então, foram silenciadas pelo “grande e poderoso” discurso oficial proliferado pelo Estado e livros didáticos e aqueles que têm o poder de produzir a narrativa sobre “os outros”, o centro sul/sudeste do país e as elites nordestinas, que enalteciam as mazelas, e fizeram a população aceitar a ausência de políticas públicas, acreditando que não havia outras formas de viver nas localidades que habitam, esquecendo-se de explicitar os motivos que acarretaram essa situação de vulnerabilidade política, social, econômica, ambiental, educacional, etc... Essa compreensão não nega que as contradições aí presentes não tenham provocado insurgências, levantamentos, protesto... é evidente que os movimentos sociais aconteciam, mas, em virtude do poder, o que sobressaía eram os interesses das classes dominantes.

Logo, este é o momento propício para a expansão de caminhos que nos levem a aprofundar conhecimentos acerca do nosso passado e conseqüentemente do presente. Pois, se constantemente há presença de imagens que retratam o chão rachado, a vegetação cinza, os animais mortos, e pesquisas que apontam os piores indicadores sociais para a Região do Semiárido Brasileiro, é necessário questionarmos o porquê disso, ou seja, por que os solos em algumas partes da Região do Semiárido Brasileiro são vistos como improdutivo? Por que ainda há populações que não têm acesso à água? Por que as populações ainda continuam saindo de seu local de origem em busca de acesso a direitos básicos? Será que todas essas problemáticas são ocasionadas pela seca? Mas a seca não é um fenômeno natural?

Corroborar com essa discussão Silva (2006, p.24), quando nos diz que:

A gravidade dos problemas sociais no Semi-árido vem sendo constatada há centenas de anos. O fato é que, ao longo da história, essa situação sempre foi relacionada com a problemática das secas, quando as chuvas são insuficientes ou irregulares para permitir a produção e a subsistência dos trabalhadores e as famílias que, mesmo em anos normais, vivem em condições-limite da pobreza.

Em meio às contribuições de Silva (2006), é válido salientar que estamos cientes de que o período de longa estiagem traz transtornos à população; porém, é necessário evidenciarmos que não vivemos o tempo inteiro com a ausência de chuvas; por isso, qual a justificativa adotada para a população permanecer na miséria mesmo nos tempos de “abundância”? Diante disso, notamos que o fenômeno natural – seca, é retratado não somente como causador de todas as problemáticas que envolvem o Semiárido Brasileiro ao longo dos anos, como também contribuiu para sua formação, pois:

Em 1909, com a criação da IFOCS, surgiu às primeiras delimitações para as áreas de ocorrência de secas, com o intuito de atuar sobre esse fenômeno natural com medidas emergenciais às populações afetadas, e também com esse órgão federal, adentrava-se o Estado em uma fase conhecida como política hídrica de combate às secas’ (construção de açudes, frentes de emergência, irrigação etc), implementada ao longo de todo o século XX, recebendo conforme cada fase, novos programas, projetos e atores sociais (SCHISTEK; CARVALHO, 2013, p.17).

As informações trazidas por Schistek e Carvalho (2013) nos levam a compreender que, a partir de 1909, inicia-se a “batalha” do Estado contra a seca – fenômeno natural, que se consolidava com a criação da Inspetoria Federal de Obras Contra as secas (IFOCS), posteriormente denominada de Departamento Nacional de Obras contra as secas (DNOCS), responsáveis tanto pela definição/delimitação do chamado Polígono das Secas¹¹, como também pela criação de obras e programas que contribuíssem para “exterminar” esse grande mal¹² que atingia toda a população pertencente ao Semiárido Brasileiro.

Diante dessa descrição, entendemos que a região do Semiárido Brasileiro, que em primeira instância foi denominada de Polígonos das Secas, teve como primeiro critério para

¹¹Extinto em 1989, onde passou a se chamar “Semiárido da Sudene”.

¹² Refiro-me ao fenômeno natural – Seca.

sua delimitação os índices pluviométricos dos municípios, que deveriam ter uma média anual igual ou inferior a 800 mm (oitocentos milímetros) (SCHISTEK; CARVALHO, 2013). Porém, com a extinção da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e com a criação da Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE), em 2004, criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial que pretendia rever o critério estabelecido para delimitação do SAB, onde se definiu que seria: “I - Precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm; II - Índice de Aridez de Thorntwaite igual ou inferior a 0,50; III - Percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano” (RESOLUÇÃO Nº 107/2017, ART.2º).

Com isso, segundo a Resolução nº 107/2017, fazem parte da Região do Semiárido Brasileiro municípios que atendam pelo menos a um dos critérios apresentados anteriormente, o que leva a referida região ser composta “[...] por 1.262 municípios, dos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais” (SUDENE, 2017, p.01). É importante ressaltar que, embora haja critérios que classifiquem se um município faz ou não parte da Região do Semiárido Brasileiro, não podemos de forma alguma igualá-los; primeiramente porque os critérios estabelecidos apresentam variações, isto é, os municípios possuem taxas diversificadas para o que lhes é exigido e, além disso, classificá-los como uniformes, por pertencerem a uma mesma região, seria um erro gravíssimo, tendo em vista que cada localidade apresenta suas singularidades. Sendo assim, o Semiárido Brasileiro é formado antes de tudo por gente, com suas próprias histórias, alegrias e formas de viver e conviver com seu ambiente de morada.

Frente à delimitação geográfica do Semiárido exposta anteriormente, há algo que nos intriga, pois, como pode uma região ocupar 12 % do Território Nacional (ASA, 2019), ter aproximadamente uma população que equivale a 27 milhões de pessoas¹³, e durante toda a trajetória escolar, se nem sequer ouvimos falar dela, para além da concepção climática? Como pode não estudarmos seu percurso histórico, que vai desde seu surgimento, primeiros habitantes e atividades econômicas? Como pode ignorar uma realidade que, a cada dia, geograficamente, se expande mais?

Se refletirmos sobre os questionamentos feitos, veremos que suas respostas estão entrelaçadas a uma política de invisibilidade que se instaurou para combater tudo que fosse diferente do que é emanado pelo discurso oficial. Por isso:

¹³ Informações disponíveis e encontradas no site da Articulação Semiárido Brasileiro (ASA).

[...] A História do Semiárido ‘passa invisível’ nas narrativas dos livros didáticos de História, que por sua vez, visam ser fieis à História Oficial. Portanto, para essas narrativas oficiais, o Semiárido ‘surge’ no final do século XVI e início do século XVII, com o povoamento das terras dos sertões do Brasil, pela entrada dos bandeirantes seguido o curso das terras do ‘Velho Chico’, com a ocupação pela pecuária etc. Não há, portanto, uma Pré-História do Semiárido Brasileiro, e não há uma narrativa que apresente outros ícones formadores – o índio, o negro, o vaqueiro, mas apenas branco europeu, apresentado como o mais importante sujeito histórico (SCHISTEK; CARVALHO, 2013, p.14).

À vista dos fundamentos elencados por Schistek e Carvalho (2013), passamos a refletir e formular respostas para os questionamentos feitos. Pois, não é que não existam estudos acerca da constituição histórica do Semiárido, a questão centra-se em como esses estudos são disseminados, pois, como vimos, prevalece a história oficial, onde o branco se apresenta como o mais importante sujeito histórico, que “descobre” terras, até então, “desconhecidas”, e leva “evolução” para aquele espaço, instaurando suas formas de pensar, agir, vestir, falar, etc.; bem como inicia o processo de exploração das riquezas naturais, para que, assim, possam cada vez mais ampliar seus recursos financeiros, ignorando, para isso, toda forma de convivência construída por quem já vivia naquela localidade.

Diante disso, compreendemos o motivo de não estudarmos sobre a Região do Semiárido Brasileiro durante nossa trajetória escolar, pois, se há um discurso oficial que elege o branco europeu como o grande “desbravador” da história do Brasil, não há motivos para conhecermos outras versões de uma mesma realidade, tendo em vista que as descobertas dessas outras versões comprometeriam e muito a instauração de poder que se perpetuou, e se perpetua até hoje, não só no Semiárido, mas também no Brasil como um todo. Com isso, também iniciamos o processo de assimilação acerca do povoamento e desenvolvimento econômico da Região do Semiárido Brasileiro que, segundo Silva (2006), esteve relacionado a três momentos históricos, sendo eles:

- [...] a) a ocupação de áreas do agreste com a policultura e a pecuária para abastecer a região açucareira;
- b) as expedições de exploração em busca de minerais preciosos nas margens do Rio São Francisco, abrindo as veredas do Sertão Nordestino para atividade pecuária;
- c) O movimento de fuga dos colonizadores do litoral para o Sertão durante o período de ocupação holandesa (1624 a 1654) (SILVA, 2006, p.36).

Desse modo, de acordo com Silva (2006), o Semiárido Brasileiro esteve povoado pelos índios, até meados do século XVII, pois, a partir desse momento, os portugueses, que já estavam há mais de um século no Brasil, passaram a ocupar essa região no sentido de primeiramente fortalecer a produção açucareira por meio dos animais que serviam como transportes para as caldeiras; em um segundo momento, descobriram a existência de minerais preciosos, nas margens do Velho Chico¹⁴, onde iniciaram sua exploração e, por último, a região ainda serviu de “esconderijo” da guerra entre portugueses e holandeses, ocorrida na zona litorânea.

Mediante os elementos postos, não é difícil adivinhar o que ocorreu daqui para frente, pois com a presença de terras e riquezas naturais à disposição dos portugueses, o primeiro passo dado foi a expulsão dos indígenas, destruindo, assim, seus modos de viver e se relacionar com o ambiente, para que, desse modo, houvesse a introdução de uma nova era, com novas formas de pensar, agir e viver no Semiárido, tendo como princípio base a produção e acumulação de riquezas em um menor tempo possível, resultando disso o grande bordão: “O rico fica cada vez mais rico, e o pobre cada vez mais pobre¹⁵”.

Nessa nova era onde o objetivo se detinha em produzir e acumular riquezas em um menor tempo possível, a situação de vulnerabilidade do Semiárido Brasileiro foi se agravando cada vez mais, haja vista que as terras foram se transformando em latifúndios e o poder foi se desenvolvendo nas mãos de barões e coronéis, que tiravam proveito da situação por meio das obras de combate às secas, como criação de açudes, e poços (MALVEZZI, 2007) fixados em suas propriedades, não democratizando, assim, o acesso para o restante da população. Além disso:

A introdução de práticas econômicas e de tratos culturais, nem sempre adequados aos ecossistemas locais é fruto do processo de ocupação do Semi-árido. As atividades e os tratos culturais agropecuários inapropriados (queimadas, desmatamentos nas margens dos mananciais, implantação de culturas adversas) provocaram e provocam ainda hoje a degradação ambiental no Semi-árido (SILVA, 2006, p.19).

¹⁴Segundo Silva (2006) antes da chegada dos Portugueses, o referido rio era chamado de “*Opará*” pelos índios, que significava Rio Mar.

¹⁵Refrão da música Xibom Bombom. Interprete: Grupo “As meninas”. In: **Vagalume**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/as-meninas/xibom-bombom.html>. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

Em meio ao exposto, nota-se o porquê de o Semiárido Brasileiro ser sempre visto como a região onde falta tudo¹⁶, a pobreza se perpetua e a seca se torna a grande vilã desse “espetáculo”. Mas, como sair da situação de miséria se o acesso a direitos básicos se restringe a uma pequena parcela da população? Como querer superar a seca, um fenômeno natural, se a ordem era/é agredir ainda mais o meio ambiente? Para que pedir tanta chuva a Deus, se não se criam formas de reaproveitar sua água? Por que, mesmo tendo uma delimitação geográfica considerável, o Semiárido sempre foi colocado no campo do esquecimento?

O que se torna perceptível é que, ao longo dos anos, a grande preocupação se restringiu ao setor econômico, ou seja, as grandes atenções estavam voltadas para como desenvolver técnicas de apropriação de água e aceleração da produção, onde as consequências disso para o restante da população que ali vivia, e até mesmo para o meio ambiente, pouco importava, pois se encontravam em processo de colonização, e isso quer dizer que, assim que acabassem de extrair todas as riquezas naturais do Semiárido, partiriam para outra região e repetiriam o mesmo processo desenvolvido aqui.

Logo, como o setor econômico sempre prevaleceu/prevalece à frente de qualquer outro, a vulnerabilidade social da população só crescia, e graças, segundo Silva (2010, p.03) ao “[...] paradigma clássico-universal, mecânico e neutro [...]” as pessoas acreditavam que não havia outras formas de viver e conviver com o Semiárido Brasileiro, pois a ausência de políticas públicas e a não garantia de direitos básicos se davam por conta da seca – fenômeno natural, que é responsabilizada por tudo que falta na região para se viver dignamente. Por isso:

O movimento que hoje se procede no pensar, agir e conduzir os debates acerca de um modelo e desenvolvimento apropriado para o Semi-árido aponta para falência da lógica do combate à seca e a emergência da lógica convivência com o Semi-árido, ou em, a falência da lógica técnico-economicista para a emergência da lógica ambiental-sistêmica (CARVALHO, 2006, p.24).

Conforme propõe Carvalho (2006), é momento de enxergar o Semiárido não mais pela lógica econômica avassaladora, que deflagra ainda mais sua situação de vulnerabilidade, mas, como momento de compreendermos essa região para além dos critérios estabelecidos para sua delimitação, e entender que, mesmo com problemas políticos, econômicos, ambientais,

¹⁶ Refere-se à saúde, educação, alimentação, água, segurança, saneamento básico, etc.;

educacionais, sociais, entre outros, o SAB é lugar de vida, de alegria, de cultura, de saberes, de sabores e de potencialidades em todos os quesitos, em que a população se sente pertencente a esse espaço, e cria formas de convivência com esse local, levando em consideração as especificidades dos municípios que habitam, melhorando, assim, sua qualidade de vida.

Portanto, a lógica de convivência, apontada por Carvalho (2006), mostra total proximidade com o que é defendido por Silva (2006, p.225):

[...] Expressa uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das famílias sertanejas, por meio do incentivo às atividades econômicas apropriadas e a sustentabilidade ambiental. É uma nova percepção que retira as “culpas” atribuídas às condições naturais, e enxerga o Semi-árido com suas características próprias, seus limites e potencialidades, é o resgate de um pensamento que afirmava, a exemplo do que foi formulado por Guimarães Duque (2004), que o desenvolvimento do Semi-árido depende fundamentalmente de uma mudança de mentalidade em relação às suas características ambientais, e de mudanças nas práticas e uso indiscriminado dos recursos naturais.

Sendo assim, parafraseando Silva (2006), o que se torna urgente na Região do Semiárido é mudar primeiramente a mentalidade das pessoas que nela habitam, para que tomem consciência de que a ausência de chuvas nada tem a ver com a não efetivação de políticas públicas, e não garantia de direitos básicos. Além disso, é preciso que a população tenha oportunidade de analisar a Região do Semiárido a partir de divergentes ópticas, elencando não só suas problemáticas, mas também suas potencialidades e, a partir disso, coletivamente, possam encontrar alternativas sustentáveis de convivência com essa região, que possibilitem melhores qualidades de vidas para todos (as) que vivem nesse espaço.

Sabemos que a proposta de convivência aqui apresentada não é uma tarefa fácil de ser desenvolvida, pois mexe com quesitos que perpassam os caminhos educacionais, políticos, econômicos e ambientais, mas, também, não é uma proposta ideológica e, a exemplo disso, temos o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), uma instituição não governamental localizada na Cidade de Juazeiro-BA, que pratica atividades de agricultura

apropriada e criação de animais, tendo como base o desenvolvimento sustentável, e o reaproveitamento de tudo que há no Centro de Formação D. José Rodrigues¹⁷.

Temos consciência de que, ainda, há muito que fazer, para que a proposta de convivência ecoe e seja efetivada não só no Semiárido Brasileiro, mas em todo o Brasil, mas devemos reconhecer os esforços de muitas instituições não governamentais, como o IRPAA e tantas outras que vêm colaborando com esse processo de formação de novas concepções e olhares da população para com o SAB.

Sabemos que o caminho é longo, mas, também, que há iniciativas sendo concretizadas e que contribuem e muito para superar a visão do Semiárido Brasileiro (SAB) como a região responsável pelo não desenvolvimento do Brasil. Não queremos romantizar a ideia de que não há problemáticas no SAB, porém, pretendemos, acima de tudo, enfatizar que essa região não é composta somente pelo ângulo da miséria e vulnerabilidade social como sempre o discurso oficial fez questão de disseminar, para se omitir da sua responsabilidade para com a população que aqui vive e que, se as problemáticas sociais, ambientais, econômicas e educacionais se agravam é porque durante muito tempo a visão econômica, que pretendia acumular riquezas em um menor tempo possível, não se preocupou com as consequências das ações que estavam desenvolvendo. Ou seja, a exploração do solo com práticas inapropriadas trariam prejuízos ao meio ambiente e a população? Se sim, quais? Isso afetaria a vida da população? De que maneira? Não seria melhor buscar alternativas para alcançar a sustentabilidade, em todas as suas dimensões, alinhada à garantia da plenitude da vida dos que aqui habitam?

Ou seja, diante das reflexões tecidas, o que almejamos é despertar a curiosidade dos (as) leitores (as) para que busquem conhecer mais a fundo a história da região em que se encontram, e possam compreender os motivos das problemáticas que se fazem presentes no cotidiano e, a partir dessa compreensão, consigam buscar novas formas de pensar e agir sobre a realidade que os cerca, assim como o Semiárido Brasileiro, que, aos poucos, vai abandonando a ideia de combate à seca, e instaurando o projeto convivência, reconhecendo e

¹⁷Centro de Treinamento do IRPAA, localizado em Tourão, que fica a 12 km da Cidade de Juazeiro-BA. Nesse centro há a presença de 23 jovens (do sexo masculino e feminino), que são selecionados por meio da escrita de cartas de interesse, onde os (as) jovens explicitam os motivos de quererem passar um tempo nesse espaço. No referido centro os (as) jovens que nele moram por um tempo, são responsáveis pela manutenção física do espaço (limpeza), assim como pela realização de atividades separadas por setores, onde aprendem a lidar com o solo, com os animais, e plantações, por meio da prática do desenvolvimento sustentável e reaproveitamento de tudo que há no centro. Para maiores informações acessar: **IRPAA**. Disponível em: <https://irpaa.org/>. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

respeitando as dificuldades, que até hoje, atingem essa população, mas, sobretudo, buscando enxergar o que há de saberes, sabores, cultura, alegria, dores e potenciais, para encontrar novas formas de convivências sustentáveis que possibilitem o bem-estar social da comunidade como um todo, e não apenas da minoria que concentra poder e riquezas em suas mãos.

2.2 A NECESSIDADE DE UM NOVO PENSAR-AGIR SOBRE O CAMPO

À vista do que discutimos no subtópico anterior, tivemos oportunidade de entender o porquê de a visão deturpada do Semiárido ser tão disseminada Brasil a fora, o porquê de, cada vez mais, suas problemáticas sociais se agravarem com o passar dos anos, e ainda, conhecemos o que é essa região, ou seja, os critérios estabelecidos para os municípios serem considerados pertencentes à mesma, algo que contribuiu tanto para a superação de ver o Semiárido somente como clima, como para sua delimitação, que para muitos era composta somente pela zona rural dos municípios que fazem parte dessa realidade, o que “justificava” seus altos índices de vulnerabilidade social, já que o campo e o Semiárido Brasileiro (SAB) sempre foram vistos como os responsáveis pelo não desenvolvimento do país.

Desse modo, é indispensável refletirmos sobre o campo, sobre sua constituição histórica, sobre o que é esse espaço, assim como é fundamental aproveitarmos essa ocasião de disseminação de conhecimentos para desmistificarmos muitas visões estereotipadas que foram perpetuadas ao longo dos anos a respeito desse lugar que, por muito tempo, foi utilizado apenas como extração de riquezas naturais, e esquecido como meio de moradia, sobrevivência e pulsação de vidas.

Logo, mediante o exposto, notamos que, ao nos referirmos acerca da constituição histórica do campo, não teremos muitas divergências do que já foi apresentado com relação ao Semiárido Brasileiro, haja vista que esse lugar, assim como o SAB, antes da chegada dos colonizadores, já era habitado por pessoas que, diariamente criavam, formas de convivência com esse espaço, e o enxergavam como local, não só de produção da pecuária, mas acima de tudo como zona de perpetuação de vidas, embora, constantemente, tivessem que mudar de uma região para outra em busca de melhores condições de sobrevivência.

Com isso, percebemos que ao avistarem um lugar “pobre” de desenvolvimento, mas rico de potenciais naturais, os colonizadores trataram logo de “ensaiar” um discurso onde prometiam garantia de políticas públicas e direitos básicos, assim como o alcance do

“sonhado” desenvolvimento para aquela localidade que vivia em extrema carência de melhores condições de vida, esquecendo-se de avisá-los de que tudo que foi prometido estaria restringido a uma pequena parcela da população, ou seja, as melhorias das condições de vida estavam garantidas para os próprios colonizadores, e para alguns moradores do campo, que eram “comprados” em troca de alguma “mixaria¹⁸”, para lutar no time do “desenvolvimento”.

Diante disso, entende-se que há uma substituição na forma de olhar o campo, pois sai de cena esse lugar de vida, e entra a visão que o potencializa apenas “[...] como espaço ou recurso a ser explorado pela expansão do grande capital [...]” (REIS, 2011, p.23). Nesse sentido, deixam-se de lado as preocupações relacionadas à garantia de políticas públicas e direitos básicos à população que ali vivia, o que acarretou, durante muito tempo, a “invisibilidade” dos povos que compunham aquela realidade, que passaram a viver em uma extrema situação de vulnerabilidade, muitas vezes “remediada” por políticas compensatórias, como criação de programas assistencialistas pelo Governo Federal, que amenizavam a situação de abandono em que se encontravam.

Desse modo, em meio à descrição geral da constituição campestre, passamos a imaginar que a história já retratada torna-se a repetir, pois, com a chegada dos colonizadores, foram ignorados os modos de vida criados até então pela população que ali vivia, assim como os (as) mesmos (as) foram obrigados a arrendar suas terras, haja vista que não tinham condições financeiras de competir com as novas tecnologias instaladas pelos “grandes produtores”, que visavam à maior produção, em um menor tempo possível, por isso:

Ao caracterizarmos o espaço agrário brasileiro, nos deparamos com uma situação na qual prevalecem os latifúndios, caracterizando o absurdo no que diz respeito à distribuição desigual da terra. Isso vai contribuir para a existência de verdadeiro paradoxo presente no campo brasileiro, prevalecendo de um lado, um pequeno grupo de proprietários de grandes áreas de terras (os latifundiários e os mega empresários do agronegócio), que monopolizavam a maior parte da área rural do país, enquanto que do outro lado, estão milhões de pequenos proprietários e trabalhadores sem terra, que vivem em precárias condições de vida, chegando a muitos casos, em extrema condição de miséria (REIS, 2011, p.23).

Os elementos trazidos por Reis (2011) contribuem para que notemos como a realidade campestre foi modificada, pois se antes faltavam políticas públicas e direitos básicos, com a chegada dos colonizadores, a situação se agravou, pois, além da ausência de políticas

¹⁸ Objetos de pouco valor/sem importância.

públicas, a população também passou a ficar sem terra para produção e, conseqüentemente, para sua subsistência, tendo em vista que, como o objetivo era acumular riquezas em um menor tempo possível, os proprietários das grandes terras, com intuito de aumentar suas áreas, ofereciam alguma “ninharia¹⁹”, assim como empregos para os pequenos agricultores em suas fazendas, para que pudessem aumentar sua produção, tendo, para isso, não só mais hectares, como também mais mão de obra, e o melhor de tudo, pagando preços inferiores ao que valia no mercado.

Como não tinham alternativas e precisavam sustentar suas famílias, alguns dos pequenos agricultores de prontidão aceitavam a proposta, e passavam a viver em condições sub-humanas, pois trabalhavam muitas horas por dia, para dar conta de uma maior produção e ganhavam baixíssimos salários como “recompensas” do que haviam desenvolvido durante o mês. Outros, apesar de estarem vivenciando situações de “sufoco”, pelo fato de as dívidas aumentarem a cada dia, e não terem de onde tirar dinheiro para quitá-las, haja vista que a produção demorada e em pequena escala não gerava interesse para exportação, ainda resistiam à proposta feita pelos grandes produtores, pois estavam conscientes de que aquela, ainda, não era a melhor alternativa para solução de seus problemas.

Contudo, como as expansões de terras por parte dos grandes produtores iam intensificando-se cada vez mais, e a situação de vulnerabilidade da população campesina ia se agravando, pois, além de não terem como sustentar suas famílias, ainda faltavam políticas públicas que melhor garantissem o acesso à terra, à água, e a forma de produção, a não garantia de direitos básicos, como saúde, educação, alimentação, segurança, entre outros, impulsionaram, como mais uma saída, ou alternativa de defesa e luta pela vida, a migração para os grandes centros urbanos, tendo esperança de dias melhores. Por isso é comum, ao longo dos livros de História e Geografia a disseminação de cenas descritas como esta:

Em *riba* do carro, se junta a *famia*;
Chegou o triste dia, já vai *viajá*.
A seca *terrive*, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra *natá*.
O carro já corre o topo da serra.
Oiando pra terra, Seu berço, seu *lá*,
Aquele nortista, partido de pena,
De longe *inda* acena:
Adeus, Ceará!

¹⁹ Apresenta o mesmo significado de mixaria.

E assim vão deixando com choro e gemido,
Do berço querido,
O céu lindo e *azu*.
Os pai *pesaroso*, nos *fio* pensando,
E o carro rodando, na estrada do Sul (ASSARÉ, 1989, p.90-91).

A cena descrita por Assaré (1989) elenca dois elementos. O primeiro deles é a tristeza de abandonar seu local de origem, não por uma escolha, mas como única alternativa devido à ausência de condições políticas e econômicas de se manter no campo. E a segunda é a migração para os grandes centros urbanos na esperança de encontrar melhor qualidade de vida, que logo era frustrada ao perceberem a lotação das cidades, que não mais dava conta de atender a uma população que, dia após dia, crescia cada vez mais, e que assim como o campo, passava a negligenciar direitos básicos, por não ter infraestrutura e geração de empregos suficientes para atender a recepção de tantas pessoas.

Tendo a alternativa de migração como saída para busca da melhoria de qualidade vida desapontada, muitos agricultores decidiram retornar ao campo, e juntarem-se às lutas organizadas pelos movimentos sociais, para assim realizar a Reforma Agrária que segundo Martins Souza (2000, p.102):

[...] Nasceu nos anos cinquenta como reivindicação dos setores esclarecidos da classe média urbana, de setores católicos conservadores e familistas, marcados por moderado e cauteloso empenho, de alguns setores católicos de esquerda e de uma fração das esquerdas laicas. Portanto, mais por um impulso ideológico e por motivação humanitária voltada para a solução das injustiças sociais do que, propriamente, por ser expressão de uma inadiável necessidade de mudança. Geralmente, as transições sociais lentas, como as nossas, tendem a chegar fora de hora à consciência dos setores médios desenraizados, que se sentem impelidos, não raro tardiamente, a radicalizar as mudanças para acelerá-las [...].

Assim, Martins Souza (2000) chama atenção para o fato de que a Reforma Agrária é um movimento composto não só pela participação dos líderes dos movimentos sociais e pela população campesina, mas também por setores católicos conservadores, pessoas da classe média urbana, políticos, e os grandes latifundiários; o que há de diferente nessa luta são os objetivos que cada um defende para conseguir atingir seus propósitos que estão em “jogo”. Por isso, é necessário entendermos, como aponta Reis (2011, p.25), que a Reforma Agrária, no Estatuto da Terra, era entendida como “[...] um conjunto de medidas que visam promover uma melhor distribuição de terras, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios da justiça social e aumento da produtividade”.

Desse modo, é pelo fato de a Reforma Agrária visar a uma melhor distribuição de terras, atendendo os princípios da justiça social e aumento da produtividade, conforme nos informou Reis (2011), que as pressões para sua efetivação se mantinham acirradas, o que acarretou em um grande impasse histórico marcado segundo Martins Souza (2000, p.106) pela:

[...] Contradição entre terra e capital, que sustentava a luta remanescente pela reforma agrária, se resolveria pelo caminho inesperado e pelo antimodelo de um capitalismo rentista. Para administrar e controlar os problemas sociais e políticos que pudessem advir dessa opção, o regime militar editou o Estatuto da Terra e promoveu a reforma constitucional que tornaria aquela reforma agrária possível. O próprio golpe de Estado selara de vez não só a modalidade de reforma agrária politicamente tolerável, mas também seu lugar limitado nas transformações históricas futuras [...].

Ou seja, em meio aos elementos trazidos por Martins Souza (2000), entende-se que pela pressão política em que se encontrava o país, e para que a situação se acalmasse, mesmo que temporariamente, o regime militar se viu na obrigação de editar o Estatuto da Terra (prevalecendo, é claro, seus objetivos com a reforma agrária) e o aprovou, e, mais uma vez, não saíram do papel os princípios de justiça social na distribuição de terras, pois o aumento da produtividade continuou acontecendo, e privilegiando uma pequena minoria que detinha o poder e a riqueza em suas mãos, o que acarretou em mais expansões de terra para esse pequeno grupo, que produzia intensamente, sem haver nenhum cuidado com a terra, com o meio ambiente e com a população, que, cada vez mais, vinha sofrendo as consequências desse projeto de desenvolvimento adotado para o campo.

Com isso, nota-se que o que se instaurava no momento era uma “falsa” proposta de Reforma de Agrária, pois, segundo Oliveira e Santos (2008), a concretização da mesma mexe com todos os setores da sociedade, visando sempre ao bem coletivo da população, conforme podemos observar a seguir:

[...] No âmbito da produção: garantir a produção destinada à segurança alimentar, possibilitando a obtenção de uma renda mensal, renda sazonal, alcançando escala na produção via organização em cooperativas, integrando-se às cadeias produtivas predominantes na área reformada.

No âmbito social e ambiental, assegurar condições de moradia digna, em projetos arquitetônicos e de infra-estrutura que dialoguem com os conceitos da sustentabilidade ambiental no campo. E ainda, associar a tais condições, aquelas que efetivamente concorrem para o desenvolvimento integral das famílias, dos homens e mulheres, da juventude e da velhice dignas, como os

espaços de lazer, de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal.

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização. (OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p.17).

Em meio às contribuições trazidas por Oliveira e Santos (2008), percebemos que a Reforma Agrária visava não só à distribuição de terras a partir dos princípios de justiça social, assim como apontava para uma nova possibilidade de vida no campo, atentando para a importância de mudança de mentalidade no que diz respeito ao modo de produção, priorizando o desenvolvimento sustentável e o respeito à natureza. Além disso, também já dava indícios para a necessidade de superação do tipo de projeto educacional adotado para o campo, onde era preciso, com urgência, desenvolver uma educação contextual a realidade campesina.

Com isso, passamos a compreender o quanto a visão de campo adotada apenas como lugar de extração de riquezas, reforçada pela “Reforma Agrária” aprovada pelo regime militar trouxe consequências sociais, ambientais, políticas, educacionais, etc., para a população que viveu/vive nesse espaço, assim como aponta a necessidade de expandirmos nossos olhares sobre esse local, ou seja, é momento de mudarmos a concepção que foi escolhida para o campo, pois sabemos que, ao longo da história, tal conceito apenas agravou a situação de fragilidade dos povos que o habitam. Por isso, em meio à bagagem de conhecimento que vocês trazem consigo, e a partir da expansão da mesma através da leitura dessas laudas, parem um pouco e se autoquestionem: O que é o campo? Quais características contribuem para sua classificação? O campo é apenas lugar de extração da riqueza e expulsão dos seus povos, ou é também lugar de vida, de alegria?

Através do meu autoquestionamento, pude compreender que não há uma única visão sobre o que é o campo, pois, como vimos durante muito tempo, o mesmo foi visto apenas como lugar para perpetuação de riquezas nas mãos de poucos, por meio da extração dos potenciais naturais desse espaço, assim como, também foi classificado com essa denominação, ou uma até mais conhecida – ‘rural’, para indicar o número menor de habitantes dos que havia na cidade, e que tinham como fonte de renda a agricultura e a pecuária. Mas essas definições realmente representam o campo? Será que o campo é mesmo somente um espaço diferente do urbano?

Contribui com essa discussão Fernandes (2002, p.63), quando nos diz que:

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

Parafraseando Fernandes (2002), entendemos o campo para além dessa visão que o limita apenas como extração de riquezas naturais, pois o compreendemos como lugar de vida, de moradia, de educação, de cumprimento de direitos básicos e políticas públicas, de alegria, saberes e sabores. O campo, nesse sentido, vai além da concepção que o enxerga apenas como espaço para produção de atividades econômicas; ele é imenso, ele abrange não só os pequenos (as) agricultores (as), assim como os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas, os (as) pescadores (as), entre outros, que todos os dias, criam e recriam novas formas de viver e conviver com esse lugar, que é extremamente rico em potenciais naturais, mas que, também, apresenta suas particularidades, as quais, por muito tempo, foram ignoradas para alcançar o “desenvolvimento”.

Nesse sentido, tendo o campo como lugar de vida, como pode, durante tanto tempo, o Poder Público ignorar essa realidade? Como pode o Poder Público não assisti-lo de políticas públicas específicas? Como podem as pessoas sair das suas moradias, para irem se arriscar nos grandes centros urbanos todos os dias, em busca de melhores condições de vida? Até quando a população campesina terá que sair do campo para ter acesso a direitos básicos?

Contudo, o que se percebe é que como durante muito tempo o campo foi visto apenas como lugar de extração, produção e acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, sem dar importância às consequências que esse projeto de desenvolvimento iria trazer para o próprio campo e para as pessoas que ali viviam/vivem, esse espaço foi se tornando, cada vez mais, despercebido pelo Poder Público, que investia maciçamente nos centros urbanos, pois era ali o lugar do “desenvolvimento” (REIS,2011), e logo toda a população abandonaria o campo, esse lugar “pobre” e atrasado, para viverem na cidade.

Com isso, entende-se que:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social; ao mercado (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.27).

É justamente nessa disseminação de discursos estereotipados acerca da população campesina, que se intensificou a relação de submissão entre campo-cidade. Pois, se na visão adotada para o campo o mesmo era visto como lugar do atraso, onde não havia investimentos, a população ficava à mercê de serviços públicos prestados na cidade, ou seja, precisava matricular as crianças na escola, ia para a cidade, precisava de um banco, ia para a cidade, precisava de uma consulta médica, ia para a cidade. É nesse ir para cidade em busca de serviços básicos que deveriam também ser fornecidos no campo, que aumentou não só o estigma da população do campo, como também a parte atrasada do restante do mundo, assim como também contribui para o êxodo rural, pois, já que o progresso²⁰ não chega ao campo, a alternativa é sair do campo para ir ao encontro do progresso.

Diante disso, percebe-se a emergência de um novo projeto político e social que rompa com a visão padronizada de campo como espaço para extração de riquezas e, conseqüentemente, lugar do atraso, para a lógica do campo como lugar de vida. Nesse sentido, ao fazer esse rompimento, compreenderemos que a população nunca quis se colocar/apresentar como a parte fraca e dominada do país, mas, pelo contrário, foi forçada a viver nesse “estigma” graças a um projeto de “desenvolvimento”, que as fazia acreditar que não havia outras formas de viver no campo, que, cada vez mais, era abandonado pelo Poder Público, que apenas tinha “olhos” para esse espaço, quando iria executar obras e serviços que beneficiavam uma minoria.

Logo, o que se torna urgente no campo além da mudança de concepção do mesmo, são os modos de produção desenvolvidos nesse lugar, onde se privilegia o agronegócio, e exclui a agricultura familiar desse mercado “esmagador”, que, cada vez, mais busca lucros em um menor tempo possível e, para isso, agride o meio ambiente com o uso de agrotóxicos e práticas de produção inadequadas, o que contribui tanto, para a erosão dos solos, assim como para o aumento da escassez de chuvas, o que eleva os índices de seca na região, que, por sua vez, colaboram para o êxodo rural.

²⁰ Palavra utilizada para indicar a assistência e garantia de direitos básicos, como saúde, educação, etc.; no campo.

Por isso a necessidade de, assim como no Semiárido Brasileiro, pensarmos em práticas de convivência com o campo, entendendo essa como:

[...] Uma proposta cultural, que visa contextualizar saber e práticas (tecnológicas, econômicas e políticas apropriados à semi-aridez, reconhecendo a heterogeneidade de suas manifestações sub-regionais, considerando também as compreensões imaginárias da população local sobre esse espaço, suas problemáticas e alternativas de solução, que foram sendo construídas e desconstruídas ao longo da história [...] (SILVA, 2006, p.226).

É válido salientar que, quando defendemos a luta pela reforma agrária, pelo campo como lugar de vida, e por práticas contextualizadas de produção para esse espaço, não estamos sugerindo que o campo “pare no tempo”, e não seja adepto a novas formas de trabalhos que impulsionem a manufatura econômica desse espaço, mas estamos chamando a atenção para os elementos que Silva (2006) destaca, sendo necessário, primeiramente, estudar o local, que, no caso, é o campo, buscando fazer a escuta dos saberes já existentes da população e propor alternativas que considerem as potencialidades e limites desse lugar, observando quais práticas podem ser desenvolvidas sem prejudicar ainda mais o meio ambiente, e a população que ali vive. Ou seja, o projeto convivência visa ao bem-estar coletivo, e não à riqueza exacerbada nas mãos de um pequeno grupo social, que, em nome do ‘desenvolvimento’, agrava ainda mais as problemáticas já existentes nesse espaço.

Dessa forma, em meio ao que foi exposto, acreditamos que é a partir do projeto convivência, da superação da concepção de campo apenas como lugar de extração e produção econômica, e das lutas incessantes dos movimentos sociais pela garantia de políticas públicas e direitos básicos à população que vive nesse espaço, que será possível elencar novas formas de pensar e agir sobre o campo. Sabemos que muitas conquistas já foram alcançadas; porém, também estamos cientes de que ainda há muito que se fazer para que consigamos desconstruir essa visão de atraso, e dependência do campo sobre a cidade, para que, assim, possamos entender que:

[...] O campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais, e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é que aquele que tem um

campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2002, p.62-63).

Sabemos que o que Fernandes (2002) nos propõe só será possível quando enxergamos o campo como lugar de vida, quando entendermos que o desenvolvimento não é extinguir a população campesina, e transformá-la em urbana, pois o progresso pode ser alcançado em qualquer uma das áreas, desde que o Poder Público invista, igualmente, nos dois espaços, revestindo-os de políticas públicas adequadas para ambos, e garanta direitos básicos à população, para que consiga alcançar seus propósitos sem ter que sair do seu local de origem.

Ressaltamos que, quando propomos essa relação de campo e cidade como complementos, e trazemos a discussão de melhores condições de vida para que a população campesina não precise migrar para os centros urbanos em busca do que falta no campo, temos consciência de que alguns migram por livre espontânea vontade, por não se sentirem pertencente e não se adequarem às bandeiras de lutas do campo. Porém, reiteramos essa discussão, porque a história da constituição do campo sempre deflagrou a expulsão dessa população para as cidades, por falta de políticas públicas e garantia de direitos básicos, ou seja, era uma migração forçada pela situação de fragilidade que vivia, por não ser assistida pelo Poder Público, e não uma migração por escolha, pelo menos, naquele momento.

Por isso, e diante de todas as reflexões trazidas, mais uma vez, enfatizamos a necessidade de olhar o campo como lugar de vida, como oportunidade para o desenvolvimento pessoal, coletivo e social, tendo como base o projeto convivência, e a garantia de direitos básicos, e políticas específicas para esse local, pois não é só ter o campo como espaço que faz parte da constituição geográfica do país, é ter o campo com melhores condições de atender à população que ali vive; não é fixar/impedir que as pessoas conheçam outros horizontes, mas é oferecer condições dignas de sobrevivência, e deixar voar quem quiser ir, por livre espontânea vontade, e não como única alternativa para alcançar o sucesso. Pois, como nos disse Fernandes (2000), país “moderno” é que aquele que inclui todos os espaços de vida, e oferece condições dignas para que a população crie e recrie todos os dias formas de viver, conviver, e de ser feliz no espaço que escolheram para morar.

2.3 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: É MOMENTO DE SUPERARMOS UM MODELO DE EDUCAÇÃO QUE NÃO NOS REPRESENTA

Diante das discussões tecidas acerca da constituição histórica do Semiárido Brasileiro (SAB) e do Campo, pudemos notar o quanto a questão de poder e a riqueza concentrada nas mãos de poucos afetou a agravação da situação de fragilidade da população que viveu e vive nesses espaços, e, que, por muito tempo, foi “taxada” como as responsáveis pelo estado de subdesenvolvimento do país, que seguia com elevados índices de desigualdades sociais, miséria, e direitos básicos negligenciados.

Contudo, o que também percebemos é que houve um grande sistema por trás da perpetuação de imagens distorcidas da realidade do SAB e do Campo, onde sempre prevaleceu o discurso estereotipado que enfatizava esses espaços não como lugar de vida, mas apenas de extração de riquezas, que “inculcava” nas mentes de quem ali vivia/vive que o certo era abandonar esses locais e buscar “desenvolvimento” nos grandes centros urbanos.

Diante desses elementos, compreendemos que somente o setor econômico não daria conta de produzir e emanar esses discursos, haja vista que o mesmo já tinha a função de analisar os locais onde se instalaria para poder extrair riquezas, bem como também era responsável pela criação de tecnologias que acelerassem a produção, para que pudesse negociar a exportação dos produtos. Com isso, apesar de não termos comentado nas subseções anteriores, deduzimos que todos os setores da sociedade ajudaram nessa empreitada de disseminar discursos estereotipados acerca da realidade, para manter a ordem social e o poder nas mãos de um pequeno grupo. Assim, partindo dessa perspectiva, acreditamos que o setor educacional foi um forte aliado que ganhou destaque, tendo em vista que o mesmo lida diariamente com um grande público nas escolas, tornando-se assim, mais ‘fácil’ disseminar ideias deturpadas a respeito das histórias e formas de viver e conviver no Semiárido Brasileiro e no Campo.

Por isso, é a partir da necessidade de entendermos como a educação colaborou com a disseminação desses discursos padronizados, que se torna indispensável compreender como ocorriam os processos educacionais no campo, e em que momento efetuou-se a inevitável luta por uma Educação do Campo, que melhor representasse os anseios de batalha da população campesina pela reforma agrária, pelo acesso à terra, à água, à moradia, alimentação, saúde,

educação, entre outros direitos básicos que, ao longo da história, foram negligenciados, ou privilegiados a uma pequena parcela da população.

Logo, ao nos reportarmos às laudas anteriores que retrataram sobre a constituição histórica do campo, veremos que esse espaço era visto apenas como extração de riquezas, e sua população como mão de obra barata para alcançar uma elevada produção de mercadoria em um menor tempo possível. Com isso, não existindo a possibilidade de ver o campo como lugar de vida, justifica-se a visão de superioridade instalada entre cidade e campo, assim como se percebe o porquê da ausência de direitos básicos, em especial, a educação, haja vista que “os superiores” achavam desnecessário criar escolas no campo, para aumentar gastos, já que para “[...] mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira [...]” (ARROYO, 2004, p.82) não eram necessários muitos conhecimentos.

Assim, partindo dessa premissa, entendemos o motivo de por que o campo e tudo que fosse ao seu respeito ter ficado de fora dos avanços que vinham sendo alcançados em outras áreas do Brasil. Pois, para termos uma ideia, segundo Reis (2011), a primeira aparição de educação nas Constituições Brasileiras, efetivando-se como direito subjetivo a qualquer ser humano, e responsabilizando o Estado para sua oferta se deu a partir de 1934; porém, no campo, esse direito veio se concretizar anos posteriores, chegando, primeiramente, como uma forma de fixar a população ao campo, já que essa estava com elevado índice de migração para cidade, por conta das precárias condições em que viviam.

Logo, tendo o Estado que conter o índice migratório, pelo fato de as cidades se encontrarem superlotadas, a alternativa encontrada foi iniciar a oferta de educação no campo, não se importando, assim, com o modo como era desenvolvida. Por isso, por muito tempo, a população campesina teve acesso a um tipo de educação 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 saberes culturais diversos [...] (REIS, 2011, p.51).

Ou seja, essa é a educação rural, a que, por muito tempo, os (as) compositores (as) do campo tiveram acesso, esse tipo de educação que nega sua realidade, seus conhecimentos, sua cultura, e suas formas de viver. É uma educação, que, como nos diz Reis (2011), é pensada e

gestada nos espaços urbanos, para os espaços urbanos, e que, de uma hora para outra, é “jogada” para o campo, sem haver nenhum tipo de consideração e cuidado para com essa nova realidade que é totalmente divergente da pensada para o protótipo anterior.

Com isso, como resultado temos um tipo de educação que “[...] serviu para domesticar, cooptar, alienar a população do meio rural. Perpetuou-se historicamente uma educação elitizada e reprodutora da ordem mantida pelas classes dominantes [...]” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p.143). Ou seja, é um tipo de educação gestada pelo próprio colonizador, que faz questão de evidenciar somente as problemáticas do campo, inculcando nas mentes das pessoas, que ali vivem, que não há outras formas de conviver com aquele espaço, a não ser se tornando mão de obra barata em troca de alimentação e moradia, ou, migrar para os centros urbanos. Pois o campo, jamais, em hipótese alguma, é lugar de desenvolvimento; pelo contrário, é um espaço que logo mais entraria em extinção, prevalecendo às cidades, como lugar do progresso, e fim de todos os baixos indicadores sociais que colocavam o Brasil como país subdesenvolvido.

Mediante esse tipo de educação que era, e ainda é ofertada no campo, compreendemos por que a taxa de analfabetismo, por exemplo, ainda continua existente nesse espaço. Pois, segundo o IBGE (2017), 17,7% (dezesete, sete, por cento) de pessoas que apresentam a faixa etária entre 15 (quinze) anos ou mais, são analfabetas. Sabemos que tal índice pode estar relacionado a muitos outros fatores, que podem caminhar desde o fechamento de escolas, até os próprios pais não permitirem que os (as) seus/suas filhos (as) estudem. Mas, pensemos, se o campo sempre foi posto nesse lugar da desvalorização, do “qualquer coisa serve”, e se a própria escola disseminava uma visão deturpada desse lugar, onde as crianças/jovens/adultos não se sentiam pertencentes àquela realidade, por não o representarem, e por ao longo dos anos escutarem que não precisariam de muitos conhecimentos, pois iriam trabalhar na roça, os (as) mesmos (as) deveriam se questionar frequentemente de o porquê ter que continuar indo para a escola, para esse lugar “frio”, sem conexão com suas vidas, pois “[...] poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?” (ALVES, 1994, p.14).

Corroborando com essa discussão Silva (2017, p.29), quando nos diz que:

A educação descontextualizada foi concebida para entorpecer nossa imaginação e esterilizar o pensamento crítico, criativo, propositivo,

reduzindo nossa capacidade para compreender o mundo em que vivemos [...]. Debilitando espíritos revolucionários e amputando nossa vontade de transformar o mundo — para reencantar a vida (SILVA, 2016) —, a educação colonial, descontextualizada, foi ordenada para o “progresso”, na colonização, e reordenada para o “desenvolvimento”, na globalização, para minar nossa rebeldia, para desistirmos de imaginar o mundo que queremos para mudar o mundo que temos.

Diante dos elementos trazidos por Silva (2017), passamos a entender não só o tipo de educação que se perpetuou no campo durante o passar dos anos, que foi justamente essa Educação Rural, que é uma Educação Descontextualizada, produzida e emanada dos grandes centros urbanos, que nem sequer conheciam as particularidades do campo, como também evidenciamos o motivo de, por muito tempo, a população aceitar decisões tomadas de cima para baixo, sem a sua participação. Além disso, compreendemos também o porquê de as próprias pessoas que vivem e trabalham no campo não conseguirem enxergar alternativas de convivência para melhor alcançar o bem viver coletivo nesse lugar.

Com isso, o que emerge como necessidade é percebermos que esse tipo de educação, instaurada no campo, não era uma prática neutra, até porque a educação não é neutra, mas, a mesma estava destinada a atender os interesses dos dominantes, se tornando, para isso “[...] uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades [...]” (FREIRE, 1996, p.61), ou seja, era uma educação que vinha sendo ofertada para manter a ordem social, onde a preocupação centrava-se em formar pessoas cada vez menos pensantes, cada vez menos perceptivas do seu contexto, cada vez menos críticas, reflexivas e questionadoras, pois:

[...] Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar (ALVES, 1994, p. 22-23).

Em meio aos elementos trazidos por Alves (1994), notamos que o campo estava sujeito a um tipo de educação que tinha suas bases teóricas entranhadas na repetição de todas as informações distorcidas acerca da realidade campesina que vinham nos livros didáticos. Ou melhor, era um tipo de educação que tinha como objetivo primordial formar “papagaios²¹”, pois o interesse estava em ter pessoas obedientes, fiéis e ingênuas, que acreditassem em tudo

²¹No seu significado íntegro são aves que geralmente apresentam o dom fala, repetindo tudo que escutam. Porém utilizei o termo no sentido figurado para me referir que a Educação Rural formava pessoas não pensantes, não críticas, onde apenas reproduziam o que viam e escutavam.

que vinha sendo emanado, sem questionamentos, seguindo apenas o saber sedimentado, que já ensinava as formas certas de pensar e agir sobre a realidade, que, conseqüentemente, estavam aliadas aos interesses do grupo dominante.

E foi por meio dessa educação rural, e desses discursos que foram e ainda são disseminados acerca do campo, que cada vez mais os “detentores do poder” perpetuavam suas riquezas, e agravavam a situação política, social, educacional, e ambiental daquele espaço, e o pior de tudo, com a ajuda da própria população, que, naquele momento, estava “programada” não para pensar, mas apenas para agir, conforme as instruções do técnico do time do desenvolvimento.

Mediante o exposto, constatamos o descaso para o campo, que, mais uma vez, reafirmou seu lugar de inferioridade, abandono e “tanto faz”, pois já que a prioridade era expandir bens, a alternativa concentrou-se na propagação de “verdades” distorcidas da realidade, para que, cada vez mais, o “exército” de extração de riquezas se fortificasse. Porém, é necessário questionarmos o papel da população nesse contexto. Sabemos que uma grande parcela acreditava fielmente no discurso do dominante, mas e a minoria, como reagia? Aceitava tudo calado, ou, ainda em meio às dificuldades buscava formas de resistir a essa avalanche de dominação?

Conforme já retratamos nas laudas anteriores, sabemos que essa educação rural trazida para o campo apenas contribuiu para fortificação do discurso dominante, que inculcava nas mentes das pessoas, que não tinham outras formas de viver naquele lugar, que já tinha os mais altos índices de vulnerabilidade social, não “sobrando”, assim, alternativas, que não fosse a migração, ou trabalho “escravo” que eram postos a realizar nas grandes fazendas. Porém, uma minoria, percebendo as injustiças a que estava sendo posta, passou a organizar movimentos sociais, para assim começar a empoderar a população de seus direitos, que, naquele momento, concentrava-se em realizar a reforma agrária, para melhor democratizar o acesso à terra, à água, à moradia, alimentação, assim como, ter acesso à educação no campo, nas comunidades em que moravam, sem precisar se deslocar para a cidade, ou outros povoados, e acima de tudo, uma educação do campo, construída com a participação da população, buscando uma formação humana, crítica, questionadora, e não mais uma educação alienadora.

Com isso, podemos ter uma ideia de quantas lutas e mortes aconteceram, pois, se melhor analisarmos, era uma “rebelião” do povo contra o sistema dominante, até então, da sociedade, que estava tendo imensos lucros, e que por conta da tomada de consciência da população estava se sentindo ameaçada. Para termos um entendimento melhor, Reis (2011)

aponta que somente no ano de 1964, quando os militares assumiram o poder, os movimentos sociais foram seus principais alvos, ou seja, os mesmos perseguiram pessoas que se organizavam e lutavam contra seus ideais, que, logicamente, estavam caminhando junto com o grupo dominante.

Porém, mesmo conseguindo capturar e acabar com alguns movimentos sociais, entre eles, as ligas camponesas, os militares não conseguiram exterminar todas as pessoas que já tinham tomado consciência de seus direitos, e que agora passariam a lutar pela concretização desses. Por isso, ao longo da história da constituição do campo, podemos notar o surgimento de vários movimentos sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que foram ganhando nome, força e mais pessoas para lutarem pela concretização de seus direitos básicos no campo, que, por muito tempo, foram negligenciados.

É nessa efervescência de luta pela democratização do acesso à terra, à água, e a melhores condições de vida, que também se adentrou a batalha por um novo tipo de educação para a população do campo, pois a educação rural, que, por muito tempo, se manteve e ainda se mantém presente no campo, não representa a realidade daquela população, pois é um tipo de educação, que, como vimos anteriormente, foi criada para manter a ordem social, e a perpetuação de poder nas mãos de poucos; logo, a luta pela garantia de escolas no campo, e por uma educação do campo, se justifica por que:

[...] O nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira [...] (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.27).

Ou seja, os princípios que justificam a necessidade para pensar um novo tipo de educação para o campo estão embasados, conforme elenca Fernandes; Cerioli e Caldart (2004), no respeito à diversidade dos povos que ali habitam, respeito às origens e histórias desse lugar, que, por muito tempo, já foram postas como invisíveis e, acima de tudo, um tipo de educação que proporcione uma formação humana e cidadã para a população que compõe esse espaço, saindo de cena, assim, aquele tipo de educação que buscava formar pessoas não pensantes, para adentrar em cena, uma formação que possibilita trabalhar as fragilidades e

potencialidades do campo, dando oportunidade de as pessoas criarem, e recriarem, por meio de estudos, reflexões, e transformações, novas formas de viver e conviver nesse lugar.

Diante disso, entendemos que, para haver a concretização dessa proposta, é necessário também, mudarmos nossa concepção de educação, pois é preciso, e com urgência, superar a visão da mesma atrelada somente como transmissão de conhecimentos secos e distantes da nossa realidade, e atentarmos que a geração de saberes se cria nas “[...] possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12), e isso quer dizer que uma formação mais crítica e reflexiva para os (as) educandos (as) se dá quando passamos a enxergá-los como gente que possui histórias, saberes, culturas e valores enraizados em si, que necessitam ser valorizados e aprofundados, para que, assim, possam compreender sua existência, e suas formas de agir no mundo, pois só a partir da obtenção desse conhecimento histórico acerca das lutas, e formas de lutar que foram adotadas até então, que se encontra a educação como uma ação política a favor da formação humana, em que as pessoas se tornam conscientes de suas ações, para, assim, buscarem mudanças em nome do bem comum.

Por isso:

Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às suas causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.13).

Portanto, quando falamos em Educação do Campo, estamos nos referindo como nos diz Kolling; Cerioli e Caldart (2002), a um tipo de educação que esteja vinculada às lutas e à realidade do campo, para que, assim, proporcione uma formação mais crítica para a população que vive nesse espaço. Porém, é válido salientar que, quando defendemos esse tipo educação, não estamos querendo “prender” os (as) estudantes em uma única realidade, ou seja, se tornarem conhecedores apenas do campo, mas partimos da perspectiva de que, primeiro, devemos conhecer nosso contexto, que, por muito tempo, já foi deixado de lado das metas educacionais, para, posteriormente, englobarmos os conhecimentos globais, para que possamos melhor enxergar nossa realidade, e propor maiores contribuições de intervenção nesse espaço que, ao longo da história, foi posto às margens da sociedade.

Ressaltamos ainda, que temos consciência de que a escola não é a única fonte de conhecimento para a população, pois o movimento social também educa, e como educa, pois foi graças às lutas cerradas por ele, e por todos (as) que se interessavam por essa temática, que hoje podemos falar, e concretizar uma Educação do Campo, que tem muito dos elementos que compõem os movimentos sociais. Porém, a luta também se efetiva no campo dos direitos, pois se é direito ter escolas no campo, que o poder público construa essas escolas, e da melhor forma possível, assim como desenvolva uma proposta pedagógica atrelada às lutas, aos conhecimentos e às conquistas que foram alcançadas ao longo desses anos, pois estamos partindo do pressuposto de que não basta ter escolas no campo, é necessário:

[...] Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde se vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p.149-150).

Temos consciência de que desenvolver uma proposta de Educação do Campo não é uma tarefa fácil, ainda mais quando toda a constituição histórica desse lugar foi construída por estereótipos que, até hoje, permanecem enraizados nos discursos e nas práticas de alguns governantes, que continuam tentando manter a óptica da invisibilidade para o campo. Mas, contudo, não é impossível, pois o que estamos exigindo são direitos, direito de ter escolas no campo, que ofereçam segurança e infraestrutura digna para melhor proporcionar o ensino-aprendizagem, assim como reivindicamos uma proposta que seja construída com os povos do campo, e não para eles, sem a sua participação, como foi feito ao longo da história.

Sabemos que, ainda, há muito entraves, e que os modelos de educação rural ainda dominam as realidades camponesas; porém, também estamos cientes das lutas provocadas pelos movimentos sociais e pela sociedade civil, para conseguir a extinção desse modelo educacional, que não nos representa e nos condiciona e inferioriza na posição de “pobres”, “atrasados”, e “coitados”.

Com isso, a exemplo da efetivação da proposta de Educação do Campo, temos as Escolas Famílias Agrícolas espalhadas pelas diferentes regiões do Brasil e, em especial, a Escola Família Agrícola de Sobradinho²², a qual tive a oportunidade de visitar no âmbito

²² As Escolas Famílias Agrícolas, são modelos de escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, onde os (as) estudantes passam um tempo na escola, que em média são quinze dias, e posteriormente, retornam para casa. No tempo em que permanecem na escola aprendem todas as disciplinas comuns do Currículo Nacional, levando em consideração, claro, a realidade camponesa, e, além disso, aprendem práticas tecnológicas e

desse Programa de Pós-Graduação, e perceber o quão diferente é a formação oferecida aqueles (as) jovens que dali fazem parte, e o quanto isso se torna perceptível no comportamento dos mesmos, que possuem lugar de fala, ou seja, conhecem suas histórias, suas lutas, seus direitos, e brigam pela efetivação desses.

Além disso, é encantador ver o quanto aqueles (as) jovens são protagonistas do espaço em que vivem, o quanto sabem conviver harmonicamente com as adversidades do campo, e dos seus fenômenos naturais, e o quanto, todos os dias, buscam formas sustentáveis de conviver com esse espaço, encarando-o como lugar de vida e, acima de tudo, de desenvolvimento humano, econômico, ambiental, etc.;

Tendo em vista o que discutimos até aqui, e em meio a essa contextualização com a prática, é disso que estamos falando, é isso que estamos defendendo, e é isso que queremos desenvolver ainda mais no campo, um tipo de educação que retrate a realidade desse espaço, que considere os saberes dos povos que ali habitam, e que, ainda, proporcione uma formação mais crítica, reflexiva e contextualizada com o restante do mundo, e que as pessoas se tornem conscientes de que há problemáticas no campo, assim como em outros lugares, mas que também há outros ângulos que precisam ser explorados, mostrados e vivenciados. Ou seja, é dar oportunidade à própria população que vive nesse lugar, de falar e buscar alternativas de melhor conviver com o local que escolheram, e no qual gostam de morar.

2.4 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: ENTRE OS CAMINHOS DA HISTÓRIA EDUCACIONAL EMERGE A URGÊNCIA DE UM NOVO TIPO DE EDUCAÇÃO

Diante das reflexões feitas em torno da constituição histórica do Semiárido Brasileiro e do campo, tivemos oportunidade de conhecer os discursos que, por muito tempo, “reinaram” nesses lugares, contribuindo para a disseminação de imagens negativas, que colocavam a população, e esses próprios espaços como os responsáveis pelo não desenvolvimento do país, como também conhecemos de que forma esses discursos estereotipados eram perpetuados,

sustentáveis de manejo com a terra, proporcionando a troca de aprendizagem, entre a escola e a comunidade. Ademais, com a oportunidade de melhor conhecer o espaço em que vivem se tornam conscientes de sua história, e de seus direitos, onde passam a produzir seus próprios discursos, e não mais se tornam reprodutores de discursos estereotipados. Quando me refiro, em especial, a Escola Família de Sobradinho, é por que tive oportunidade de conhecê-la, como mestranda, por meio de uma disciplina que faz parte do fluxograma do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

que como vimos, era por meio de uma educação descontextualizada, emanada dos grandes centros urbanos, que contribuía não para a formação integral do ser humano, mas para a formação de pessoas não pensantes, não críticas, não questionadoras e não entendedoras da sua realidade.

Por isso, no subtópico anterior, foi abordada a necessidade de superação dessa educação que domestica e aliena, para um novo de tipo de ensino que esteja mais conectado com as problemáticas, histórias e saberes desses lugares, para, assim, contribuir com uma formação mais humana, mais reflexiva, mais crítica, mais questionadora, e transformadora do seu contexto em nome do bem coletivo. Pois, nesse novo tipo de ensino, não é aceitável pessoas de fora que nem sequer conhecem o Semiárido Brasileiro e o campo, construam e propagarem imagens e discursos distorcidos desses contextos, haja vista que a centralidade dessa proposta se justifica em proporcionar espaços para que a própria população tome consciência das problemáticas que enfrentam todos os dias, e porque a enfrentam, e busquem novas formas de luta, que não seja viver em condições sub-humanas, pois a riqueza se concentra nas mãos de poucos, ou a migração, uma vez que chegou o momento daqueles que conhecem o seu lugar de fala, se tornarem os próprios criadores e emissores de mensagens, assim como nos aponta Assaré (1989), em seu poema “Cante lá, que eu canto cá”:

Poeta, *cantô* de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro *precisá*
Por *favô*, não *mêxa* aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.
[...]

O poema “Cante lá, que eu canto cá”, de Assaré (1989), apenas reafirma o que vínhamos retratando, pois não é que outras pessoas que não vivem no Semiárido Brasileiro e no campo não possam falar sobre esses lugares, apenas o que não é mais permissível é que esses indivíduos que não conhecem essas realidades, suas histórias e suas lutas, contribuam com a divulgação de discursos que não condizem com a veracidade dos fatos. Com isso, não queremos romantizar a ideia de que nesses lugares não há problemas, não há miséria, mas chamamos atenção de que aqui, no Semiárido Brasileiro, e no campo, não tem só isso, ou seja,

não tem apenas vegetação cinza, falta de chuva, e animais mortos, pois há também o outro lado da “moeda” que precisava ser visto, conhecido, sentido, e só quem conhece, ou seja, quem reside nesses locais, tem propriedade para falar sobre isso.

Com isso, sabemos que esse novo projeto de educação, que tem por objetivo extinguir a educação descontextualizada que, ao longo do tempo, ensinou a população a obedecer fielmente, e a pensar com a “cabeça” do dominador, não iniciou agora, pois, há muito tempo Freire (1996) já nos indicava que a prática educativa só tinha sentido a partir do momento em que saíssemos um pouco das informações trazidas nos livros didáticos, e parássemos de preencher tantas cadernetas, para observar cada pessoa que compunha as salas de aula, e nos questionássemos: O que cada uma dessas pessoas traz de conhecimento para serem compartilhados? O que vou ensinar, mas acima de tudo aprender com cada um desses (as) meninos (as) que estão aqui presentes? E de que forma posso contribuir com uma formação mais humana e crítica para essas pessoas? Ou seja,

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes e as áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos [...] (FREIRE, 1996, p.17).

Diante disso, Freire (1996) chama a atenção primeiramente para o fato de que, assim como já dito anteriormente, a educação não é neutra, e nos leva a questionar sobre de que lado ela esteve todos esses anos. Em segundo momento, reafirma as reflexões feitas, e aponta para a necessidade de uma educação mais próxima da realidade dos (as) educandos (as), para assim formar não só cidadãos mais conscientes das suas histórias para melhor agir sobre elas e sobre o mundo, mas também reforçando que o processo educacional ganha mais sentido na vida de quem se beneficia dele quando o mesmo se mantém atrelado às questões sociais, políticas, econômicas, culturais, ambientais, etc.; do contexto local e global.

Mediante o exposto, nota-se a importância da escrita dessa subseção, haja vista que pudemos compreender que a luta por uma educação mais implicada com os problemas vivenciados pelos (as) estudantes não é algo inédito, mas é algo que, a cada dia, ganha mais

força, com mais pessoas que também lutam por essa pauta. Com isso, a partir do que foi discutido, em que se apontava para necessidade da efetivação de uma Educação do Campo, contextual as histórias, saberes, lutas e cultura da população que ali vive, notou-se muito dos princípios Freireanos que contribuíram não só para criação dessa proposta, como também fortaleceram o movimento para o surgimento de outras, como a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), que, cada vez mais, se fortifica, e colabora com a luta para que as escolas do campo ofereçam um ensino mais digno à população que ali vive.

Logo, por meio de todas as discussões tecidas ao longo deste capítulo, pudemos notar a luta incessante dos povos do campo e da sociedade civil, para manter garantidos direitos básicos, que, historicamente, foram e continuam sendo negligenciados. Desse modo, como a problemática de pesquisa investiga os fatores que motivaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, e visa discuti-la partindo da perspectiva da garantia do direito à educação, foi indispensável termos reconstituído o caminho, que teve início na constituição histórica do Semiárido Brasileiro, passando pelo campo, e o que é esse espaço, e partindo para o setor educacional, elencando como a educação era/é desenvolvida no campo, que, como vimos, clama por mudanças, haja vista que não é somente ter escolas no campo, é ter escolas de qualidade, com propostas adequadas a esse lugar. Daí a luta por uma Educação do Campo, construída com os povos do campo, uma educação que valoriza os saberes dessas pessoas, e que contribui para sua formação crítica e intelectual, e que tem suas bases fincadas nos ideais de Paulo Freire, que, desde o século passado, já sentia a necessidade da contextualização do ensino, contribuindo para criação da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), que, em tese, busca concretizar um melhor ensino-aprendizagem para os (as) estudantes do campo, e da cidade.

Portanto, em meio a todas as discussões feitas no desenrolar deste capítulo, e no início deste tópico secundário, já tivemos oportunidade de compreender o motivo da insistência de lutar por uma educação mais condizente com a realidade dos (as) estudantes, tendo em vista que, por muito tempo, tivemos acesso a um projeto educacional que contribuía apenas para reforçar os discursos dos “detentores do poder”, que conseguiam cada vez mais neutralizar a população em busca de seus direitos, por perpetuar um ensino que impossibilitava as pessoas de pensarem sobre as condições em que viviam, por fazerem acreditar que não havia outras formas de viver no local em que escolheram para morar, pois o lugar do desenvolvimento era

nos grandes centros urbanos, e em outras regiões do país, e que se quisessem permanecer nesses espaços, teriam que se acostumar com a situação de pobreza, miséria e desigualdade social, visto que estavam condicionados a conviver com aquela realidade até o fim de suas vidas.

Perante isso, é que surge a necessidade de:

[...] Superação da aridez mental, resultante da educação colonial descontextualizada – alienadora, domesticadora - que temos, inclui uma desconstrução cultural e descolonização epistemológica. A desconstrução torna visíveis falsas verdades (culturalmente invisíveis) que inspiram e orientam ‘decisões e ações de desenvolvimento’. A descolonização revela a gênese histórica, a intenção política e a origem epistemológica destas ‘verdades do desenvolvimento’ [...] (SILVA, 2010, p.03).

Como bem nos coloca Silva (2010), é momento de repensarmos sobre esse ensino descontextualizado que, por muito tempo, controlou nossa forma de pensar e agir sobre nossa realidade. É momento de escutarmos discursos que foram silenciados em nome do “desenvolvimento” e da ordem social, e, sobretudo, é momento de termos acesso a um novo tipo de educação que proporcione novos olhares sobre nosso contexto, para que, com uma visão mais global da constituição histórica dos lugares em que vivemos, possamos compreender ações que são desenvolvidas no presente, e que prejudicam as formas de viver bem em nossos locais de origem.

É em meio à necessidade de superação dessa visão padronizada acerca do Semiárido Brasileiro e do campo que, segundo Carvalho e Reis (2013), em 1980, inicia-se um forte movimento, denominado “Muda Nordeste”, protagonizado pela sociedade civil, que exigia, por parte do Poder Público novas políticas públicas para esses lugares, haja vista que a política de combate à seca apenas contribua para perpetuação de mais desigualdades sociais, necessitando assim, urgentemente, do desenvolvimento de uma política de convivência, que, inicialmente, intitularam como “O Nordeste é Viável”.

Assim, em 1990, as exigências iniciadas no ano anterior intensificaram-se com a criação de “[...] sindicatos rurais, associações, cooperativas e Organizações Não Governamentais [...]” (CARVALHO; REIS, 2013, p.25), que, em 1992, ocuparam a sede da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criando o movimento Fórum Nordeste, que desencadeia na criação da rede denominada Articulação do Semiárido (ASA), ganhando em 1999 novos companheiros de luta, com o surgimento de mais organizações

sociais, que objetivavam justamente uma proposta de Convivência com o Semiárido, em contraposição à de combate (CARVALHO; REIS, 2013).

Logo, mediante a efervescência do contexto social, notamos que a luta pela política de convivência com as particularidades do Semiárido Brasileiro (SAB), e do campo não podiam esgotar-se em uma única conjuntura da sociedade, já que, como vimos, a política de combate à seca para ter sido consolidada fez uso do processo educacional para atingir um maior número de pessoas, em pouco tempo, o que acarretou aos líderes dos movimentos pela consolidação da política de convivência a repensarem o setor educacional, e exigirem também, uma nova forma de educação, já que a que vinha sendo desenvolvida, como retratado anteriormente, não representava a população.

Portanto, foi a partir dessa tomada de consciência da população, que tiveram início encontros educacionais, como o “Simpósio Escola e Convivência com a Seca”, ocorrido no ano de 1998, e o “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”, no ano de 2000, onde “[...] o primeiro promoveu a reunião das instituições e das experiências, enquanto no segundo firmou-se o Protocolo de Compromisso pelas instituições presentes [...]” (CARVALHO; REIS, 2013, p.27), fundando a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que objetiva:

[...] Consolidar os fundamentos teóricos-práticos da Educação Contextualizada enquanto novas formas de pensar e agir sobre o contexto escolar e sua teia de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores e sujeitos sociais estão territorializados. Vincular as inflexões curriculares às formas de vida e as problemáticas existentes do Semiárido Brasileiro. Além de produzir materiais didáticos que dimensionem a identidade territorial e cultural dos sertanejos e sertanejas (CARVALHO; REIS, 2013, p.23).

Conforme vínhamos discutindo, sabemos que o movimento de luta por uma educação contextualizada não teve início agora, pois Freire (1996) já apontava para essa necessidade há muito tempo, assim como, o movimento por uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), não teve efetivação somente com a criação da RESAB, pois, antes disso, os movimentos sociais do campo e as próprias pessoas da sociedade civil, como foi exposto, já organizavam seminários, para compartilhar experiências pautadas na contextualização que vinham sendo desenvolvidas nas diferentes comunidades.

Porém, é necessário elencarmos que, embora muitas ações pautadas na contextualização já viessem sendo desenvolvidas no âmbito da sociedade, no chão da escola, essa proposta ainda não havia se concretizado, e foi, como nos aponta Carvalho e Reis (2013), com o surgimento da RESAB, que o movimento intensificou-se, haja vista que essa organização não governamental busca efetivar a contextualização nas escolas, fazendo todo um movimento de aumento de discussões sobre esse assunto, como organização de eventos, livros, que a cada ano são publicados, assim como criação de materiais didáticos, para fortificar a base de embasamento teórico e prático dessa proposta.

Temos consciência de que desenvolver uma proposta dessa dimensão não é fácil, ainda mais quando a escola é compreendida somente como lugar que ensina a ler, escrever, e resolver atividades dos livros didáticos, ou seja, quando os (as) professores (as) ainda insistem em propagar um ensino bancário (FREIRE, 1996), engavetado, onde os problemas do mundo não chegam à escola, pois lá não é lugar de discussão política, econômica e social; pelo contrário, nessa perspectiva, embora a escola faça parte da sociedade, ela se torna alheia à mesma, por não proporcionar aos (as) estudantes momentos de conscientização, e sim de repetição do saber sedimentado, como já nos disse Alves (1994).

Desse modo, para melhor entendermos a proposta de contextualização, é necessário que tenhamos em mente que:

Fazer Educação Contextualizada é praticar uma Educação que parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas, não é para ficar dando voltas nisso. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, em tematizações, em problematizações fundamentadas e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados num itinerário pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa. Assim sendo, todo trabalho de Educação Contextualizada supõe um itinerário pedagógico que: a) parte do conhecimento desta realidade; b) problematiza esta realidade, excedendo o conhecimento empírico inicial; e c) organiza um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela (MARTINS, 2011, p.58).

Conforme os elementos trazidos por Martins (2011), notamos que a proposta de Educação Contextualizada é uma proposta ampla, que dá para ser desenvolvida em todos os lugares do mundo, desde que se levem em consideração os diferentes contextos em que irá desenvolvê-la, atentando para o fato de que não se trata de uma proposta pronta para ser somente “aplicada” em todos os lugares, mas de uma proposta que tem seus princípios, onde

parte do conhecimento dos sujeitos sobre sua realidade, passando pela problematização desses conhecimentos, ou seja, estudos e pesquisas sobre a construção desses, e a devolutiva disso para sociedade, e isso quer dizer que essa proposta de educação tira de cena um ensino alienante, para pôr em prática um ensino mais contextual e crítico, no qual os (as) estudantes saem do papel de figurante e passam a atuar como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, mediante os fundamentos trazidos por Martins (2011), também desmistificamos a ideia de que fazer uma Educação Contextualizada se reduz aos (as) discentes se aprisionarem em seu contexto local, pois, como vimos, parte desse, mas atinge a dimensão global, pois as ações desencadeadas em nosso presente, e onde estamos localizados, não são ações isoladas, mas ações que possuem um contexto histórico muito mais amplo e que precisa ser entendido para melhor nos colocarmos diante das problemáticas, que enfrentamos todos os dias. Ademais, também desmascara a ideia de que o desenvolvimento dessa proposta se reduz somente às escolas do campo, ou à região do Semiárido Brasileiro.

Com isso, é preciso entender que, quando nos reportamos à Educação Contextualizada, estamos falando de um ensino mais amplo, de uma proposta, que, como vimos, pode ser desenvolvida em todos os lugares do mundo, levando em consideração, somente, o contexto em que vai ser desenvolvida, algo que já difere da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), que, embora tenha enraizado os mesmos princípios da Educação Contextualizada, a mesma finca um lugar a ser desenvolvida, e também mais um propósito, que consiste em:

[...] Focar nas condições sócio-ambientais desta região, em seus limites e potencialidades, pressupondo novas formas de aprender a lidar com esse ambiente, na busca de alcançar e transformar todos os setores da vida. Portanto, não é apenas viver no Semi-árido e supostamente aceitar as agruras da natureza, mas um viver estabelecido como a comunhão que os indivíduos mantêm com o lugar, oportunizando organizar e criar alternativas de produção a partir dos limites e possibilidades que a natureza oferece (CARVALHO, 2006, p.24-25).

Ou seja, assim como a Educação Contextualizada, o sentido da ECSAB não é “asfixiar” os estudantes dentro uma única realidade, é torná-los conhecedores de outros discursos que foram silenciados no decorrer do tempo, em que sempre prevaleceu o Semiárido da seca, da pobreza, e dos solos improdutivos, que se agravava ainda mais,

“graças” às técnicas econômicas e tecnológicas inapropriadas desenvolvidas na região. Com isso, busca-se, por meio de uma Educação Contextualizada, desconstruir estigmas que, até hoje, são perpetuados, para que a população residente desse espaço compreenda que há problemáticas, sim, há um período seco, sim, há desigualdades sociais, sim, mas que há outras formas de convivência sustentáveis com a região, que proporcionam melhores qualidades de vida e bem viver coletivo, excluindo assim a ideia de combate aos fenômenos naturais que sempre prevaleceram nesse lugar, e que resultou na expulsão de milhares de famílias para a zona urbana, porque o Semiárido Brasileiro não era lugar de vida, apenas de extração de riquezas.

Quando surge a necessidade de desconstrução desses estereótipos, assim como a criação de uma nova proposta educacional para essa região, que melhor conscientizassem a população dos seus direitos, e das outras formas de viver nesse espaço, sabemos do gigantesco desafio de implementá-las, haja vista que não é somente chegar e desenvolvê-las nas instituições escolares, pois, por trás disso, há a importância da formação dos (as) professores (as), há urgência de criação de materiais, como livros, para melhor embasar a teoria e prática dos (as) docentes, assim como há também a urgência da contextualização do currículo, pois:

É preciso que o currículo se constitua num campo de insurgências e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tecitura [sic] do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele (REIS, 2011, p.103-104).

Conforme vínhamos discutindo, as dificuldades de implementação da proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro são imensas, pois mexem com todo o sistema educacional vigente no âmbito macro, e também nas relações institucionalizadas no âmbito micro (dentro das escolas) sendo o currículo, conforme nos aponta Reis (2011), peça fundamental para começarmos a clamar por mudanças, pois enquanto o entendermos como apenas um documento “frio” e distante, que diz quais matérias e conteúdos devem ser abordados durante o ano letivo, mais reafirmaremos um ensino conteudista, e mais nos afastamos de um ensino contextualizado, tendo em vista que, nessa proposta educacional, o currículo se constitui como um documento que deve ser construído

coletivamente, com a participação da comunidade, englobando as problemáticas do contexto local, com o global, e assim com os conteúdos, para que, dessa forma, contribua não só com uma formação mais integral do ser humano, como também diminua a distância entre o que se vive e o que se aprende na escola.

Dessa maneira, para que as reflexões apresentadas no decorrer dessas laudas não soem como algo utópico, fantasioso, e impossível de se tornar realidade, trazemos como exemplo a Escola Rural de Massaroca²³ (ERUM), uma escola do campo, criada há 23 (vinte e três) anos a partir da efervescência dos movimentos sociais e comunitários da população que vive nesse espaço, juntamente com a ajuda da RESAB, e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB²⁴), que, após muitos estudos e escuta da comunidade, conseguiram construir uma proposta de escola que parte do contexto local das pessoas, e que lhes proporciona uma formação mais crítica e reflexiva do seu contexto, permitindo-lhes uma melhor forma de convivência com o local aonde habitam.

Desse modo, para que melhor entendamos a dinâmica de funcionamento da referida escola, Reis (2011, p.19) elenca que a mesma possui:

[...] Uma organização curricular estruturada em blocos temáticos, nos quais, as disciplinas do currículo comum se fazem presentes, e a depender da abordagem ou dos conhecimentos a serem privilegiados pela escola, algumas áreas do conhecimento vão exercendo uma presença maior na efetivação do currículo. Com essa estratégia, a escola busca o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na perspectiva da interdisciplinaridade, mediante um diálogo permanente entre os conhecimentos locais com os globais, fugindo assim à fragmentação tão comum no currículo escolar.

A escola ainda traz um Itinerário Pedagógico que privilegia três momentos fundamentais: a ida à realidade, com observação; a busca da explicação, com tratamento científico; e a volta à realidade, com a restituição ou a transformação. Esses movimentos, de maneira articulada e inovadora, permitem uma constante inserção da escola na vida das comunidades e da vida dessas no cotidiano das práticas educativas da escola. Nessa dinâmica, mediada pela aprendizagem dos saberes e conhecimentos diversos, os sujeitos da aprendizagem passam, a partir dos conhecimentos locais, a aprofundar conhecimento do mundo em que vivem, mantendo-se em constante sintonia com o mundo mais global, de maneira contextualizada, sem que um saber prevaleça ou imponha-se ao outro.

²³ Localizada na Comunidade rural de Lagoinha, Distrito de Massaroca.

²⁴ Departamento de Ciências Humanas (DCH/III), localizado na cidade de Juazeiro-BA.

Assim, mediante a explicação de Reis (2011), notamos que a ERUM possui uma proposta metodológica de ensino inovadora, que parte da realidade dos (as) educandos (as), mas não se fixa nele, pois produz estudos e pesquisas, que envolvem todas as disciplinas escolares, e conseqüentemente o contexto mais amplo, que é o global, e por meio desse movimento, de partir da realidade, realizar estudos e pesquisas, e fazer a devolutiva disso para a comunidade, os (as) estudantes têm acesso a uma formação mais integral, que lhes possibilita serem mais críticos, e atuantes na sociedade, buscando melhores formas de conviver no espaço em que vivem.

Com isso, sabemos que, para implementação, desenvolvimento e sucesso dessa proposta, muito devemos aos protagonistas que contribuíram para sua criação, assim como a gestora, e os (as) docentes que trabalham nessa escola, que, mesmo com todos os entraves que enfrentam todos os dias, e que, muitas vezes, os desmotivam, não desacreditam no real objetivo de sua profissão, que consiste, em ser “pastor da alegria” (ALVES, 1994), em tornar sua prática educativa mais política, mais conscientizadora, dando oportunidade aos (às) discentes de crescerem intelectualmente e como seres humanos, por meio da sua curiosidade, que não finda com respostas prontas e acabadas, como estamos acostumados no ensino bancário (FREIRE, 1996), mas que, pelo contrário, os impulsionam a fazer pesquisas, estudar, discutir, problematizar, argumentar, sugerir e desenvolver novas formas de melhor conviver com o ambiente e com a região em que vivem.

Perante o exposto, estamos cientes de que, assim como a ERUM, há outras escolas que também acreditam e desenvolvem essa nova proposta de educação, assim como há também organizações não governamentais que contribuem para implementação dessa proposta, bem como há Universidades, entre elas, a Universidade do Estado da Bahia, *Campus III*, que possui Grupos de Pesquisas, Mestrado, e todos os anos promove o *Workshop* Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, que colabora com a repercussão e inquietação de mais pessoas que contribuam para disseminação e desenvolvimento da ECSAB, em todos os lugares e espaços do mundo, sejam eles formais ou não formais.

2.5 ENTRE OS CAMINHOS DA NEGLIGÊNCIA E A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS: POR ONDE ANDA O PODER PÚBLICO?

Conforme as discussões ponderadas ao longo deste capítulo, pudemos observar o quanto o campo sempre foi posto às margens da desvalorização no decorrer da sua história, e isso vai tanto ao que se refere à disseminação de discursos estereotipados ao seu respeito, que serviam como justificativa para expansão do capital e da ordem social, quanto no que concerne à garantia de direitos básicos, e sempre que havia necessidade, a população tinha que sair do seu local de origem para conseguir ter acesso a uma vida mais digna.

Desse modo, partindo do pressuposto acima e pelo fato de a problemática de pesquisa investigar os fatores que motivaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, trilhando, para isso, uma discussão teórica embasada na garantia do direito à Educação no local em que se vive, é que a escrita desse subtópico se justifica, pois, se voltarmos a analisar as laudas anteriores, encontraremos na constituição histórica do campo e, em especial, da educação voltada para esse espaço, um caminho marcado pela invisibilidade, descaso, e “tanto faz”.

Para termos uma ideia, a linha de discussão teórica em que nos apoiamos finca suas raízes na questão da garantia do direito, pois “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2012, p.150). Logo, ao adotarmos a visão trazida por Chauí (2012), passamos a entender o direito como algo universal, que deve ser garantido e implementado por meio de políticas públicas a todos os (as) cidadão (as), sem haver nenhuma distinção, conforme prevê o conceito de Direitos Humanos (2019). Desse modo, mediante esse entendimento, é preciso questionar sobre a não garantia de direitos básicos a população campesina, pois, se o direito é aquilo que é garantido por Lei, e deve ser cumprido sem nenhuma distinção, por que ainda se fecha escolas no campo? Por que negligenciar sempre foi o caminho adotado quando o assunto era a população do campo? Até quando descumprir a Lei será o melhor caminho?

Se pararmos para analisar a história educacional do campo, veremos que a mesma, por muito tempo, manteve-se invisível pelo Poder Público, que sempre garantiu acesso e investimento para as instituições escolares da cidade, e isso se torna evidente, quando a Constituição Brasileira de 1934 preconizou a Educação como direito, e sua promoção como

dever do Estado, “chegando” a educação ao campo, anos posteriores a essa proclamação, e se efetivando como um tipo de ensino que não representava a população, mas somente reforçava estigmas já disseminados acerca desse lugar que logo mais seria extinto em nome do alcance do “desenvolvimento” (REIS, 2011).

Com isso, entende-se que a concepção de educação estava voltada para manter a ordem social, pois:

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica de transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todo, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p.485).

Ou seja, conforme pontua Bourdieu e Champagne (2008), o que acontecia naquele momento era uma falsa “democratização” da educação, pois já que a ordem estabelecida era criar escolas para o campo, montam-se estruturas (ou não, tendo em vista que os espaços criados para o funcionamento dessas escolas, na maioria das vezes, eram improvisados), mas mantém-se um tipo de ensino alienante, baseado na reprodução cultural dos princípios da elite, e para a população campesina restava frequentar a escola para se tornar “seguidora”, “fiel” ao pensamento do dominador, haja vista que com esse tipo de ensino adotado não haveria conflitos, e nem a conscientização das pessoas, como sujeitos de direitos que precisavam ser garantidos o mais rápido possível para que assim uma nova visão sobre o campo fosse instaurada, superando a vigente até então, que apenas o enxergava como espaço de extração de riquezas.

Desse modo, segundo Coutinho (2009), foi a partir de incessantes lutas dos movimentos sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lideraram o movimento nacional por uma Educação do Campo, que, em 1997, inicia-se uma mudança de concepção e ideais, onde ocorre a superação da nomenclatura Educação Rural, e instaura-se a Educação do Campo (REIS, 2011), que visa, segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, desenvolver na escola uma identidade definida:

[...] Pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (ART.2º, 2002, p.01).

Com isso, embora a luta incessante seja pela efetivação e pelo desenvolvimento de uma Educação do Campo contextual à realidade campesina, que seja construída com a participação dos protagonistas desse espaço (comunidade, os (as) discentes, os (as) docentes, os (as) gestores e funcionários (as) da instituição escolar), visando a uma formação humana para que esses (as) indivíduos (as) melhor compreendam sua realidade e possam agir sobre ela, é que, no campo do direito, muito se tem avançado no que diz respeito à criação de Resoluções e regulamentação de acréscimos dos artigos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Apesar de tudo isso, quando chegamos à concretização dessas ações, notamos que ainda há muito que se fazer, ainda há muito que se garantir, e ainda há muito que superar de negligências que continuam sendo realizadas nesse espaço.

Dessa forma, é à vista dessa distância entre o avanço da Lei e efetivação dela, que pudemos notar os alarmantes números trazidos pelo Censo Escolar (2014) no que diz respeito ao fechamento de escolas do campo no âmbito da Região Nordeste, no Estado da Bahia, onde foram extintas 872 (oitocentos e setenta e duas) escolas do campo, sendo que 331 (trezentos e trinta e um) dessas se encontravam localizadas no Semiárido Brasileiro (CENSO ESCOLAR, 2014). Com isso, passamos a nos questionar o que leva, todos os anos, ao elevado número de escolas extintas no campo, em especial, no Semiárido, que é onde essa política de fechamento vem se efetivando cada vez mais. Ou seja, onde se encontra o investimento para abertura e manutenção dessas escolas, conforme prevê o art.69, da Lei de Diretrizes e Bases (1996), quando diz que:

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Mediante o artigo, nota-se que, pela Lei, há investimentos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para manutenção e desenvolvimento do ensino público, e isso compete

tanto ao financiamento de programas que contribuam para um melhor ensino-aprendizagem da população, como abertura e assistência das escolas públicas para continuarem funcionando, oferecendo uma infraestrutura adequada para todos (as) que usufruem daquele espaço.

Porém, com o alarmante número de escolas que vêm sendo extintas, todos os dias nos questionamos para onde estão indo esses investimentos que não chegam ao “chão” das escolas públicas, e que como resultados fecham suas portas, deixando crianças, jovens e adultos sem ter acesso à educação próxima de sua residência. Diante do exposto, não queremos aqui dizer que a escola é a única fonte de conhecimento para a população, pois antes disso, como já nos dizia Vygotski (1998) as pessoas são dotadas de conhecimentos que aprendem na interação com objetos e pessoas ao longo de suas vidas, mas também sabemos que, para haver a evolução desse conhecimento trazido consigo, as escolas, quando dotadas de um projeto político-pedagógico que visa a uma formação mais crítica, reflexiva e transformadora dos seus contextos e dos beneficiários dessa ação, são essenciais no processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento.

Ou seja, o que queremos dizer é que ter acesso à Educação é um direito básico garantido pela Constituição Federal (1988), no seu art. 205, onde diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mediante isso, se a educação é um direito, por que negá-lo? Se têm investimentos, conforme vimos, por que se justifica o elevado índice de escolas do campo sendo extintas? Qual será o impacto, ou seja, quais serão as consequências dos fechamentos dessas escolas para a população, em especial, a do campo, que foi posta às margens da invisibilidade durante tanto tempo? Será que fechar a escola é sempre a melhor solução? Para quem? E até quando?

Se pararmos para refletir sobre os questionamentos apontados, poderemos encontrar alguns dados que contribuem ainda mais para nos aprofundarmos sobre essa temática, pois, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), o número de pessoas que apresentam a faixa etária entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos de idade, que não frequentam creche ou escolas por não terem em sua comunidade, ou se encontrarem distantes, é de 37,3% (trinta e sete, por cento) na zona rural, dado considerado elevadíssimo, se compararmos com o da zona urbana que apresenta apenas 8% (oito, por cento).

Em meio a isso, passamos a compreender o quanto o fechamento de escolas, em especial, no campo, desencadeia inúmeras problemáticas para a população, principalmente,

para quem ainda necessita continuar frequentando-a para concluir seus estudos, e a situação ainda se torna pior quando as crianças são pequenas. Para melhor concretizar teoria e prática, quando estudante da graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH/III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tive oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID²⁵), no qual, durante 3 (três) meses, fui para a Escola Rural de Massaroca (ERUM), que como vimos no subtópico anterior, trata-se de uma escola do campo, que assim como tantas outras enfrenta várias dificuldades para continuar mantendo-se de “pé”, e fazendo a diferença na formação dos sujeitos que ali estudam.

Desse modo, no tempo em que permaneci no PIBID observava que a maioria das crianças chegava à escola em ônibus precários, que comprometiam sua segurança, e que, por isso, as mães que não trabalhavam, acompanhavam seus filhos no trajeto casa-escola, e escola-casa, ou seja, essas mães vinham todos os dias nos ônibus escolares, juntamente com seus filhos, por não confiarem nos meios de transportes disponibilizados pelo Poder Público, e ainda afirmavam que, no dia em que arranjassem empregos, tirariam seus filhos da ERUM, pois, apesar de ser uma escola diferenciada, por trabalhar com a proposta da contextualização, e se sentirem pertencentes àquele espaço, a mesma era muito distante de sua moradia, e não tinham como trazer seus filhos até escola por falta de transporte, e nem confiavam em mandá-los sozinhos nos ônibus.

Além disso, também era constante o relato da docente responsável pela turma em que ficava, apontando que as crianças já chegavam cansadas, com sono e com fome à escola, por morarem distante da instituição, e terem que acordar muito cedo para se arrumarem e pegarem os transportes, o que comprometia o processo de aprendizagem das mesmas, por não conseguirem se concentrar, ficando inquietas, querendo que a hora do lanche chegasse o mais rápido possível, ou encolhidas, com a cabeça baixa na carteira. Dessa forma, mediante as informações trazidas, perguntamos-nos constantemente onde se encontra a garantia do direito das crianças estudarem próximas de suas casas, conforme prevê o Art.3, da Resolução

²⁵Programa concebido pelo Ministério da Educação, com o apoio da Secretária de Educação Superior, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem por objetivo estimular a docência, com a inserção de estudantes da graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em escolas Municipais, parceiras do referido programa, para que assim, os estudantes possam ir se familiarizando com o futuro campo de atuação profissional, e também por meio de propostas orientadas pelos coordenadores do programa, levar para o “chão” da escola, muito do que discutimos ao longo da Universidade, e no próprio âmbito do PIBID, para assim diminuir a distância existente entre teoria e prática.

CEB/CNE nº 2, de 28 de Abril de 2008, emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Conforme vimos, mais uma vez, a garantia de direitos básicos à população campesina caminha por outra vertente que não a da efetivação desses, mas da negligência. Pois, se há investimentos para garantir o funcionamento da escola, se é um direito da população ter escolas nas comunidades onde moram, por que, para estudarem, as mesmas têm que se deslocar a outras localidades, por conta do fechamento dessas instituições?

Com isso, quando levantamos a discussão do não fechamento de escolas do Campo, partindo da perspectiva do direito, temos consciência de que a Lei nos oferece argumentos para continuarmos nessa luta; porém, também sabemos da enorme lacuna encontrada entre a Legislação, e a concretização da mesma no campo. Partimos também do pressuposto de que, se é um direito, é necessário manter escolas no campo funcionando, mas escolas com infraestruturas adequadas, com energia, água, alimentação, biblioteca, carteiras confortáveis nas salas de aulas, espaço para brincar, ou seja, um local organizado para o recebimento dos (as) estudantes, com um ensino condizente ao seu contexto local e global, dado que não basta ter escolas no campo, é preciso escolas de qualidade, escolas do e no campo, pois:

O que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é do nosso interesse a cópia de modelos importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade (FERNANDES, 1999, p.53).

Assim, mediante as discussões tecidas, notamos a urgência da garantia do direito a Educação no campo, pois é necessário controlar a migração da população para outras localidades para ter acesso a direitos básicos, que foram e continuam sendo negligenciados, ou seja, é preciso que o Poder Público cumpra com a efetivação do direito à educação próxima de sua residência à população campesina, como preveem os artigos das diferentes Resoluções, Constituição Federal (1998) e Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996), que em seu bojo, elencam respeito a essa realidade, pois é essencial manter escolas abertas e funcionando no campo, mas não escolas com modelos importados como bem colocou Fernandes (1999), que apenas ensina os (as) estudantes a escreverem e decodificarem, ou escolas com péssimas condições de funcionamento, que colocam em risco a vida de quem se faz ali presente. A luta é pela efetivação do direito à educação no campo,

com uma Educação do Campo, e isso consiste em ter escolas no campo, com uma proposta metodológica adequada, e específica para esse espaço, visando sempre à formação humana, crítica, reflexiva, questionadora, e transformadora da realidade.

Figura 3 – Caminho da Ilha do Rodeadouro, localizada na cidade de Juazeiro-BA.



Fonte: Reis (2019).

“[...]”
Chegando o tempo do inverno
Tudo é amoroso e terno
Sentindo o Pai Eterno
Sua bondade sem fim
O nosso Sertão amado,
Estrumicado e pelado
Fica logo transformado
No mais belo jardim
[...]”
(Patativa do Assaré)

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS QUE POSSIBILITARAM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Após a explanação do objeto de estudo e discussões teórico-conceituais feitas nos capítulos anteriores, é chegado o momento de apresentarmos as opções metodológicas que subsidiaram o desenvolvimento deste trabalho, para que, assim, conseguíssemos alcançar os resultados que possibilitaram refletir e responder à problemática de pesquisa que buscou investigar os fatores que motivaram a extinção de escolas do Campo nos Municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco.

Desse modo, partindo dos pressupostos anunciados para a escrita deste capítulo optamos por traçar um caminho, que partiu primeiramente do surgimento da ciência, onde elencamos a produção do conhecimento a partir do senso comum e das crenças religiosas (ROSA, 2012) e, posteriormente, da cientificidade e seus paradigmas, o que nos leva a conhecer e refletir sobre a história e objetivo das abordagens, técnicas e instrumentos metodológicos de que fazemos uso diariamente nas pesquisas, mas que nem sequer conhecemos para além do tratamento técnico que viabilizam a coleta e análise dos dados, pois para Gamboa (2013, p.89):

[...] Há um “reducionismo”, resultante da forma como se colocam as alternativas da pesquisa, considerando apenas as opções técnicas, desligadas de outros aspectos ou níveis que integram o processo da pesquisa científica. Nesse sentido, a discussão tem avançado desde o momento em que se começou a admitir a distinção entre os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos, e a se procurar racionalizar as formas de articulação entre esses níveis.

Assim, para que déssemos conta da importância de retratar esse breve contexto histórico da ciência e ancorar as abordagens, instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizadas no desenvolvimento dessa pesquisa em um campo teórico, partimos do entendimento de que a metodologia se traduz no “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...]” (MINAYO, 1994, p.16). Ou seja, como nos apontam Minayo (1994) e Gamboa (2013) a metodologia não se reduz à exposição do caminho técnico utilizado para coleta e análise dos dados de uma pesquisa, mas vai além quando centra seus esforços em consolidar as concepções teóricas que estão por trás desse

conjunto de técnicas disponibilizadas pela ciência, que orientam a construção e o desenrolar das pesquisas.

Logo, se nos dedicarmos a ler estudiosos que retratam a construção do conhecimento nas diferentes épocas, constataremos que, por um bom tempo, as explicações dadas aos acontecimentos da realidade se sustentavam no senso comum, conhecimento filosófico e teológico, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 03 – Tipos de Conhecimento e seus objetivos

TIPOS DE CONHECIMENTOS	OBJETIVOS
1. Conhecimento do Senso Comum	“[...] Tem objetivo de orientar e capacitar o homem a viver em seu cotidiano, a reconhecer os fenômenos e os seres que compõe a sua realidade, para solução de simples problemas [...]” (TEIXEIRA, 2011, p.82)
2. Conhecimento Filosófico	“[...] Caracteriza-se como o esforço da razão pura para questionar problemas humanos e discernir entre o certo e errado, sem fazer apelo às iluminações divinas, mas recorrendo apenas à luz da própria razão” (TEIXEIRA, 2011, p.83).
3. Conhecimento Teológico	“[...] O objetivo é detectar um princípio e um fim único no que se refere a gênese essencial e existencial dos cosmos [...] Teologia, portanto é o estudo do absoluto e da relação que existe entre absoluto e relativo [...] Sua matéria de estudo é Deus, como ser que existe independente e que não detém a potencialidade, mas a ação do perfeito [...]” (TEIXEIRA, 2011, p.83)
4. Conhecimento Científico	“[...] Este tipo de conhecimento dá-se à medida que se investiga o que fazer sobre a formulação de problemas, os quais exigem estudos minuciosos para seu equacionamento. Neste caso, utiliza-se do conhecimento científico para se conseguir, através da pesquisa, constatar variáveis como presença e/ou ausência de um determinado fenômeno inserido em uma dada realidade [...]” (TEIXEIRA, 2011, p.84)

Fonte: Teixeira (2011). Elaboração: ROCHA (2019).

Assim, mediante o exposto, notamos que a sociedade, por muito tempo, teve sua explicação mediada exclusivamente pelos três primeiros conhecimentos, que não necessitavam de um conjunto de abordagens e técnicas, muito menos de comprovação científica para desvelar os fatos. Assim, foi a partir da reorganização política e econômica da sociedade, devido à Revolução Industrial, que os acontecimentos da realidade foram

necessitando de explicações mais concretas (não que os outros tipos de conhecimento tenham deixado de existir), porém, intensificou-se a produção do conhecimento científico, que, no decorrer de sua história, perpassou por diversos paradigmas, que, na visão Kuhn (1998), se caracterizam como “[...] um modelo ou padrão aceitos [...]” (KUHN, 1998, p.43-44) que determinavam os métodos a serem desenvolvidos nas pesquisas, naquela época.

Assim, para melhor compreensão, destacamos os seguintes paradigmas e tempo em que perduraram nas diferentes épocas do desenvolvimento do conhecimento científico:

Quadro 04 – Os diferentes paradigmas que orientaram o desenvolvimento do conhecimento científico

PARADIGMAS	PERÍODOS PREDOMINANTES
1. Paradigma Teocêntrico	Entre a Antiguidade e a Idade Média
2. Paradigma Antropocêntrico	Idade Moderna
3. Paradigma Ecocêntrico	Final do século XV e início do XVII
4. Paradigma Dominante	Nasce a partir da revolução científica do século XVI. Foi desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais, no entanto, a sua afirmação verificou-se, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX.
5. Paradigma Emergente	Final do Século XIX o modelo de racionalidade expande para as Ciências Sociais Emergentes.
6. Ciência Pós-Moderna	Século XX – “A crise do paradigma que acredita em sujeitos fundados, em busca da verdade e da essência, que aceita a epistemologia da fragmentação, que há histórias com ritmos, especialidades e tempos diferentes”. (CABRAL, 1999, p. 15) ²⁶ . A dissolução da referência à razão como uma garantia de possibilidade de compreensão do mundo através de esquemas totalizantes. (Wikipédia, 2020) ²⁷ .
7. Paradigma da Complexidade - Ciência com Consciência	Século XX - Princípio de explicação mais rico do que o princípio da simplificação (separação e redução). “Procura-se estabelecer a comunicação entre aquilo que é

²⁶CABRAL, Newton. O paradigma pós-moderno: política e escrita da história. In: **Revista Symposium**, Nova fase Ano 3, Número Especial. Junho-99. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1993. (p.10 -18).

²⁷ **Wikipédia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3s-modernidade>. Acesso em: 03/01/2020.

	<p>distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e seu observador. Esforça-se por obter a visão poliocular em que por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis”. (MORIN, 1982, p.30)²⁸</p>
--	--

Fontes: Teixeira (2011); Cabral (1999); Morin (1982). Wikipédia. Elaboração: ROCHA (2019).

Com as informações trazidas nesse último quadro ficou perceptível o quanto o conhecimento científico perpassou por diferentes fases, sendo marcado desde um meio-termo entre religião e ciência (TEIXEIRA, 2011), até o positivismo com seus métodos e abordagens, que deveriam ser considerados como universais para o desenvolvimento da ciência em qualquer área. Assim, levando em consideração as particularidades existentes em cada área do conhecimento, notamos os motivos de o paradigma dominante não ter dado certo, bem como a urgente necessidade de repensar os modos de se fazer ciência.

Por isso, durante o contexto histórico do desenvolvimento do conhecimento científico, notamos as constantes mudanças de pensamento referentes ao mesmo, atentando para o fato de que a superação de paradigmas não é uma tarefa simples, fácil e rápida, mas que aconteceu por meio da Revolução Científica (KUHN, 1998), ou seja, a superação parcial ou completa de um paradigma que por um período conduziu como se fazer ciência. À vista disso, ainda, visualizamos e “sofremos” com o mal entendido dessa superação de paradigma, que, por vezes, é entendida como uma “ultrapassagem” de métodos antigos, sem serventia, para novos, considerados, a partir de então, como orientadores “oficiais” do desenvolvimento de pesquisas.

Dessa maneira, para exemplificar o entendimento errôneo da superação de paradigma ao qual nos referimos no parágrafo anterior, podemos observar a dicotomia existente entre a abordagem quantitativa e qualitativa, onde diversos autores como Gamboa (2013); Minayo (1994); Souza e Kerbauy (2017) apontam, como já vimos, que isso se deve ao fato de, no início do desenvolvimento da ciência, a mesma ter sido regida por um conjunto de métodos quantitativos, pertencentes às ciências naturais, que, por sua vez, “comandavam” o desenvolvimento das pesquisas, que, na época, tinham que utilizar os métodos disponíveis

²⁸MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações europa-américa, 1982.

para sua concretização. E que somente por meados do século XIX (ROSA,2012), é que foram iniciados movimentos que preconizavam a necessidade de novas formas de pensar a ciência, haja vista que a visão positivista não dava conta de explicar os fenômenos sociais. Daí o surgimento da abordagem qualitativa.

Porém, o que não se esperava é que tal concretização fosse perpetuar um cenário de oposição entre as referidas abordagens, o que levou, por muito tempo, a adoção equivocada ou individualista de uma única abordagem nas pesquisas, que ao se adotar uma, excluía a outra, haja vista que pelo fato de a palavra quantitativa se relacionar a números, e as pesquisas sociais e humanas buscarem uma discussão mais aprofundada acerca do fenômeno estudado, em hipótese alguma, as abordagens, mesmo tendo objetivos diferentes, poderiam vir juntas, dando ideia de complementaridade, pois é como se o surgimento da abordagem qualitativa tivesse aniquilado a abordagem quantitativa, ou reduzindo-a a pesquisas de cunho natural.

Com isso, é necessário esclarecermos como nos mostra Minayo (1994, p.11) que “[...] a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”. Isso quer dizer que a necessidade de superação de um paradigma não elimina a possibilidade de seus métodos continuarem sendo utilizados, e se possível se juntarem com as novas formas de desenvolvimento de pesquisas. Pois é necessário termos em mente que a ciência precisa de diversas abordagens, diversos métodos e diversos instrumentos, cabendo a nós, pesquisadores, nos atentarmos para qual desses melhor se encaixa com a problemática de pesquisa que desejamos realizar.

É justamente por entendermos que a pesquisa não deve ser reduzida a um único caminho, ou seja, não deve ser guiada “cegamente” pelos mesmos métodos, mas pelos que melhor se ajustem à problemática que se deseja pesquisar, utilizando para isso, se necessário a ‘mescla’ de abordagens (atentando para o cuidado do uso de concepções teóricas que não sejam contrárias às que se pretende utilizar), e nem torne a investigação uma “mistura” de métodos sem sentido, comprometendo o rigor da mesma, que iniciaremos a exposição das diferentes trilhas percorridas por nós, para que conseguíssemos dar conta do que nos propusemos investigar.

Diante disso, antes de iniciarmos a exposição e justificativa dos caminhos que percorremos para dar conta de responder à problemática de pesquisa já apresentada no início deste capítulo, é válido salientar que essa pesquisa não fez uso do “monoteísmo” (BOURDIEU, 1989) metodológico, ou seja, não seguiu fielmente apenas um método e suas

abordagens e técnicas, mas fez uso da complementaridade desses, pelo fato de a problemática de pesquisa investigar os fatores que motivaram o fechamento de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, e ter sido gestada, conforme apresentado no primeiro capítulo desta produção em um ambiente que partiu do levantamento quantitativo feito no ano de 2015 (dois mil e quinze) acerca do número de escolas do campo extintas na Região do Semiárido Brasileiro (SAB) no ano de 2014 (dois mil e quatorze), que teve como resultado não só o alarmante número de escolas extintas, como também despertou em mim a vontade de saber os fatores que motivaram o fechamento dessas, dando assim, luz teórica aos dados brutos coletados e disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Mediante o exposto, notamos que, embora esta pesquisa tenha sido iniciada por meio de um levantamento quantitativo, e esta abordagem tenha seus próprios métodos de análise dos dados, ao investigarmos os motivos que contribuíram para o fechamento das escolas do campo no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), revelamos que a abordagem escolhida para seu desenvolvimento não finca suas raízes na quantitativa, nem na qualitativa, mas na complementaridade de ambas, superando a visão de oposição já retratada neste capítulo, pois:

[...] Quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI²⁹, 2002 apud SOUZA e KERBAUY, 2017, p.37).

Logo, por meio dos elementos trazidos por Gatti (2002), percebemos que a abordagem quali-quantitativa se encaixa perfeitamente para o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que o intuito não é somente mapear a quantidade de escolas do campo que foram extintas no Semiárido Brasileiro (SAB), entre o período de 2014 a 2018, mas investigar os motivos que acarretaram esses fechamentos, tendo como *locus* de pesquisa os municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), fazendo, assim, com que os dados numéricos coletados

²⁹ GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ganhassem interpretação/significação à luz de teóricos que contribuíram para a discussão dessa temática.

À vista disso, sabemos que, para conseguirmos alcançar o que apresentamos anteriormente, fez-se necessário escolhermos o enfoque que guiou a visão adotada para essa pesquisa, pois, segundo Gamboa (2013, p.89):

[...] Esses enfoques entendidos como lógicas reconstituídas, integram com maior ou menor coerência outros elementos, incluindo as técnicas, dentro de um todo que articula desde os instrumentos de coleta de dados até a visão de mundo e os interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento.

Desse modo, parafraseando Gamboa (2013), ao escolhermos a problemática de pesquisa e definirmos o que pretendemos alcançar com ela, é preciso estabelecer qual enfoque epistemológico guiará nossos passos no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o que queremos pesquisar? Por que queremos pesquisar? O que pretendemos atingir com essa problemática? De que forma a enxergamos no mundo? E qual o melhor enfoque que contribuirá para conseguirmos atingir nossos objetivos?

Sabemos que o campo metodológico é composto por diversos enfoques, cabendo a nós, pesquisadores (as), após problematizarmos e refletirmos os questionamentos feitos anteriormente, estudarmos e analisarmos qual o que melhor contribuirá com o que desejamos alcançar, pois é preciso termos em mente como pontua Gamboa (2013) que o enfoque vai muito além do que um conjunto de métodos e técnicas para coleta e análise dos dados, haja vista que o mesmo também se constitui de uma visão de mundo que deve ser compreendida, para que sua escolha não seja feita de modo equivocado, mas que tenha relação ao modo como os (as) pesquisadores (as) enxergam sua problemática de pesquisa na realidade, e o que objetivam auferir com a mesma.

Logo, é partindo desse entendimento complexo em relação ao enfoque que passamos pelas etapas anteriores e fizemos uma análise detalhada acerca do nosso problema de pesquisa, e ao detectarmos que o objetivo central situava-se em investigar os motivos que acarretaram o fechamento de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), discutindo-o a partir da perspectiva da garantia do direito a educação, de imediato, sentimos a necessidade de realizar leituras acerca da constituição

histórica, política, econômica e educacional do campo, para, assim, compreendermos os motivos que acarretam essa “política” de fechamento de escolas no presente. Isso quer dizer que não nos limitamos ao presente, ou seja, em somente investigar os fatores que contribuíram atualmente para essas extinções, mas buscamos colocar nossa problemática de pesquisa na noção de campo apontada por Bourdieu (1989), entendendo que a mesma não se encontra isolada do mundo, mas dentro de diversificadas relações que tanto a influenciam como também são influenciadas.

Assim, para que déssemos conta de realizar essa análise aprofundada acerca da problemática investigada, nos apoiamos-nos no enfoque do materialismo histórico dialético, pois dentre as opções oferecidas, foi a que melhor forneceu elementos que contribuíram para o entendimento e visões de mundo adotadas acerca do objeto estudado, haja vista que o referido enfoque se caracteriza por:

[...] O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão de postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2000, p.77).

Perante o que foi exposto, e conforme as contribuições de Frigotto (2000), entendemos que, ao optarmos por analisar a problemática do estudo a partir da óptica da compreensão de sua historicidade ao longo do tempo, não poderíamos adotar outro enfoque senão o materialismo histórico-dialético, pois esse, embora ao longo de sua constituição tenha passado por algumas “reformas” de pensamento, não perdeu sua linha de investigação que consiste exatamente na superação do óbvio como explicação da realidade, para a compreensão do fenômeno por meio do estudo histórico e comparativo, oportunizando-nos, com esse movimento, melhor qualificarmos a discussão sobre o fenômeno estudado, e não mais voltarmos a enxergar os dados com olhares principiantes, mas avançarmos na medida em que nos tornamos mais observadores, avaliadores e críticos do contexto em que nos encontramos, buscando, assim, as transformações daquilo que nos inquieta.

Por esse motivo, ao adotarmos o método histórico dialético como enfoque e eixo norteador dessa pesquisa, tornou-se indispensável irmos além da análise documental realizada frente a materiais que, ainda, não receberam tratamento analítico, tais como tabelas, jornais, documentos oficiais, etc. (GIL, 2002); ou seja, foi preciso superar os dados quantitativos

referentes ao número de escolas do campo extintas entre o período de 2014 a 2018, na Região do Semiárido Brasileiro (SAB), disponibilizados nos bancos de dados públicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Isso quer dizer que, para darmos significação a eles, perpassamos por um caminho que teve início na revisão de literatura, que, segundo Gil (2002), consiste em estudos de trabalhos já publicados, como livros, artigos científicos, revista e outras fontes seguras de informação, onde pudemos entender e discutir sobre os conceitos-chave desta pesquisa, sendo eles: Semiárido Brasileiro (SAB), Campo, Educação do Campo, Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), e direito à Educação do Campo, fazendo, para isso, uso de autores como Reis (2011); Martins (2011); Carvalho (2006); Caldart (2004); Resolução nº02/2008, Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros autores e marcos legais.

Salientamos que foi somente a partir desse movimento, entre o levantamento dos dados quantitativos sobre as escolas do campo extintas entre o período de 2014 a 2018, na região do Semiárido Brasileiro (SAB), e o entendimento desses por meio da revisão de literatura, ou seja, por meio de estudos históricos que contribuiriam para compreendermos a consolidação dessa “política” de fechamento das escolas do campo, que pudemos trazer as análises desses estudos para a realidade, o que se tornou indispensável para realizarmos a comparação entre passado e presente, um estudo de campo para que pudéssemos investigar quais fatores acarretaram a extinção das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF). Sendo assim, para melhor compreendermos o que constitui um estudo de campo, Gil (2002, p.53) revela que o mesmo se caracteriza por ser desenvolvido em:

[...] Uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo [...].

Dessa forma, partindo dos pressupostos assinalados acima, esse estudo de campo se justifica não só para compararmos os estudos feitos pelo aprofundamento histórico (passado) acerca do objeto investigado, mas também por a problemática de pesquisa centrar-se em querer saber os fatores que motivaram a extinção de escolas do Campo nos municípios do

Território do Sertão do São Francisco (TSSF). Assim, já que uma pesquisa de campo como nos aponta Gil (2002) é caracterizada por um estudo que pode ser desenvolvido em uma comunidade, ou qualquer espaço, que envolva atividade humana, esta pesquisa obteve autorização para seu desenvolvimento, apenas dos 08 (oito) municípios que compõem o Território do Sertão do São Francisco, sendo eles: Campo Alegre de Lourdes, Curaçá, Juazeiro-BA, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá, trabalhando assim, com Canudos e Casa Nova, apenas com os dados quantitativos referentes aos números de escolas extintas entre o período de 2014 a 2018, já que esses dados são públicos e disponíveis no site do Ministério da Educação, por meio do Censo Escolar, não necessitando, para tal, de autorização desses dois últimos municípios para sua divulgação e discussão teórica.

Ademais, ainda é válido salientar que, embora tenhamos recebido a autorização de desenvolvimento da pesquisa, por meio da assinatura do Termo da Instituição Coparticipante, assinado pelos (as) Secretários (as) de Educação dos 08 (oito) municípios supracitados no parágrafo anterior, após o levantamento do número de escolas extintas entre o período de 2014 a 2018, ficou decidido, em consonância com o orientador deste trabalho, que a pesquisa de campo seria desenvolvida apenas nos municípios que extinguiram escolas do campo, no período mencionado acima, restringindo, assim, seu desenvolvimento a 05 (cinco) municípios, sendo eles: Juazeiro-BA, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Uauá.

Porém, ao contarmos novamente os (as) Secretários (as) de Educação dos 05 (cinco) municípios para saber o dia em que poderiam me receber para coleta de dados em *lócus*, obtivemos retorno apenas de 04 (quatro), dos 05 (cinco) municípios que extinguiram escolas do campo, realizando a pesquisa de campo apenas nos seguintes municípios: Juazeiro-BA, Remanso, Sento Sé e Uauá.

Ainda é importante salientar que permaneci de agosto a outubro do ano de 2019 (dois mil e dezenove) nos referidos municípios para poder coletar informações que ajudassem a compreender os motivos que acarretaram o fechamento de escolas do campo nessas localidades. Sendo assim, reitero a relevância da pesquisa de campo, haja vista que a mesma se fez necessária para entrar em contato com os/as respectivos/as Secretários/as de Educação dos municípios citados, assim como os demais Técnicos da (Estatística ou Setor Pedagógico), para que os/as mesmos/as pudessem contribuir com informações, ajudando a compreender a problemática de pesquisa supracitada.

Assim, após essa explanação metodológica em nível macro, ressaltamos a importância de destacar em subtópicos informações mais minuciosas a respeito do campo de pesquisa,

dos/as interlocutores, que se fizeram protagonistas e indispensáveis para a coleta de informações, assim como dos instrumentos e técnicas utilizadas para coleta e análise dos dados.

3.1 NO ENTRELACE DE DIFERENTES CAMINHOS, DESVENDA-SE O TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO (TSSF) COMO *LÓCUS* DE PESQUISA

Tendo em vista que a problemática de pesquisa objetiva investigar os fatores que contribuíram para a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), é imprescindível abordar sobre esse território, elencando não somente os motivos que o tornaram campo para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como seus aspectos históricos, naturais e econômicos, contextualizando-o e o tornando-o mais próximo dos leitores (as), oferecendo, assim, melhor compreensão desse espaço para os (as) que nos acompanham nessa árdua, mas prazerosa jornada de construção do conhecimento.

Assim, iniciamos, justificando a escolha desse território como campo de pesquisa, pois, conforme abordado no capítulo 01 (um) dessa produção, foi somente após o levantamento quantitativo acerca do número de escolas do campo extintas no Semiárido Brasileiro (SAB), no ano de 2014 (dois mil e quatorze), que se intensificou minha vontade em saber os motivos que contribuíram para o fechamento dessas instituições. Logo, tendo em vista que o Semiárido Brasileiro é composto por 1.262 (mil duzentos e sessenta e dois) municípios (SUDENE, 2017), tornando-se inviável desenvolver uma pesquisa de campo em todos esses, optamos pelo Território do Sertão do São Francisco, por ser composto de 10 (dez) municípios próximos uns dos outros e, conseqüentemente, de onde resido, o que facilitou a locomoção para o desenvolvimento da pesquisa nessas localidades, como podem melhor compreender a seguir:

O Território de Identidade Sertão do São Francisco localiza-se ao norte do estado da Bahia, sendo composto pelos seguintes municípios: Campo Alegre de Lourdes, Casa Nova, Canudos, Curaçá, Juazeiro, Remanso, Sobradinho, Sento Sé, Pilão Arcado e Uauá. Está totalmente inserido na porção semiárida da Bahia, onde estudos apontaram uma grande diversidade de paisagens e de recursos naturais, aparecendo áreas em processo de desertificação (PTDSS, 2018, p.17).

Dessa maneira, conforme as informações trazidas pelo PTDSS (2018), entende-se que o Território do Sertão do São Francisco é, antes de tudo, pertencente à Região do Semiárido Brasileiro (SAB), e caracteriza-se não só pela presença dos 10 (dez) municípios supracitados, totalizando uma área territorial de 61.610 (sessenta e um mil seiscentos e dez) quilômetros quadrados (SEI, 2018), como também por uma grande diversidade de paisagens e recursos naturais, e podemos incluir nesse aspecto tanto o bioma Caatinga, que é rica em espécies, e se apresenta de forma diversificada nos referidos municípios, quanto também o rio São Francisco, único rio perene desse território, que percorre 420 (quatrocentos e vinte) quilômetros, e margeia a maioria dos municípios, exceto Campo Alegre de Lourdes, Uauá e Canudos (PTDSS,2018), conforme melhor podemos visualizar nos mapas, que destaca, em um primeiro momento, os Estados pertencentes à Região do Semiárido Brasileiro (SAB) e, em seguida, a localização dos municípios pertencentes a esse território.

Mapa 01 – Estados pertencentes à Região do Semiárido Brasileiro



Fonte: Sudene (2017). Elaboração: REIS (2019).

Mapa 02 – Localização dos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco



Fonte: Perfil Territorial do Sertão do São Francisco (2015). Elaboração: REIS (2019).

Assim, superando a parte das necessárias justificativas e após terem visualizado a localização desse território, que permitiu que se situassem geograficamente, é momento de conhecermos seu surgimento e sua povoação; pela explanação anterior já, tivemos uma ideia de como aconteceu, pois, tendo um território com grande diversidade de riquezas naturais, não foi difícil despertar o ensejo para sua exploração. Desse modo, segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (2018), a forma de ocupação do Território do Sertão do São Francisco (TSSF) foi bastante parecida com a do Semiárido Brasileiro (SAB), marcada pela exploração de terras (sesmarias), garimpo e pecuária extensiva, utilizando o rio São Francisco, por meio da navegação como transporte de círculo e troca de mercadorias.

Com o passar do tempo e a evolução do comércio as cidades ribeirinhas (que compõem o TSSF) foram se consolidando e, junto com elas, o latifúndio; a riqueza se concentrava nas mãos de poucos, e os projetos públicos visavam à expansão desse capital. Como exemplo disso, podemos citar a construção da barragem de Sobradinho, que, por volta do ano de 1971, começou a se estabelecer, e emparelhada a ela os projetos de irrigação e a instalação do agronegócio na região.

Logo, mediante o exposto, deduzimos que o setor econômico desse território se baseia na fruticultura irrigada, e Juazeiro-BA juntamente com Petrolina-PE³⁰ são responsáveis por 95 % (noventa e cinco, por cento) das exportações (PTDSS, 2018). Além disso, é importante salientar a presença da pecuária e das agroindústrias de produção familiar responsáveis pelo:

[...] Beneficiamento e envasamento de mel de abelha, em Campo Alegre de Lourdes, os sequilhos e doces de Casa Nova, os doces, geleia [sic] e compota de Curaçá, os sucos, polpa de frutas e concentrados de Juazeiro, a preparação e preservação do pescado e fabricação de conservas de peixe, doces e geleias [sic] de Remanso e Sobradinho, além dos doces, sucos, polpa de frutas, concentrados, cerveja de umbu e laticínios de Uauá, entre outros (OLIVEIRA³¹, 2017 apud PTDSS, 2018, p.35).

Diante do que vinha sendo exposto e das contribuições de Oliveira (2017), notamos que, embora a riqueza tenha e ainda se mantenha concentrada nas mãos de poucos por meio da instalação de indústrias e do agronegócio, também há presença de cooperativas comunitárias, que contribuem para a organização e comercialização de produtos naturais ou, até mesmo, produzidos pelos (as) agricultores (as) da região, fortificando a economia desses municípios.

Desse modo, nota-se que a produção, seja industrial ou comunitária, contribui para destruição de estigmas e visões errôneas que, até hoje, perduram sobre o Semiárido Brasileiro, demonstrando, assim, que essa região é riquíssima de recursos naturais, faltando apenas mais cuidados no manejo desses, que precisam estar atrelados à lógica do desenvolvimento sustentável, para que, assim, o meio ambiente e, conseqüentemente, todos nós (que aqui vivemos) não venhamos a sofrer ainda mais com os impactos ambientais, que nos alertam acerca da necessidade de olharmos e tratarmos a natureza com mais zelo.

Logo, mediante essa contextualização mais geral acerca do campo em que a pesquisa será desenvolvida, ainda achamos pertinente esmiuçar cerca dos 08 (oito) municípios que aceitaram o desenvolvimento desta pesquisa, abordando-os da mesma forma como fizemos com o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), de uma forma macro, mas destacando pontos como contexto de seu surgimento, localização, principais atividades econômicas, estimativa populacional, e indicadores educacionais como quantidade de pessoas que

³⁰ Município Brasileiro, pertencente ao Estado de Pernambuco, e também a Região do Semiárido Brasileiro (SAB), localizada próxima a cidade de Juazeiro-BA, sendo separadas pelas águas do Rio São Francisco, que margeiam as duas cidades vizinhas.

³¹ OLIVEIRA, J. S. **Política de Desenvolvimento Territorial: a experiência do Território do Sertão do São Francisco**. Petrolina – PE, 2017.

frequentam as pré-escolas e escolas do Ensino Fundamental, número de matrículas efetivadas nessas instituições e o quantitativo de escolas municipais e estaduais presentes nessas localidades. Assim, o intuito de trazer essas informações centra-se em estreitar as relações entre quem lê essa dissertação e não conhece os municípios, ou, até mesmo, para quem os conhece geograficamente, mas não sobre as perspectivas que serão abordadas a seguir.

3.1.1 Município de Campo Alegre de Lourdes

Segundo fontes históricas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Município de Campo Alegre de Lourdes teve seu surgimento marcado como povoado pertencente ao Município de Remanso; no início, recebeu a nomeação de “Peixe”, devido à existência de uma fazenda com essa nomenclatura, que servia para criação de gado bovino pela família Borges, primeiros desbravadores do referido povoado, que, em 1938, elevou-se à categoria de Vila e passou a chamar-se de Campo Alegre, transformando-se em cidade somente no ano de 1962, alterando sua nomenclatura para Campo Alegre de Lourdes. Assim, mediante seu estabelecimento como cidade, Campo Alegre de Lourdes abrange uma área territorial de 2.781,170 (dois milhões, setecentos e oitenta e um mil, cento e setenta) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), ficando localizada a 822 (oitocentos e vinte e dois) quilômetros de Salvador³², fazendo divisa com os municípios de Piauí, Remanso e Pilão Arcado (SEI,2011).

Desse modo, segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2011), o município supracitado possui como principais atividades econômicas a agropecuária, a indústria e, o comércio e serviços, sendo este último o líder de instalação de empresas na cidade, correspondendo a 61 (sessenta e um) registros, seguido de 05 (cinco) instalações no setor industrial, obtendo assim, como Produto Interno Bruto (PIB) 202.749, 12 (duzentos e dois mil, setecentos e quarenta e nove, doze) (IBGE, 2017).

Atualmente, o referido município, segundo o SEI (2018), possui uma população que chega a 28.844 (vinte e oito mil, oitocentos e quarenta e quatro) pessoas, sendo que, no ano de 2010, 8.126 (oito mil, cento e vinte seis) moravam na zona urbana, e 19.964 (dezenove mil novecentos e sessenta e quatro) viviam na zona rural do mesmo (ATLAS, 2010), ou seja, um município predominantemente rural.

³² Capital do Estado da Bahia.

Logo, mediante o quantitativo total da população que vive nesse município é necessário destacarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que, segundo o IBGE (2010), atingiu 0,557 (zero, quinhentos e cinquenta e sete), bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, no ano de 2017, chegou a 4,1 (quatro, um) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e 3,3 (três, três) nos anos finais do Ensino Fundamental II da rede pública de educação (IBGE, 2017). Além disso, também é importante destacar que, entre 22.832 (vinte e dois mil, oitocentos e trinta e duas) pessoas com faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais de idade, 7.090 (sete mil e noventa) frequentavam a escola, ficando 15.742 (quinze mil, setecentos e quarenta e duas) fora do ambiente escolar (IBGE, 2010).

Dessa forma, inter-relacionando o quantitativo de pessoas que estão fora do ambiente escolar, entendemos o motivo do baixo número de matrículas na pré-escola, que chega ao ano de 2018 com 929 (novecentos e vinte e nove) efetivadas, ficando o Ensino Fundamental com 4.956 (quatro mil, novecentos e cinquenta e seis), e o ensino médio com 526 (quinhentos e vinte e seis) (IBGE, 2018). À vista da exposição do número de matrículas, o IBGE (2018) ainda informa que havia no corrente ano, disponível no município, 114 escolas (cento e quatorze) de Ensino Infantil, 131 (cento e trinta e um) que ofertam o Ensino Fundamental, e 01 (uma) que oferta o Ensino Médio, estando presente no campo, segundo o site do QEdu (2018), 121 (cento e vinte e uma) escolas públicas e privadas, e na zona urbana, 15 (quinze), tendo o acréscimo de mais 02 (duas) estaduais.

3.1.2 Município de Curaçá

De acordo com as informações contidas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Curaçá foi primeiramente habitado pelos índios *Tapuias*, tendo a primeira invasão marcada no ano de 1562, pelo padre Luis da Grã, que estava com a missão de evangelizar a população que ali residia. Posteriormente, Belchior Dias passou a contribuir para o desbravamento das terras, e chegou a Pambu, primeira sede do município. Ainda segundo informações disponibilizadas no site supracitado, em 1809, o capitão João Francisco dos Santos doou um sítio denominado Bom Jesus da Boa Morte para seu filho, e que graças à instalação do padre José Antônio de Carvalho na missão de evangelização, e com

o achado da imagem de Santo Antônio, houve o crescente número de fiéis, o que acarretou na fundação de uma igreja, tornando aquela localidade povoado.

Assim, em 1832, o povoado de Pambu tornou-se vila e, posteriormente, em 1853, transferiu-se a sede da referida vila para o povoado de Capim Grosso, que, em 1890, passou a chamar-se de Curaçá. Desse modo, tendo uma área territorial 5.935,944 (cinco milhões, novecentos e trinta e cinco mil, novecentos e quarenta e quatro) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), o referido município fica localizado a 542 (quinhentos e quarenta e dois) quilômetros de Salvador, e faz divisa com os municípios de Abaré, Chorrochó, Uauá, Jaguarari e Juazeiro (SEI, 2011).

Desse modo, assim como em Campo Alegre de Lourdes, a economia desse município se fortifica por meio da agropecuária, com destaque para a agricultura e o cultivo de mamão, banana e maracujá. Ademais, também é necessário destacar a presença da instalação de comércios e serviços, que computaram juntos, a instalação de 108 (cento e oito) empresas, seguido do setor industrial, que totalizou 04 (quatro) registros (SEI, 2011), obtendo como Produto Interno Bruto (PIB) 271.351,11 (duzentos e setenta e um mil, trezentos e cinquenta e um, onze) (IBGE, 2017).

Com uma população composta por 34.389 (trinta e quatro mil, trezentos e oitenta e nove) (SEI, 2018) pessoas, sendo que, no ano de 2010, 13.719 (treze mil setecentos e dezenove) residiam na zona rural, e 18.449 (dezoito mil quatrocentos e quarenta e nove) na zona urbana (ATLAS, 2010). Assim, mediante o quantitativo apresentado de pessoas que residem nessa localidade, é importante destacar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do referido município, que, segundo o IBGE (2010), atingiu de 0,581 (zero, quinhentos e oitenta e um), bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, segundo IBGE (2017), atingiu nos anos iniciais do Ensino Fundamental I 4,9 (quatro, nove), e nos anos finais do Ensino Fundamental II, 3,6 (três, seis).

Ainda tendo destaque o setor educacional, o IBGE (2010) revela que de 26.033 (vinte e seis mil, trinta e três) pessoas que apresentam faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais de idade, 7.921 (sete mil novecentos e vinte e um) frequentam a escola, enquanto 18.111 (dezoito mil cento e onze) estavam fora do ambiente escolar. Com esse alarmante número de pessoas fora do ambiente escolar no ano de 2010, podemos compreender o porquê de no ano de 2018, o município ainda apresentar baixo número de matrículas efetivadas no Ensino Infantil, que totalizou 1.537 (mil, quinhentos e trinta e sete) matrículas, seguido de 5.506

(cinco mil, quinhentos e seis), no Ensino Fundamental, e 1.076 (mil, setenta e seis), no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Diante do número de matrículas apresentadas, ainda é válido salientar que o município possui 46 (quarenta e seis) escolas de Ensino Infantil, 48 (quarenta e oito) que ofertam o Ensino Fundamental, e 04 (quatro) que disponibilizam o Ensino Médio, e na zona urbana, há a presença de 13 (treze) escolas públicas e privadas, e 03 (três) Estaduais, enquanto no campo, há 47 (quarenta e sete) escolas, na mesma categoria apresentada, tendo o acréscimo de mais 01 (uma) da rede estadual. (QEDU, 2018).

3.1.3 Município de Juazeiro-BA

Com uma área territorial de 6.721,237 (seis milhões, setecentos e vinte e um, duzentos e trinta e sete) quilômetros quadrados (IBGE,2018), e localizada a 500 (quinhentos) quilômetros de distância de Salvador, capital da Bahia (SEI, 2011), a cidade de Juazeiro-BA foi primeiramente habitada pelos índios *Tamoqueus*, *Guaisquais*, *Galache* entre outras tribos da nação *Cariri*, que logo ganharam a companhia de Belchior Dias Moréa, que utilizava o espaço como ponto de descanso, devido à presença dos enormes pés de juá, e casas taipas e taperas, o que não demorou muito para esse espaço tornar-se povoado, devido à grande movimentação ocorrida nessa localidade (IBGE,2014).

Desse modo, segundo os dados históricos do IBGE (2014), com a chegada dos franciscanos, por volta de 1706, com a missão de evangelizar os indígenas que habitavam Juazeiro, logo se criou uma capela e um convento. Assim, achada por um índio, nas grotas do rio, e talhada em madeira, a imagem de Nossa Senhora das Grotas, foi levada à primeira igreja do povoado, tornando-se padroeira de Juazeiro-BA.

Logo, com a evolução do povoado, o mesmo foi elevado ao grau de comarca, em 1766, e, posteriormente, em 1833, tornou-se vila, desmembrando-se do município de Santo Sé. Porém, foi somente após 45 (quarenta e cinco anos) como vila, que no dia 15 (quinze) de Julho de 1878, que Juazeiro foi emancipado como cidade (IBGE, 2010) e, desde então, vem fortificando cada vez mais o setor econômico com a instalação de empresas de comércio e serviços, totalizando 2.499 (dois mil quatrocentos e noventa e nove) registros. Além dessa atividade, há que se destacar a agropecuária e a extração vegetal, assim como a agricultura com o cultivo de culturas temporárias, como tomate, cana-de-açúcar, melão, entre outros, bem

como a produção permanente de uva, manga, goiaba, e instalação de indústrias, que no ano de 2014 contou com 315 (trezentos e quinze) registros (SEI, 2014), obtendo como Produto Interno Bruto 3.700.881, 80 (três milhões, setecentos mil, oitocentos e oitenta e um, oitenta) (IBGE, 2017).

Perante a explanação, percebe-se que, desde que passou a ser habitada, a cidade tinha intenso movimento de pessoas, que passavam, ficando poucos dias, ou as que fincavam suas raízes, adotando esse espaço como moradia. Assim, com o avanço da cidade, aumentou-se também sua população, que, segundo o SEI (2018), atingiu o quantitativo de 215.183 (duzentos e quinze mil, cento e oitenta e três) habitantes, e segundo o ATLAS (2010), 160.775 (cento e sessenta mil, setecentos e setenta cinco) moravam na zona urbana, e 37.190 (trinta e sete mil, cento e noventa), na zona rural.

Com o número populacional que aumenta a cada dia, é preciso destacar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, que, segundo o IBGE (2010), atingiu 0,677 (zero, seiscentos e setenta e sete), bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que no ano de 2017, alcançou 5,4 (cinco, quatro), nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e 4,0 (quatro) nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Ainda com destaque no setor educacional, é importante salientar que de 162.160 (cento e sessenta e dois mil, cento e sessenta) pessoas, que apresentam faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais, 44.546 (quarenta e quatro mil, quinhentos e quarenta seis) frequentavam a escola, enquanto 117.614 (cento e dezessete mil seiscentos e quatorze) se encontravam fora do ambiente, isso de acordo com o último censo realizado pelo IBGE, no ano de 2010.

Com isso, após 08 (oito) anos, o IBGE (2018) ressalta que foram realizadas 11.504 (onze mil, quinhentos e quatro) matrículas no Ensino Infantil, 35.385 (trinta e cinco mil, trezentos e oitenta e cinco) no Ensino Fundamental, e 11.491 (onze mil, quatrocentos e noventa e um) no Ensino Médio, tendo o município 129 (cento e vinte e nove) escolas de Ensino Infantil, 145 (cento e quarenta e cinco) de Ensino Fundamental, e 30 (trinta), de Ensino Médio, para suprir a demanda de estudantes (IBGE, 2018), sendo que há, na zona urbana, 122 (cento e vinte e duas) instituições escolares públicas e privadas, e 20 (vinte) estaduais, enquanto no campo, há 74 (setenta e quatro) escolas na primeira categoria apresentada acima, e 02 (duas) estaduais (QEDU, 2018).

3.1.4 Município de Pilão Arcado

Assim como o município de Juazeiro-BA, Pilão Arcado foi primeiramente habitado por índios *mocoases e acoroases*, e segundo o IBGE (2017), a denominação do município está ligada à lenda de os pescadores terem encontrado às margens do rio São Francisco, um pilão em forma de arco, o qual utilizavam para moer o sal com que salgavam os peixes que pescavam.

Com a criação do distrito de Pilão Arcado, em 1771, o mesmo foi elevado como vila no ano de 1810; porém, foi extinta em 1857, tornando-se anexo do município de Remanso. Com isso, em 1890, ocorre o desmembramento de Pilão Arcado, voltando novamente à condição de vila, que, posteriormente, foi realocada a 7 (sete) quilômetros, devido à construção da barragem de Sobradinho, que deixou a antiga Pilão Arcado debaixo d'água (IBGE, 2017). Logo, após seu novo endereço, a cidade foi planejada e construída pelo Governo Federal, e passou a fazer divisa com os municípios de “[...] Campo Alegre de Lourdes, Remanso, Sento Sé, Xique-Xique, Barra, Buritirama e Piauí [...]” (SEI, 2016, p.01).

Desse modo, com uma área total de 11.626,637(onze milhões, seiscentos e vinte e seis mil, seiscentos e trinta e sete) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), e com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,506 (zero, quinhentos e seis), Pilão Arcado é composto por uma população, que chegou, segundo o SEI (2018), a 34.486 (trinta e quatro mil, quatrocentos e oitenta e seis) pessoas, e de acordo com o ATLAS (2010) 11.027 (onze mil e vinte e sete) habitantes se encontravam locados na zona urbana, e 21.833 (vinte e um mil oitocentos e trinta e três) na zona rural.

No que concerne ao setor econômico, o referido município tem destaque com a instalação de empresas no setor do comércio, que lidera com 32 (trinta e dois) registros, seguido do setor de serviços que em 2016 atingiu 11 (onze) registros (SEI, 2016). No que diz respeito à produção agrícola de permanentes, segundo o SEI (2016), o município, em 2015, produziu apenas mandioca e mamona, obtendo, de acordo com o IBGE (2017), o Produto Interno Bruto (PIB), de 220.953,05 (duzentos e vinte mil, novecentos e cinquenta e três, cinco).

Levando os holofotes para o setor educacional, o município apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 3,5 (três, cinco) para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e de 2,7 (dois, sete) para os anos finais do Ensino Fundamental II,

índices extremamente baixos, se comparados aos dos outros municípios acima. Logo, ainda referente ao setor educacional, é importante salientar que de 26.134 (vinte seis mil, cento e trinta e quatro) pessoas que apresentam a faixa etária 10 (dez) anos ou mais, apenas, 8.136 (oito mil, cento e trinta seis) frequentavam a escola, enquanto 17.998 (dezesete mil, novecentos e noventa e oito) permaneciam fora dela (IBGE, 2010).

Talvez esse alarmante número de pessoas fora da escola, no ano de 2010, também tenha interferido no número de matrículas quando chegamos ao ano de 2018, pois, no Ensino Infantil, foram efetivadas 1.543 (mil, quinhentos e quarenta e três), seguido de 7.151 (sete mil, cento e cinquenta e um) no Ensino Fundamental, 1.361 (mil, trezentos e sessenta e um) no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Ainda é importante destacar que o município possui 133 (cento e trinta e três) escolas que ofertam o Ensino Infantil, 136 (cento e trinta e seis) que ofertam o Ensino Fundamental, e 02 (duas) que ofertam o Ensino Médio (IBGE, 2018), tendo a zona urbana 09 (nove) escolas públicas e privadas, e 02 (duas) estaduais, e o campo 131 (cento e trinta e uma) escolas na primeira categoria apresentada, e nenhuma da rede estadual (QEDU, 2018).

3.1.5 Município de Remanso

De acordo com os dados históricos do IBGE (2017), o município de Remanso assim como o de Pilão Arcado teve como seus primeiros habitantes os índios *acoroases*, que logo ganharam a companhia de outros moradores, devido à existência de uma fazenda denominada de “Arraial”, pertencente a Monel Félix da Veiga e arrematada por Joaquim José Gonçalves, no ano de 1829. Assim, o povoamento aconteceu em grande parte por conta de lutas armadas ocorridas em Pilão Arcado, entre guerreiros e militão³³, que escolhiam a fazenda supracitada como refúgio, haja vista que a localidade tinha solo fértil e áreas disponíveis para a pesca.

Assim, em 1857, Pilão Arcado que ainda se constituía como vila, foi transferida para Remanso, que, na época, foi nomeado como Nossa Senhora do Remanso de Pilão Arcado. Elevando-se como cidade apenas no ano de 1990, sua nomeação foi simplificada somente

³³ Na fonte original de onde foi retirada a informação, que foi o site do IBGE (2017), a referida palavra está digitada como “militão”, por isso optamos por permanecer como sua originalidade, mas compreendemos que o sentido e escrita da mesma deveria ser “militares”, podendo haver um possível erro de grafia.

para Remanso, que, em 1977, teve que ter sido realocado devido à construção da barragem de Sobradinho, obtendo assim uma nova área territorial equivalente a 4.683, 404 (quatro milhões, seiscentos e oitenta e três mil, quatrocentos e quatro) quilômetros quadrados (IBGE, 2018) sendo localizada a 710 (setecentos e dez) quilômetros de Salvador, capital da Bahia, fazendo divisa com os municípios de “[...] Piauí, Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes [...]” (SEI, 2016, p.01).

Logo, mesmo mediante a necessidade de realocação do município, os remansenses não deixaram de habitar a localidade, que segundo o SEI (2018) totalizou uma população com 41.200 (quarenta e um mil, e duzentos) habitantes, e segundo o ATLAS (2010) 23.470 (vinte e três mil quatrocentos e setenta) residiam na zona urbana, e 15.487 (quinze mil quatrocentos e oitenta e sete) na zona rural, podendo esse quantitativo ter sido alterado para mais, ou menos devido ao passar dos anos.

Desse modo, para manter esse quantitativo de habitantes na localidade, a economia do mesmo se baseia na instalação de empresas, e a de comércios se destaca, tendo em 2016 (dois mil e dezesseis) 224 (duzentos e vinte e quatro) registros, seguido do setor de serviços, que apresentou 64 (sessenta e quatro) registros e, por último, o setor industrial com 10 (dez) registros (SEI, 2016), chegando ao ano de 2017 (dois mil e dezessete) com o Produto Interno Bruto (PIB), equivalendo a 331.213,16 (trezentos e trinta e um mil, duzentos e treze, dezesseis) (IBGE, 2017).

Assim, no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o referido município apresentou 0,579 (zero, quinhentos e setenta e nove) no ano de 2010 (IBGE, 2010). Já referente ao setor educacional, no ano de 2017 (dois mil e dezessete), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica atingiu a nota 4,0 (quatro) para anos iniciais do Ensino Fundamental I, e 3,3 (três, três) para os anos finais do Ensino Fundamental II.

Ainda é importante salientar que de 31.907 (trinta e um mil, novecentos e sete) pessoas que apresentavam a faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais, 8.185 (oito mil, cento e oitenta e cinco) frequentavam a escola, enquanto 23.722 (vinte e três mil setecentos e vinte dois) se encontravam fora do ambiente escolar (IBGE, 2010). Após 08 (oito) anos, verificamos o número de matrículas efetivadas nos segmentos disponíveis no município e encontramos o quantitativo de 1.926 (mil, novecentos e vinte e seis) no Ensino Infantil, 6.916 (seis mil novecentos e dezesseis) no Ensino Fundamental, e 1.414 (mil, quatrocentos e quatorze) no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Logo, para suprir a demanda de matrículas, o município possui 82 (oitenta e duas) escolas de Ensino Infantil, 95 (noventa e cinco) de Ensino Fundamental, e 04 (quatro) que ofertam o Ensino Médio (IBGE,2018); na zona urbana, há a existência de 28 (vinte e oito) escolas públicas e privadas, e 02 (duas) estaduais, e no campo há 77 (setenta e sete) escolas na primeira categoria referenciada, não tendo nenhuma da rede estadual em sua locação.

3.1.6 Município de Sento Sé

De acordo com os elementos históricos disponibilizados pelo IBGE (2011), o município de Sento Sé foi habitado primeiramente pelos índios *centossés*, que adquiriram companhia com a chegada dos portugueses, que ali se instalaram e foram desenvolvendo a cultura do engenho, fundando a feitoria Sento Sé. Porém. Foi somente no ano de 1832 que essa localidade foi elevada à categoria de município.

Ainda segundo as informações disponibilizadas no site referenciado, no ano de 1911, a sede do município foi transferida para o Arraial de Almeida, o qual teve sua nomenclatura alterada para Manoel Vitorino, que, após dois anos, retornou à antiga sede e, em 1934, voltou a ser chamada de Sento Sé. Porém, em 1974, a sede tornou-se a ser transferida para 62 (sessenta e dois) quilômetros da antiga localidade devido à construção da barragem de Sobradinho, obtendo uma área territorial de 12.181,239 (doze milhões, cento e oitenta e um mil, duzentos e trinta e nove) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), sendo localizada atualmente a 691 (seiscentos e noventa e um) quilômetros de Salvador, capital da Bahia.

Desse modo, no que concerne à habitação, o referido município atingiu em 2018 40.703 (quarenta mil, setecentos e três) habitantes (SEI, 2018), e segundo o ATLAS (2010), 21.676 (vinte um mil seiscentos e setenta e seis) residiam na zona urbana, e 15.749 (quinze mil setecentos e quarenta e nove) na zona rural, podendo esse quantitativo ter sofrido alteração ao longo dos anos.

Assim, para conseguir manter ou, até mesmo, elevar a taxa de habitação do município, a economia faz-se presente na localidade por meio da instalação de empresas de comércio, que, segundo o SEI (2013), computou 64 (sessenta e quatro) registros, seguido do ramo de serviços com 15 (quinze), destacando-se também a instalação de empresas no setor agropecuário e de extração vegetal, que totalizaram 14 (quatorze) registros. Além da instalação de empresas o município também se destaca pela produção agropecuária

temporária de sorgo, feijão, milho, entre outros, assim como de permanentes como maracujá, manga e coco-baía, computando no ano de 2017 (dois mil e dezessete), 467.992, 39 (quatro milhões, seiscentos e sessenta e sete, novecentos e noventa e dois mil, trinta e nove) de Produto Interno Bruto (PIB) (IBGE, 2017).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no último censo feito pelo IBGE (2010), o município atingiu 0,585 (zero, quinhentos e oitenta e cinco). Já no que se refere à educação, apresentou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a nota 4,1 (quatro, um), para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e 3,1 (três, um) para os anos finais do Ensino Fundamental II (IBGE, 2017).

Nesse quesito, ainda é importante salientar que de 29.555 (vinte e nove mil, quinhentos e cinquenta e cinco) pessoas com faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais, 9.082 (nove mil e oitenta dois) frequentavam a escola, enquanto 20.473 (vinte mil quatrocentos e setenta e três) não se faziam presente nesse espaço (IBGE, 2010).

No que concerne à matrícula, no ano de 2018 (dois mil e dezoito), foram efetivadas 1.593 (mil, quinhentos e noventa e três) no Ensino Infantil, 6.078 (seis mil e setenta e oito) no Ensino Fundamental, e 1.263 (mil, duzentos e sessenta e três) no Ensino Médio (IBGE, 2018), tendo o município a existência de 46 (quarenta e seis) instituições escolares que ofertam o Ensino Infantil, 58 (cinquenta e oito) o Ensino Fundamental, e 02 (duas) o Ensino Médio; na zona urbana, há 15 (quinze) escolas públicas e privadas, e 02 (duas) estaduais, e no campo, há 51 (cinquenta e uma) na primeira categoria supracitada, e nenhuma da rede estadual (QEDU, 2018).

3.1.7 Município de Sobradinho

Segundo fontes históricas do IBGE (2019) e o site da prefeitura de Sobradinho, Belchior Dias foi o primeiro bandeirante a percorrer a região em busca das minas de prata, despertando, assim, em Garcia D'Ávila o interesse em explorar essa localidade, que, na época, já se encontrava habitada pelos índios *tamoquim*, que tiveram sua rotina de convivência com o local toda modificada, devido à instalação de latifúndios e à criação de gados por parte da coroa portuguesa, como alternativa para gerar lucros.

Assim, passado o momento de exploração dessa localidade, a coroa retornou ao seu local de origem, deixando para trás uma fazenda que intitularam como *Tatuí*, bem como um casal de escravos para tomarem de conta da propriedade e, aos poucos, os índios foram se aproximando e passando a entender a rotina de funcionamento da fazenda, que impulsionava a economia da localidade, perpetuando-a, assim, por muito tempo.

Posterior a essa época, Sobradinho foi elevado à categoria de cidade somente no ano de 1989, e pressupõe-se que sua nomenclatura esteja ligada à existência de um pequeno sobrado perto de uma cachoeira. Da mesma forma, relatos históricos apontam que sua origem estava relacionada com a criação de alojamento para os trabalhadores responsáveis pela construção da barragem hidrelétrica da cidade.

Tendo uma área territorial de 1.154,905 (um milhão, cento e cinquenta e quatro, novecentos e cinco) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), o município é composto, segundo o SEI (2018), por 22.806 (vinte e dois mil, oitocentos e seis) habitantes, distribuídos entre as zonas urbana e rural; essa primeira, no ano de 2010, era composta 22.000 (vinte e dois mil) pessoas, e a segunda 1.998 (mil novecentos e noventa e oito) (ATLAS, 2010), podendo esse número ter sofrido alteração com o passar dos anos.

Assim, no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Sobradinho aparece com 0,631 (zero, seiscentos e trinta e um), no ano de 2010. Enquanto ao Produto Interno Bruto (PIB), contabiliza 491.098,67 (quatrocentos e noventa e um mil, e noventa e oito, sessenta e sete) no ano de 2017 (IBGE, 2017). Já que no que se refere à educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atinge, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 5,1 (cinco, um), e nos anos finais do Ensino Fundamental II, 4,0 (quatro).

Ainda no que concerne à educação, é importante destacar que de um total de 18.006 (dezoito mil, seis) pessoas com faixa etária entre 10 (dez) anos ou mais, que 5.487 (cinco mil quatrocentos e oitenta e sete) frequentavam a escola, enquanto 12.518 (doze mil quinhentos e dezoito) se encontram fora dela (IBGE, 2010). Assim, passados 08 (oito) anos, o município apresenta um quantitativo de 1.080 (mil e oitenta) efetivações de matrículas no Ensino Infantil, seguido de 3.694 (três mil, seiscentos e noventa e quatro) no Ensino Fundamental, e 1.027 (mil e vinte e sete) no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Logo, para atender a demanda de matrículas, há no município a presença de 15 (quinze) escolas de Ensino Infantil, 18 (dezoito) que ofertam o Ensino Fundamental, e 03 (três) de Ensino Médio, e na zona urbana, há 17 (dezessete) escolas públicas e privadas, e 03

(três) estaduais, e no campo, há 07 (sete) escolas de acordo a primeira categoria supracitada acima, e nenhuma da rede estadual (QEDU,2018).

3.1.8 Município de Uauá

O município de Uauá, de acordo com as fontes históricas do IBGE (2017), teve início no século XVIII, quando Francisco Ribeiro fundou uma fazenda às margens do rio Vasa Barris, e a denominou de Uauá, tornando, posteriormente aquela localidade, povoado, que, em 1896, serviu de acampamento para a companhia de infantaria do exército que iria combater a guerra, que acontecia em Canudos. Posteriormente a esse marco histórico, e recuperada dos danos causados pela referida guerra, em 1905, o povoado supracitado tornou-se distrito de Monte Santo, elevando-se a categoria de município somente no ano de 1926, que voltou a ser extinto em 1931, retornando a ser novamente distrito de Monte de Santo, emancipando-se novamente em 1933.

Desde então, ao tornar-se município, Uauá abrange uma área territorial equivalente a 3.074,786 (três milhões e setenta e quatro mil, setecentos e oitenta e seis) quilômetros quadrados (IBGE, 2018), sendo ocupada por 24.486 (vinte e quatro mil, quatrocentos e oitenta e seis) habitantes (SEI, 2018) e segundo o ATLAS (2010), 10.761 (dez mil, setecentos e seiscentos e um) pessoas encontravam-se residindo na zona urbana, e 13.533 (treze mil quinhentos e trinta e três) na zona rural, podendo esse quantitativo ter sofrido alteração ao decorrer do tempo. Com uma população predominantemente rural, o município apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,605 (zero, seiscentos e cinco) (IBGE, 2010).

Sendo conhecida nacionalmente como a “capital do bode”, esse município possui uma economia de subsistência voltada para caprinovinocultura, e com a ajuda das ações mobilizadoras do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) e a Cooperativa de Agropecuária Familiar de Canudos, Uauá e Curaçá (COOPERCUC), que visam à convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB), muitas famílias têm reaproveitado os recursos naturais como o umbu, e transformado em geleias e doces para a comercialização³⁴, fazendo com que o município obtivesse no ano 2017, 179.976,20 (cento e setenta e nove mil, novecentos e setenta e seis, vinte) de Produto Interno Bruto (PIB) (IBGE, 2017).

³⁴ Informações retiradas do site da prefeitura do referido município.

No que concerne ao setor educacional, o município apresenta, no ano de 2017, a nota 5,2 (cinco, dois) para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos iniciais do Ensino Fundamental I, e 3,7 (três, sete) para os anos finais do Ensino Fundamental II (IBGE, 2017). Já no que diz respeito ao número de matrículas, foram efetivadas no ano de 2018, 1.116 (mil cento e dezesseis), na Educação Infantil, 3.699 (três mil, seiscentos e noventa e nove), no Ensino Fundamental, e 1.035 (mil e trinta e cinco), no Ensino Médio (IBGE, 2018).

Tendo assim o município, para acolher essa demanda, a presença de 28 (vinte e oito) escolas que ofertam o Ensino Infantil, 23 (vinte e três) o Ensino Fundamental, e 03 (três) o Ensino Médio, sendo que, na zona urbana, há a existência de 11 (onze) escolas públicas e privadas, 03 (três) estaduais, e na zona urbana há 25 (vinte e cinco) escolas na primeira categoria supracitada, com o acréscimo de mais 01 (uma) estadual (QEDU, 2018).

3.2 DOS ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA AOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa trilhou um caminho que partiu primeiramente da análise documental dos dados quantitativos acerca do número de escolas do campo extintas na Região do Semiárido Brasileiro (SAB), entre o período de 2014 a 2018, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Logo, ao fortificar o desejo em saber os fatores que acarretaram o fechamento dessas instituições, refinamos o *locus* dessa investigação aos 08 (oito) municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF), por esses terem concordado com o desenvolvimento da mesma mediante a assinatura do Termo de Autorização da Instituição Coparticipante, e, posteriormente, como já informado na página 96 (noventa e seis) deste capítulo, fomos a campo somente nos 04 (quatro), dos 05 (cinco) municípios que fecharam escolas do campo no período supracitado, pois não conseguimos retorno do município de Pilão Arcado, para nossa recepção.

Assim, na busca de compreender o objeto de estudo investigado, fomos recebidos pelos seguintes atores nos municípios pesquisados:

Tabela 01 – Quantidade de participantes e funções exercidas pelos (as) mesmos (as) em cada Município pesquisado

MUNICÍPIOS	CARGO DOS PARTICIPANTES QUE NOS RECEBERAM	TOTAL POR MUNICÍPIO
Juazeiro	Superintendente de Gestão Escolar	01
Pilão Arcado		
Remanso	Secretária de Educação	01
Sento Sé	Chefe do Departamento Pedagógico; Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil; Técnica do Setor de Estatística	03
Uauá	Secretário de Educação; Técnico do Setor de Estatística	02
Total de participantes da pesquisa	07	07

Fonte: Arquivo da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Diante da leitura da tabela apresentada, é necessário destacar a quantidade de participantes e as funções que desempenham em cada município, pois, embora no capítulo 01 (um), tivéssemos informado que entrevistariamos todos (as) os (as) Secretários (as) de Educação dos municípios participantes da pesquisa, não obtivemos êxito nesse quesito, pois há toda uma organização interna nas Secretarias de Educação onde estão lotados, por exemplo, no município Juazeiro-BA, quem recebe primeiramente é a Superintendente de Gestão Escolar, em vez da Secretária de Educação; no caso em questão, como a mesma contribuiu com o que estava ao seu alcance, não houve necessidade de conversar com a secretária. No caso de Sento Sé, o Secretário de Educação me encaminhou diretamente à Chefe do Departamento Pedagógico e à Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil; assim, como as mesmas não detinham informações sobre a divergência entre o *status* de escolas extintas e paralisadas, houve necessidade de dialogar com a Técnica do Setor de Estatística, fato que se repetiu no município de Uauá.

Desse modo, para que essas respectivas pessoas colaborassem com a coleta de informações, traçamos um caminho de técnicas que melhor se adequassem ao enfoque que sustenta essa pesquisa, que é o materialismo histórico-dialético, e segundo Gamboa (2012), caracteriza-se pela síntese das outras abordagens, ou seja, não é um enfoque fechado em si, mas permite ao pesquisador utilizar sua criatividade e complementaridade de outras

abordagens, para que, assim, possa melhor entender seu objeto de estudo, sem perder de vista o cuidado com o rigor metodológico da pesquisa.

Sendo assim, superando a primeira etapa de coleta de dados, feita por meio do levantamento quantitativo do número de escolas extintas na Região do Semiárido Brasileiro entre o período de 2014 a 2018, ao partimos para campo, optamos por utilizar a técnica da entrevista, que segundo Minayo; Assis e Souza (2005) são consideradas como uma conversa que tem finalidade, assim, partindo desse pressuposto e, sabendo que há classificações que regem os tipos de entrevistas, preferimos trabalhar com a semiestruturada, que, segundo Gerhardt; Ramos; Riquinho e Santos (2009, p.72), se caracteriza como “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. É justamente por esse tipo entrevista acontecer de forma mais leve, permitindo que o entrevistado fale abertamente sobre o conteúdo que vem sendo explorado, e também que o pesquisador possa fazer complemento de outras questões, dependendo de como vai sendo desencadeada a entrevista, para facilitar e até potencializar a coleta de informações, que a mesma foi escolhida.

Dessa maneira, ao optarmos por fazer uso da entrevista semiestruturada, objetivamos saber dos (as) entrevistados (as) como foi iniciado o processo de extinção das escolas do campo, para onde esses (as) estudantes foram transferidos (as) quando as escolas de suas comunidades foram extintas, se têm acesso a transporte, se essa ação não acarretou mudanças no comportamento escolar, e se o fechamento dessas escolas não comprometeu o direito à Educação próxima de sua residência como prevê artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e Adolescente (1990), entre outros questionamentos que podem ser observados por meio do roteiro presente no apêndice A, na página 206 (duzentos e seis).

É importante salientar que as entrevistas foram feitas individualmente, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como foram gravadas, por meio do celular que disponibiliza um programa de gravação de áudio, ou seja, somente a voz dos (as) entrevistados (as), facilitando não só a coleta dos dados, devido ao tempo dos (as) participantes serem preenchidos de demandas, bem como a análise, para que nenhuma informação fosse perdida, ou passasse despercebida no momento em que aconteceu o diálogo entre ambas as partes envolvidas.

3.3 DA AGLUTINAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM, ENFOQUE E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS EMERGE A TRIANGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Tendo em vista que o enfoque que guia esta pesquisa se sustenta no materialismo histórico-dialético, que, segundo Frigotto (2000), se caracteriza por buscar a raiz das explicações óbvias por meio do estudo histórico, e voltar à realidade com percepções mais críticas, buscando transformações dos fenômenos sociais, realizando, para isso, o movimento que parte do real, a teoria, e retorna ao real, não podíamos escolher outra estratégia para análise dos dados desta pesquisa, senão, a da triangulação, haja vista que esta também permite que os dados coletados caminhem nessa tríade: relação entre o contexto, teoria, e retorno à concretude.

Assim, partindo do estabelecimento de relações entre a abordagem, enfoque, técnica de coleta de dados, e estratégia para sua análise, Minayo; Souza; Constantino e Santos (2005, p.71) apontam que a triangulação consiste em:

[...] Uma estratégia de pesquisa que se apóia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar.

Dessa maneira, mediante as contribuições dos autores supracitados, notamos que, ao adotarmos a triangulação como estratégia para a análise dos dados, passamos por um caminho que consistiu, primeiramente, na coleta das informações, por meio de técnicas escolhidas previamente; em um segundo momento, de acordo com os objetivos que se pretendeu alcançar com a pesquisa, e os caminhos metodológicos traçados anteriormente, escolhemos os métodos cientificamente testados que melhor se adequassem à abordagem da pesquisa, criando categorias de análise que facilitassem a organização e análise dos dados, para que, posteriormente, com esses primeiros resultados, pudéssemos realizar a triangulação propriamente dita, elencando a visão dos atores participantes da pesquisa acerca do fenômeno estudado, e inter-relacionando-a com as dos autores que contribuíram para a elaboração da revisão de literatura da temática em discussão, contextualizando-as com os fenômenos sociais,

políticos, educacionais, econômicos, etc.; que nos encontramos, dando assim, uma visão multifacetada ao objeto investigado.

Assim, para que conseguíssemos concretizar essas etapas, optamos por um caminho que a própria abordagem quali-quantitativa adotada nessa investigação nos ofereceu, pois, embora estivéssemos trabalhando com dados quantitativos, reiteramos que os mesmos foram analisados à luz de teóricos que nos ajudaram a compreendê-los, não necessitando, assim, passar por testes de comprovação a que são submetidas as abordagens quantitativas. Porém, para que os (as) leitores (as) possam compreender como o organizamos, criamos categorias de análise a partir da delimitação da própria problemática de pesquisa, pois, se primeiramente objetivamos saber a quantidade de escolas do campo extintas no Semiárido Brasileiro (SAB) entre o período de 2014 a 2018, transformamos cada ano em uma categoria, ou seja, tivemos uma visão macro do quantitativo referente ao período citado; porém, também teremos, no próximo capítulo, a apresentação dos dados referentes ao Território do Sertão do São Francisco, a cada ano, discutindo-os a partir da perspectiva do direito à educação.

Já para a segunda parte da pesquisa, que buscou investigar os fatores que motivaram a extinção das escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pertencentes a Território do Sertão do São Francisco (TSSF), agrupamos questões semelhantes presentes no roteiro de entrevista (em apêndice A) em 05 (cinco) categorias, que serão explicadas e visualizadas, no quadro 05 (cinco), intitulado como: “Categorias de Análise”, exposto no capítulo 05 (cinco) desta produção, em especial, na página 135 (cento e trinta e cinco), por este capítulo já estar extenso.

Portanto, mediante a discussão feita e a apresentação das categorias de análise dos dados coletados, faz-se necessário reafirmamos que escolhemos a triangulação como estratégia para a análise dos dados desta pesquisa, justamente pelo fato de a mesma possibilitar fazer esse cruzamento entre as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, com os (as) autores (as) que vêm sendo lidos e interpretados, e com a realidade que nos cerca, não deixando assim, a análise dos dados como algo totalmente isolado, mas como uma construção coletiva, para a qual todos os integrantes supracitados da pesquisa contribuíram para que a análise contemplasse os diferentes lugares e vozes.

Figura 4 – Cidade de Jacobina-BA



Fonte: Reis (2019).

“[...]”

*Se por capricho da sorte
Eu sertanejo nasci
Até chegar minha sorte
Eu hei de viver aqui,
Sempre humilde e paciente
Vendo do meu sol ardente
E da lua prateada,
Os belos encantos seus
[...]”*
(Patativa do Assaré)

4 O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: ATÉ QUANDO ESSA SERÁ A MELHOR SAÍDA ADOTADA PARA O SEMIÁRIDO BRASILEIRO?

Como expomos na introdução deste trabalho este espaço foi reservado para apresentarmos os resultados obtidos referentes ao quantitativo de escolas do campo extintas nos 10 (dez) municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018, feitos a partir do Censo Escolar dos anos de 2014 a 2018, disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante disso, é válido salientar que os dados serão apresentados e discutidos à luz da constituição histórica da Educação do Campo e marcos legais que visam à garantia do direito à educação, por isso achamos importante estabelecer um *feedback* entre o que discutimos nos capítulos anteriores e os dados encontrados, para entendermos que este trabalho, assim como a extinção das escolas do campo no Território do Sertão do São Francisco (TSSF) não estão desconexos e alheios ao tempo, mas são e estão contextualizadas com ações que foram desenvolvidas no passado, e que, até hoje, atingem o presente. Ou seja, conforme fidelidade à opção pelo caminho metodológico apontado no capítulo anterior, o quantitativo numérico que será apresentado não representa dados vazios, que se sustentam, ano após ano, na elevação ou diminuição de escolas extintas, mas, acima de tudo, são dados constituídos de história e de negação de direitos básicos à população campesina, tornando-se, assim, necessário trilharmos esse caminho para melhor compreendermos o significado desses números, isto é: o que eles nos revelam?

À vista disso, para entendermos as revelações dos dados encontrados, retornamos brevemente acerca do contexto histórico, econômico e educacional que fundou o Brasil, que, segundo Coutinho (2009), foi marcado pela chegada da Coroa Portuguesa em busca de terras a serem exploradas, e pessoas para servirem de mão de obra barata para o acúmulo de riquezas ao longo do tempo. Assim, instalando-se o trabalho escravo e modificando o modo de vida dos povos que ali viviam naquela época, os portugueses trataram de desenvolver um “sistema” que tinha por objetivo “educar” aquela população. Porém, não nos enganemos, pois a educação a que se referia nada tinha a ver com aprender a ler as palavras e o mundo, mas estava destinada a ensinar oralmente a cultura e os modos de vida dos portugueses, para que

assim, pudessem perpetuar suas riquezas, sem se preocuparem com contestações por parte de quem os serviam. Assim, constata-se que:

Propositalmente, Portugal mantinha a colônia ignorante e analfabeta, condição necessária para manter o avanço do capitalismo nesse país, porém, tendência seguida pelos governantes posteriores, que permitiram constatar-se no final do século XX o baixo padrão de desenvolvimento da educação aos povos do Campo (COUTINHO, 2009, p.40).

Desse modo, mediante as informações trazidas por Coutinho (2009), entendemos que esse “sistema” educacional instalado no Brasil não se fez presente somente no período de colonização do país, mas foi levado adiante até mesmo quando se tornou independente, pois, no decorrer dos anos, o sistema de escravidão, assim como o latifúndio, e a agroexportação já havia ganhado força econômica, restando à população se submeter às “vontades” e desmandos de quem detinha o poder.

Assim, por muito tempo, essa população foi submetida à explicação da realidade por meio de mitos, como nos apontou Minayo (1994) no capítulo anterior, ficando restrita a pensar que as situações de vulnerabilidade em que se encontravam não tinham fundamentos políticos, econômicos e sociais, como se a realidade se explicasse somente pelas condições de gênero, etnia e posse de riquezas de cada um, ou seja, tudo a que estavam submetidos se interligava por não possuírem poder aquisitivo, ou mesmo por determinação divina, acarretando, assim, em uma divisão da população, em que de um lado estavam os que se achavam “superiores” por serem brancos, ricos, saberem ler e escrever, e do outro, a maioria da população negra, pobre (devido ao capitalismo exacerbado e divisões desiguais na posse de terra), sem acesso à educação, destinados a viver assim pelo resto de suas vidas já que, naquele momento, não tinham acesso às condições de emancipação intelectual e social.

Mediante o contexto descrito, percebemos que, naquela época, a ideia de o ser humano possuir direitos não existia já que a “peneira” social e econômica se encarregava disso. Assim como também notamos o quanto o acesso à educação por parte da população subserviente soava como uma ameaça à desconstrução dos “impérios”; por isso, entendemos o motivo de a mesma não se fazer presente durante muito tempo na história do Brasil, ou quando se fez esteve ligada ao “[...] objetivo da colonização: lucro, acumulação de riquezas, expropriação e exploração das novas terras descobertas[...]”(COUTINHO, 2009, p.40), servindo, assim, como um sistema para formar pessoas impensantes do seu contexto e da sua condição social.

Reafirma essa discussão Cury (2000, p.257) quando nos diz que:

A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinavam uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual, mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores” determinavam o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil.

Logo, o modelo de educação já referenciado e constatado pelos elementos trazidos por Cury (2000) se perpetuou por muito tempo, contribuindo não só para o mantimento da ordem social, como também para a negação do acesso à educação como direito a toda população, que começa a ser retratada como questão nacional somente na Constituição Brasileira de 1824, que preconizava em seu art. 179 que a educação primária era gratuita para todos os cidadãos. (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

Porém, ainda segundo os autores referenciados, tal artigo não foi suficiente para a garantia da educação como direito, haja vista que a redação do mesmo não explicitava o dever do Estado na concretização dessa ação, o que acarretou “brechas” para que o setor privado fosse se instaurando nesse contexto, e contribuindo, assim, mais uma vez, para a exclusão do acesso à educação por parte da maioria da população.

Desse modo, embora a educação tenha suas primeiras aparições nas Constituições de 1824 e, posteriormente, na de 1934, os estudos revelam uma enorme lacuna entre o que dizia a Lei, e sua execução, já que, embora fosse proclamada como direito de todos (as), a mesma não atingiu toda a população, em especial, a do campo, que parecia alheia ao restante do país, pois é como se o desenvolvimento e as conquistas constitucionais não fossem validadas naquele espaço, ou fossem sem dar a devida importância, pois, segundo Locks; Graupe e Pereira (2015, p.137), o processo educacional no campo foi se consolidando primeiramente:

[...] Para os proprietários e filhos de proprietários de grandes fazendas, herdeiros das terras concebidas pela Coroa. Seguramente, esses abonados, quando não contavam com a presença do professor na fazenda, deslocavam-se para os grandes centros urbanos, estudando em colégios particulares. Mas a população trabalhadora constituída por não proprietários (peões,

arrendeiros, capatazes, agregados, agricultores, familiares, escravos, mulheres) ficou marginalizada do ensino formal [...].

Ou seja, por meio da descrição de Locks; Graupe e Pereira (2015), compreendemos que, embora a Constituição proclamasse o direito à educação, no campo, esse direito não se efetivava, pelo menos, não por meio do poder público, pois, para ter acesso ao ensino formal, era preciso ter poder aquisitivo, já que o mesmo se consolidava por meio da contratação de professores particulares, ou envio dos filhos dos proprietários das fazendas para estudarem nos centros urbanos. Mas, a grande questão centra-se em: E quem não tinha poder aquisitivo para fazer esses esforços? Permanecia analfabeto pelo resto de suas vidas? Mas a educação se constituiu mesmo como direito garantido a toda a população, ou para ter acesso a esse direito era necessário pertencer à classe elitista?

Conforme pudemos evidenciar na leitura de diversos estudiosos sobre a constituição histórica da Educação do Campo, essa contradição entre o que propunha a Lei e sua efetividade foi arrastada durante anos, tendo resquícios até o contexto atual, pois, embora presente na Constituição, as discussões anteriores nos mostraram que, na prática, o direito à educação continuava a ser negligenciado à maioria da população, ou quando cumprido se dava por uma “falsa generosidade” dos donos da fazenda que, para modernizarem e aumentarem sua produção cedia espaços que não eram utilizados em suas propriedades para construir pequenas escolinhas rurais, com professores (as) leigos (as), para que a classe trabalhadora pudesse, ao menos, decodificar palavras, para, assim, manusear da melhor forma os novos aparelhos comprados para impulsionar a produção econômica (COUTINHO, 2009).

Dessa forma, no que diz respeito aos avanços e retrocessos da Legislação educacional no decorrer dos anos, é marcante a omissão do Estado no descumprimento desse direito à população campesina, que sempre dava um jeito de criar e promulgar Leis e Resoluções, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934, e a de 1946, que, em seu art.31, responsabilizava as empresas industriais e agrícolas para a oferta do ensino primário no Campo (COUTINHO, 2009).

Diante do exposto, notamos que, como o próprio Estado se eximia da responsabilidade de ofertar a educação básica no campo, podemos deduzir que as empresas industriais e agrícolas não seguiram outro caminho, senão o que já vinha se concretizando, iniciando a oferta da educação aos trabalhadores, visando a que aprendessem o mínimo e o básico

necessário para manusear máquinas e elevar a produção e, posteriormente, aprendida toda técnica de operacionalização, encerravam os cursos educacionais e, junto com ele, a esperança de a população permanecer estudando.

Assim, não restando alternativa, muitas pessoas seguiam para os centros urbanos em busca de direitos básicos e escola para seus filhos, o que ocasionou o “inchaço” das cidades, tendo o Estado que resolver essa problemática, e começar a pensar em soluções que pudessem conter o êxodo rural, fixando essa população ao campo. Foi, então, que a educação surgiu como “salvadora”, pois se estavam deixando o lugar em que viviam em busca de melhores condições de vida, e efetivação de matrículas de seus/suas filhos (as) nas escolas, nada melhor que levar a educação ofertada na cidade para o campo. Eis que surge, então, um modelo de educação que:

[...] Foi traduzida de cima para baixo, de modo homogêneo, padronizado em seus métodos e conteúdos, em que predominaram princípios e valores burgueses e urbanos, caracterizando a “Educação Rural”. Não se considerou a identidade, a cultura, os diferentes gêneros de vida que constituem a diversidade e especificidade existentes no meio rural brasileiro [...] (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p.141).

Diante da descrição do modelo de educação adotado para o campo trazido por Locks; Graupe e Pereira (2015), entendemos que o motivo da oferta da educação no espaço rural não se deu pela conscientização do Estado, no que diz respeito à garantia do direito, ao acesso e à permanência da população campesina à escola, mas foi uma estratégia política de solução temporária para conter a migração, causada justamente pela ausência do Estado naquele espaço. Por isso, nota-se que a educação para o campo não foi planejada e pensada, levando em consideração os aspectos daquela localidade, mas, pelo contrário, foi “jogada” da cidade para o campo, ou seja, o Estado pegou um projeto elaborado para a cidade, que tem elementos, pessoas e contextos divergentes e levou-o para o campo sem excitar nenhuma preocupação do que essa ação poderia desencadear posteriormente.

Com isso, após um longo período de “cega” submissão ao Estado, resultados começaram a aparecer em forma de organização de movimentos sociais que passaram a protestar contra esse ensino alienante, descontextualizado e homogêneo, surgindo, assim, a luta:

[...] Por uma Educação do Campo, cujo marco principal foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA),

realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e as 1º 2º Conferências por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004). (COUTINHO, 2009, p.46).

Mediante isso, nota-se que, antes, e, a partir do ano de 1997, lutas acirradas foram e são realizadas em busca da melhoria da qualidade da educação ofertada para o campo, pois é necessário entendermos como discutimos no segundo capítulo desta produção que a batalha dos movimentos sociais não se centra na troca de nomenclatura, isto é, de Educação Rural para a Educação do Campo, mas justifica-se essencialmente pela mudança de concepções e práticas que estão por trás desses dois ensinos, que se distanciam drasticamente, tendo em vista que objetiva formações diferenciadas para as pessoas; a segunda proposta busca ofertar e formar cidadãos mais conscientes acerca do seu contexto, podendo interferir na sua realidade de forma mais sólida e crítica em busca sempre do bem coletivo.

Contudo, sabemos que alcançar a efetivação da Educação do Campo em todas as escolas pertencentes a esse espaço não é uma tarefa simples e rápida que acontece “do dia para noite”, ou, “de um ano para outro”; por isso reafirmamos a importância de termos trilhado mesmo que, brevemente, esse contexto histórico, político, econômico e educacional do Brasil. Pois, mesmo que rapidamente, pudemos sentir o impacto das lutas instigadas pela população para que conseguissem acesso e garantia a direitos básicos, como a educação no local em que se vive.

Da mesma forma, as discussões apontadas, até então, contribuíram para notarmos o processo de surgimento de direitos no Brasil, já que o mesmo se consolida somente por meio da criação das Constituições Brasileiras, que também não foram elaboradas “à parte” do contexto social, mas, ao contrário, resultou justamente dos intensos movimentos históricos, e de luta em busca da garantia do bem-estar coletivo. Assim, entendemos que:

[...] Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...]. (BOBBIO, 2004, p.09).

Desse modo, Bobbio (2004) colabora com nossa discussão quando nos chama a atenção para o fato de que, mesmo que alguns direitos possam “soar” como simples, os mesmos estão interligados a um contexto social bem mais amplo, ou seja, são constituídos de

história, e pudemos comprovar tal afirmação quando lemos as laudas anteriores e notamos o intenso processo de negação pelo qual a população campesina teve que passar, para que, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, marcado enquanto movimento social, na década de 1980, pudessem ter acesso à educação no seu espaço de vida, mesmo que, no primeiro momento, tivessem garantido uma educação que não os representasse, as lutas continuaram/continuam acirradas, e a exemplo disso, tivemos no ano de 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), (REIS, 2011), seguido de conquistas, no que diz respeito à criação de Resoluções e Decretos que pautam a forma de organização da Educação do Campo, bem como a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que se constitui atualmente como um dos maiores espaços de articulação para a melhoria da garantia do processo educacional no Campo.

Partindo dessa perspectiva da historicidade que há por trás da garantia de um direito, e de sua evolução ao longo do tempo, ou seja, sua melhoria na efetivação para população, como nos apontou Bobbio (2004), um fato curioso é que, embora a Constituição Federal (1988) preconize em seu art. 205º que a educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família sua promoção, o que ocorreu, no passado, foi justamente a negação desse direito à população campesina, já era para ter sido superado, e o Estado focar em novas ações que melhorem a oferta desse direito aos seus beneficiários, algo que, na prática, não acontece.

Pois, se observarmos os dados referentes ao fechamento de escolas do campo, que logo adiante será apresentado, veremos que não houve evolução ao acesso do direito à educação por parte das pessoas que moram no campo, e isso se torna evidente quando Santos (2018) apresenta as seguintes informações:

No Brasil, identifica-se a presença dessa hierarquização, especialmente no que diz respeito ao direito à educação pública. Por exemplo, para a população de 0 a 3 anos, o direito ao acesso à educação não é garantido de modo eficaz pelo Estado, pois somente 23,2% dessa população frequenta a escola. Outro exemplo é o direito à educação para a população do campo, pois, convive-se, dentre outros problemas, com a realidade do analfabetismo: dos 8,5% de analfabetos do país, 20,8% deles encontram-se em áreas rurais (IBGE, 2013). Nesse sentido, torna-se preocupante o fechamento de escolas do campo, acirrado nos últimos 10 anos (BRASIL, 2014a). Embora proibido por lei, esse fechamento parece ser uma realidade que se vislumbra para o campo, se consideramos que esta é uma questão silenciada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014–2024 (BRASIL, 2014b). Como ações estatais para a educação básica, podemos elencar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados pelo Ministério da

Educação (MEC) em 1997 (BRASIL, 1997) e a aprovação dos PNE. Ainda que referenciada, no texto desses documentos, a garantia da especificidade da Educação do Campo, as ações implementadas se mantêm tímidas, e, por vezes, inclusive, levam à redução dessa especificidade educativa.

O território rural, “lócus” da Educação do Campo, é protagonista histórico de baixos índices educacionais, conforme dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PNERA (INEP, 2004) e estudos de Andrade e Di Pierro (2004). Além disso, no campo, ainda encontramos unidades educacionais deterioradas, pessoal pouco qualificado, baixa quantidade de equipamentos e de material pedagógico, escolas sem energia elétrica e água potável, etc.

Em junho de 2014, foi aprovado o PNE (BRASIL, 2014b), o qual define a política nacional de educação do país por uma década. As vinte metas ali estabelecidas representam o compromisso do Estado brasileiro para com a educação da população. Nesse documento, encontram-se explícitas as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, no que diz respeito à qualidade, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes. A análise desse conjunto de metas permite visualizar a negligência com relação ao campo [...] (SANTOS, 2018, p.185-186).

Ou seja, embora estejamos discutindo a problemática desta pesquisa na base do descumprimento dos marcos legais e possamos, por meio das informações trazidas por Santos (2018) ter acesso aos índices de analfabetismo ainda presentes no campo, e embora saibamos dos avanços já conquistados no que diz respeito à Educação do Campo, temos consciência de que há ainda muito que se fazer, pois há uma lacuna entre o que diz a Legislação e sua concretização, e isso se torna perceptível não só por meio dos dados apresentados, mas também, pelo número de escolas do campo que vêm sendo extintas e paralisadas, ou seja, o direito à educação continua a ser negligenciado na medida em que a população tem que se deslocar para outras comunidades próximas ou distantes de suas moradias para terem acesso a um direito subjetivo e garantido na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes de Bases (1996), na Resolução nº 02/2008, entre outros marcos legais.

Isso quer dizer que, embora Bobbio (2004) contribua com seus estudos nos informando que os direitos não chegam a todos de uma vez, e nem são permanentes ao longo do tempo, podendo, assim, sua oferta ser expandida e melhorada de acordo com o interesse do Estado, quando interpretamos os dados trazidos nas páginas seguintes, vemos que ao invés do Poder Público expandir a garantia do direito à Educação para a população do campo e melhorar sua oferta superando a Educação Rural, que ainda se faz presente em muitas instituições escolares, suas ações se concretizam como um regresso, tendo em vista que o mesmo não está ampliando o acesso à educação, mas negligenciando esse direito à população que vive e trabalha no campo, pois:

Dados do censo escolar demonstram uma redução de 31,4% das escolas do campo em 10 anos (INEP, 2014). As preocupações com a diminuição do número de escolas e a acentuada queda de matrículas no campo foi alvo de regulação por parte do Governo Federal, com a criação da Lei no 12.960/2014 que trata do fechamento dessas escolas. Cabe considerar que a redução de matrículas tem sido ocasionada em decorrência de diversos fatores, a exemplo das mudanças do perfil demográfico brasileiro – redução das taxas de natalidade, nupcialidade e mortalidade (IBGE, 2011, APUD SANTOS, 2018, p. 205).

Desse modo, assim como pontua Santos (2018), não queremos apontar as escolas extintas e paralisadas como único fator responsável pela diminuição de matrículas no campo, mas é uma realidade que precisa ser observada e analisada com cuidado, tendo em vista que seus números, ano após ano, não param de elevar-se, conforme podemos visualizar na tabela seguinte, e que a educação, é um direito subjetivo, não podendo, assim, o Estado, negá-lo.

Tabela 02 – Fechamento de Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco entre o período de 2014 a 2018

Municípios	Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018	Total (TSSF)
Campo Alegre de Lourdes	0	0	0	0	0	0
Canudos	0	0	0	0	0	0
Casa Nova	0	0	0	0	0	0
Curaçá	0	0	0	0	0	0
Juazeiro	0	0	11	0	0	11
Pilão Arcado	3	14	13	0	0	30
Remanso	31	0	0	0	0	31
Sento Sé	4	0	0	0	1	5
Sobradinho	0	0	0	0	0	0
Uauá	0	0	0	0	34	34
TOTAL POR COLUNA	38	14	24	0	35	111

Fonte: Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Elaboração: ROCHA (2019).

Dessa forma, partindo do pressuposto da negligência do direito à educação, os dados trazidos na tabela nos revelam que, no ano de 2014, os municípios de Pilão Arcado, Remanso e Sento Sé extinguiram juntos 38 (trinta e oito) escolas do campo. Já no ano de 2015, somente Pilão Arcado deu seguimento a essa “política” de fechamento com 14 (quatorze) escolas. No ano seguinte, o referido município permanece trilhando o mesmo caminho com 13 (treze)

escolas fechadas, ganhando o município de Juazeiro-BA como companheiro nessa jornada, apresentando 11 (onze) escolas extintas. Já no ano de 2017, os municípios dão uma “trégua” às ações que vinham praticando anteriormente, e retornam no ano de 2018 com Sento Sé e Uauá, totalizando 35 (trinta e cinco) escolas fechadas, o que, para o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), durante os cinco anos analisados, representa um total de 111 (cento e onze) escolas do campo extintas.

Dessa maneira, os dados apresentados, como dito no início deste capítulo, não representam apenas números vazios, sem importância, sem história, mas revelam que, mesmo com os passar dos anos, a visão de invisibilidade ou do “tanto faz” para o campo ainda é permanente e preocupante, pois, mesmo não sendo objeto de nosso estudo, no levantamento dos dados, notamos que a possibilidade de encontrarmos a mesma quantidade de escolas extintas na zona urbana é nula, tendo em vista que, em alguns anos, essa categoria é inexistente, ou quando aparece em pouquíssimos municípios, chega a totalizar 02 (duas) escolas extintas no máximo, variando entre dois ou três anos para isso acontecer, enquanto que, no campo, quase todos os anos algum município tem que fechar escola.

Outro fator que nos chamou a atenção frente à coleta dos dados foi a categoria “escola paralisada”, ou seja, o *status* que o Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017; 2018) criou para definir o fechamento da escola por um determinado tempo, seja para realizar uma reforma, ou qualquer outra atividade, prometendo reabri-la posteriormente. Porém, para que melhor visualizem e entendam o que nos chamou a atenção, organizamos os dados na seguinte tabela:

Tabela 03 – Escolas do Campo paralisadas entre o período de 2014 a 2018 no Território do Sertão do São Francisco.

Municípios	Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018
Campo Alegre de Lourdes	1	6	37	34	34
Canudos	2	5	14	14	15
Casa Nova	30	20	58	72	119
Curaçá	6	9	10	9	8
Juazeiro	13	12	2	4	3
Pilão Arcado	15	9	2	11	16
Remanso	0	8	10	12	16
Sento Sé	26	31	29	30	29
Sobradinho	1	1	2	2	2
Uauá	28	33	33	33	0
TOTAL POR COLUNA	122	134	197	221	242

Fonte: Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Elaboração: ROCHA (2019).

Assim, mediante a leitura da tabela, podemos detectar o excessivo número de escolas paralisadas entre o período de 2014 a 2018 nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), ganhando destaque, nessa categoria, o município de Casa Nova, que, em 2014, aparece com 30 (trinta), e chega em 2018 com 119 (cento e dezenove) escolas paralisadas. Se pararmos para refletir minuciosamente a visão macro dos dados, constataremos que essa categoria também se revela como uma forma de negligência ao direito à educação no campo. Pois, no momento da coleta, é possível verificar a paralisação de determinadas escolas desde o ano de 2014 até o ano de 2018, isto é, 05 (cinco) anos que crianças, jovens e adultos saem de sua comunidade para ter acesso à educação em outra localidade. Ou, ainda, encontramos escolas classificadas como paralisadas no ano de 2014, que estendem essa situação por anos seguintes, até chegar ao ano de 2018 e serem extintas como é o caso do município de Uauá que, desde o ano de 2015, tem um quantitativo de 33 (trinta e três) escolas paralisadas, obtendo como resultado, no ano de 2018, a extinção de todas elas, com o acréscimo de mais uma.

Logo, o que a apresentação desses dados nos proporciona, primeiramente é um sentimento de tristeza e indignação, pois, quando mergulhamos em estudos referentes à Educação do Campo, observamos a incessante luta que foi garantir o direito à educação nesse território tão diverso e singular, assim como, o quanto tem sido fortificada a batalha por uma educação mais prazerosa e significativa para a população que o habita. Assim, os dados encontrados revelam que, do período de 2014 a 2018, foram extintas 111 (cento e onze) escolas no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), fora aquelas que ainda se mantêm paralisadas. Esse fato se torna algo contraditório e grave, tendo em vista que o acesso à educação é um direito. Ou seja, estamos regredindo? Será que chegaremos ao ponto de a educação ser reduzida somente para que detenha poder aquisitivo? Ou, a população campesina não se encaixa no “perfil” de pessoas portadoras de direitos?

Contribui com essa discussão Molina (2008, p.23-24) quando nos alerta que é:

Exatamente pelo fato de vivermos numa democracia, regime político que tem como princípio a instituição de direitos, que se fundamenta a legitimidade da ação de irmos a materializar aqueles princípios que historicamente, como humanidade, construímos como valores universais, que são os direitos, ou seja, independem da classe social; da situação

socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos [...].

Como bem pontua Molina (2008), o grande segredo do direito consiste, exatamente, pelo mesmo se caracterizar como universal, isto é, todos terem acesso e garantia sem nenhuma forma de discriminação; por isso, é preciso questionar por onde anda a justiça social que não atua na promoção da garantia do direito à educação próxima da residência da população campesina, conforme prevê o art. 3º, da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, quando anuncia que: “Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

É sabido que, com o fechamento das escolas em suas comunidades, as crianças são deslocadas para outras, acarretando não só na desterritorialização, como também em outras problemáticas, em especial as relacionadas aos transportes para locomoção, podendo, muitas vezes, ocasionar até mesmo a evasão escolar.

Dessa forma, o que percebemos diante dos dados trazidos e da discussão acerca do direito ser universal, ou seja, todos terem acesso sem nenhuma forma de discriminação, é que o fechamento de escolas do campo demonstra muito mais do que a invisibilidade do Estado para com esse lugar de vida, mas, também se concretiza como uma violação ao direito à educação, sendo assim, considerado como crime.

Por esse motivo, ao discutirmos o fechamento de escolas do campo no Território do Sertão do São Francisco, partindo da perspectiva da garantia do direito, apoiamo-nos no que Molina (2008, p.24) denomina como justiciabilidade, que “[...] refere-se à possibilidade de demandar em juízo, de cobrar do Poder Judiciário a efetiva garantia de um direito [...]”. Embora muitos autores questionem essa posição, por acreditarem que o Poder Judiciário, ao realizar essa ação, possa estar interferindo no trabalho do Poder Executivo e Legislativo, nós a defendemos, pois, conforme dito anteriormente, a educação constitui-se como direito, que, para ser efetivado, transforma-se em políticas públicas, que devem ser planejadas pedagógica e financeiramente para que o Poder Público possa executá-la, levando sempre em consideração o contexto em que a mesma será implementada (MOLINA, 2008).

Assim, tendo as políticas públicas financiamento para serem executadas, também perguntamos onde se encontram os recursos que os entes Federais, Municipais e Estaduais se comprometem em contribuir para abertura e funcionamento das instituições escolares

conforme já discutimos no segundo capítulo, isto é, cadê a efetivação do que promulga o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (1996)?

Embora este capítulo tenha trazido muitos esclarecimentos, nossos questionamentos continuam permanentes, pois sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família sua promoção e garantia, tendo para isso, conforme explicita o art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) comentado no parágrafo anterior, recursos financeiros Federais, Municipais e Estaduais, por que o quantitativo de escolas extintas no campo ainda permanece tão elevado? Na verdade, por que há extinção dessas escolas e como se dá esse processo? O que pensa o Poder Público quando emana a ordem de fechamento dessas instituições? E a comunidade, como reage? Não teria a população do campo já sofrido um período prolongado de negação a direitos básicos?

Desse modo, a luta pela presença da escola do campo se fortifica justamente pela necessidade do acesso ao conhecimento por parte dos povos do campo e pelo que preceitua a Constituição Federal (1988), dentre outros marcos legais que fundamentam a educação como um direito humano e subjetivo, algo incontestável, além de que a legislação destina recursos financeiros diferenciados, inclusive no custo aluno-qualidade, para seu mantimento, então, o que está acontecendo entre esse caminho que separa teoria e prática? Isto é, quais motivos o poder público alega para explicar o fechamento dessas escolas no Território do Sertão do São Francisco?

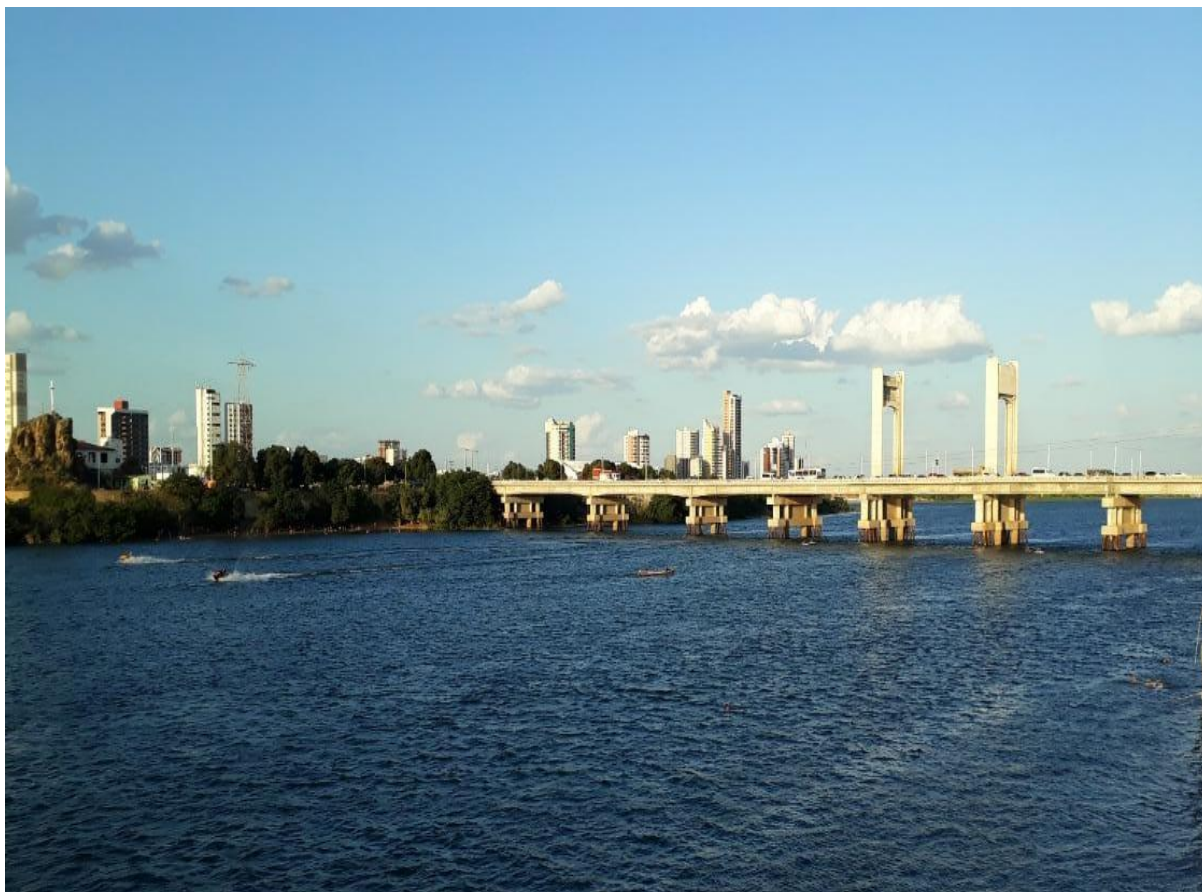
Sabemos que o fechamento de uma instituição escolar não pode ser ocasionado do “nada”, sem ter algum motivo explícito que justifique essa ação, ou seja, sem passar por uma análise profunda dos impactos que essa ação pode ocasionar para a população, pelo menos é o que diz a Lei nº 12.960/2014, em seu parágrafo único.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Assim, partindo dessa perspectiva, o que nos interessa saber são os motivos alegados pelo poder público quando decide fechar uma escola do campo, já que a mesma se constitui como um direito de qualquer ser humano. Logo, ao fortificar a luta pela existência da escola do campo, deve-se ter consciência de que não é preciso sair do local de origem para poder ter

acesso à educação, e nem se deve aceitar ter acesso ao processo educacional em uma “escolinha” cai não cai, que não ofereça o mínimo de infraestrutura, conforto e segurança para as crianças, jovens e adultos do campo. Igualmente, deve-se ter em mente que a extinção de escolas em qualquer localidade se concretiza como crime, pois é uma violação aos direitos humanos, conforme é constatado na nova redação do artigo 28 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), modificada pela Lei nº 12.960/14

Figura 05 – Ponte Presidente Dutra



Fonte: Reis (2019)

“[...]”

*Natureza, nosso meio ambiente
por si só benevolente
por poucos exaltada
por muitos devastada
Para todos um presente
é necessário ser consciente
dela cuidar e manter
para que o futuro ainda possa ter”*

(Sueli do Espírito Santo)

5 DO PROCESSO DE EXTINÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO AOS DIVERSOS USOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES DESATIVADOS: O QUE DIZ O PODER PÚBLICO SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DESSAS AÇÕES NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Diante das discussões elencadas, no quarto capítulo deste trabalho, tivemos oportunidade de reafirmar a constituição histórica, social, econômica e educacional do campo visto que o objeto de investigação centra-se em saber os motivos que acarretaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018.

Sendo assim, na tentativa de responder ao objeto explicitado, no capítulo anterior, apresentamos os dados quantitativos, ou seja, a partir dos dados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pudemos, por meio dos Censos Escolares dos anos de (2014 a 2018), fazer o levantamento da quantidade de escolas do campo extintas nos municípios do Território do Sertão do São Francisco (TSSF) e discuti-los à luz de teóricos já mencionados nos capítulos anteriores, dando, assim, significado ao que esses dados nos dizem, a partir dos seguintes questionamentos: Quais implicações o fechamento das escolas ocasionam na realidade? Por que números elevados referentes ao fechamento de escolas do campo? Por que isso vem acontecendo?

Sabemos que nem todos os questionamentos feitos neste trabalho serão respondidos, pois o segredo da pesquisa está justamente nas perguntas, e temos consciência de que o que apresentamos anteriormente não foi suficiente para compreensão do objeto investigado, apresentado no primeiro parágrafo; por isso, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa de campo, tivemos oportunidade de dialogar com os (as) informantes³⁵ que aceitaram contribuir com esta pesquisa, em busca de entender por que escolas do campo foram extintas nos municípios pesquisados, e quais consequências essa ação traz para os (as) estudantes.

Assim, consideramos necessário relembrar essas informações, para, posteriormente, quando iniciarmos as discussões e reflexões acerca dos dados alcançados e trazidos, não haja nenhuma lacuna para o entendimento desses. Sabemos que a pesquisa é uma colaboração, ou

³⁵ Apresentados (as) na tabela 01 (um), intitulada como “Quantidade de participantes e funções exercidas pelos (as) mesmos (as) em cada Município pesquisado”, presente no capítulo 03 (três), na página 114 (cento e quatorze).

seja, os participantes não têm obrigação de nos receber, e nem de compartilhar algumas informações, embora tenham aceitado a participar da mesma por meio da assinatura do Termo da Instituição Coparticipante. Por isso, em alguns momentos, a falta de informação sobre determinados objetivos específicos desta pesquisa se fará presente, e não por falta de comprometimento com a mesma, mas, por justamente ser construção em uma via de mão dupla, em que na coleta de dados, em *lócus*, surgem alguns entraves.

Dessa forma, ressaltamos que, em meio às dificuldades encontradas, ou, muitas vezes, não solucionadas, trabalhamos com o que obtivemos de informação. Assim, para a obtenção dos dados em campo, conforme expomos no capítulo 03 (três), produzimos um roteiro de entrevista (em apêndice A), com base nos objetivos específicos mostrados no capítulo 01 (um), em que, para melhor organização de análise dos dados, optamos por dividi-los em 05 (cinco) categorias, sendo que cada uma delas é formada por questões do roteiro de entrevista, acompanhadas de títulos. Para melhor compreensão, segue o quadro abaixo:

Quadro 05 – Categorias de análise dos dados

CATEGORIAS	QUESTÕES	TÍTULO
01	1. Como se inicia o processo de fechamento de uma escola do campo? 3. Há participação da comunidade nesse processo? Qual a reação? 4. A comunidade tenta impedir esse fechamento? De que forma? Alguma vez já conseguiu fazer com que a escola permanecesse funcionando?	O processo de fechamento das escolas do Campo e os embates com as comunidades campesinas
02	5. Quando uma escola da comunidade é extinta, para onde as crianças são levadas? 6. Há disponibilidade de ônibus para a locomoção dessas crianças? 7. Há algum tipo de acompanhamento por parte da secretaria a esses alunos que são transferidos para estudar em outras localidades? 8. Se há acompanhamento por parte da secretaria, qual o sentimento dessas crianças ao adentrarem em uma nova realidade/nova escola? 9. Há alguma mudança no comportamento, ou desempenho escolar dessas crianças quando transferidas para estudarem em outras escolas? Se sim, quais?	Os destinos para os quais as crianças são levadas e as condições para o deslocamento após o fechamento das escolas do Campo

03	11. Após o fechamento dessas escolas, os espaços em que funcionavam são destinados a outras atividades?	Os diversos usos dos prédios escolares desativados
04	_____	Um elemento novo: O surgimento das escolas paralisadas como gênese do fechamento das escolas do Campo
05	<p>2. De alguma forma, os/as membros/as da Secretaria de Educação tentam impedir o fechamento das escolas do Campo? De que forma?</p> <p>10. Como a secretaria avalia essa medida? Positiva? Negativa? Por quê?</p> <p>12. O que justifica para o Poder público o fechamento de uma escola do campo?</p> <p>13. Essa ação não compromete o direito à Educação?</p> <p>O direito à escola próximo da residência definido no artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, que garante no inciso “V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. E do acréscimo feito pela lei nº 11.700/2008 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que acrescenta a determinação a partir de janeiro de 2009, para o ensino infantil e fundamental de que toda criança, a partir dos 4 anos, terá direito a uma vaga em escola pública perto de sua casa.</p>	O direito à Educação dos povos do Campo no olhar dos agentes das Secretárias de Educação

Fonte: Arquivo da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Desse modo, conforme mostra o quadro, optamos por dividir o roteiro de entrevista em categorias, ou seja, agrupar as questões com temáticas semelhantes, ou que se complementam, e criar títulos para elas, como está apresentado acima. Logo, essas 05 (cinco) categorias serão nossos subtópicos de discussões e reflexões dos resultados alcançados na pesquisa de campo, tendo como base o enfoque metodológico histórico-dialético e a triangulação para análise dos dados, pois esses nos permitem ir além da mera descrição de respostas, levando-nos a pensar, a partir de leituras e discussões, como era antes, como está hoje, e como nos colocamos diante da problemática do fechamento das escolas do campo. Isso nos oportunizou não somente conhecer a história educacional do campo, mas também refletir como se encontra atualmente, e nos posicionar politicamente sobre o que estudamos, afinal, não podemos interferir na construção dos dados, mas podemos, e devemos refletir

sobre eles, pois, verdadeiramente, esse é o intuito da pesquisa, muito além do quantitativo de produções, é necessário formar pesquisadores que saibam se posicionar não só diante do que vem investigando, mas também de todas as situações que ocorrem no mundo.

Para tanto, sem mais delongas, a seguir, iniciaremos a exposição dos dados conforme organizamos no quadro 05 (cinco), e por isso a escrita deste capítulo se justifica, pois é momento de sairmos das suposições e achismos, para compreendermos o que nos diz a realidade, ou seja, como se inicia o processo de fechamento de uma escola do campo? Para onde esses (as) estudantes são transferidos (as) quando as escolas de suas comunidades são extintas? Têm acesso a transportes? Há algum acompanhamento por parte da Secretária de Educação? Se sim, qual? E os prédios escolares extintos, em que se transformam?

5.1 O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E OS EMBATES COM AS COMUNIDADES CAMPESINAS

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, nos capítulos 02 (dois) e 04 (quatro), por muito tempo, o Brasil se manteve refém de um processo de colonização, que o enxergava apenas como espaço de extração das riquezas naturais e sua população como uma tábua rasa, sem cultura e conhecimentos, e que, por conta disso, na linha de pensamento da classe dominante, que se achava superior a qualquer outra, a referida população necessitava urgentemente de um processo educacional que os fizesse aprender os costumes, valores e formas de pensar e agir da classe, que detinha o poder, por isso:

[...] Esse contexto é marcado pela educação dos jesuítas que aqui chegaram chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, com a missão de “educar” a nova colônia portuguesa, instituindo a fase jesuítica da educação colonial, ligada estritamente à política colonizadora européia a favorecer o capitalismo de acumulação primitiva (COUTINHO, 2009, p.40).

Assim, de acordo com os elementos trazidos por Coutinho (2009), compreendemos que a única preocupação da colônia portuguesa estava em extrair e acumular riquezas, e que o processo educacional oferecido pela mesma, caracterizava-se mais como uma forma de assegurar a população como subserviente, ou seja, pensar sempre em comunhão com os princípios da classe dominante, sem haver a existência de desenvolvimento crítico e, conseqüentemente, questionamentos, pois, utilizando-se de um processo educacional que os

“cegava” diante da realidade exploradora que vivia quem detinha o poder, não sentia seu bem-estar social ameaçado.

É nesse processo educacional que aprisiona e impossibilita o desenvolvimento de um ser humano crítico, e ativo nas transformações da sociedade em busca do bem-estar coletivo, que o sistema educacional brasileiro se fundou, pois, se no período da colonização, quem extraía riquezas “domesticava” o restante da população para não haver conflitos e modificações no extrato social, mesmo constituindo-se império, tornando-se independente e proclamando-se república (COUTINHO, 2009), o Brasil continuou a falhar no que diz respeito à educação, pois, por muito tempo, a mesma passava despercebida, no que se refere a tornar sua oferta responsabilidade do Estado. Assim:

Verifica-se que a educação pública brasileira, até os anos 30 do século XX, não consegue sair do papel, constituindo-se de um leque muito amplo de leis anunciadas e não materializadas como direito. O não assumir da educação como obrigação exclusiva do Estado abriu historicamente o caminho à iniciativa privada, deixando mais distante o acesso a educação, pelo povo. Assim é que chega ao século XXI, e ainda, o acesso a educação configura-se como um problema nacional, sem que esta fosse garantida à maioria da população brasileira em seus diversos níveis e modalidades, particularmente à força de trabalho camponesa (COUTINHO, 2009, p.41).

Coutinho (2009) contribui fortemente com suas reflexões, pois reafirma o que vínhamos discutindo, uma vez que, independente, o Brasil mantinha resquícios da colonização, principalmente no que concerne à responsabilidade do Estado na oferta da educação e, se prestarmos atenção ainda, não está falando diretamente da situação do campo, mas do Brasil como um todo. Por isso, é necessário refletirmos: Se em meados dos anos 30, do século XX, até nos espaços urbanos, considerados desenvolvidos, o Estado não se responsabilizava pela oferta da educação, como estava essa mesma situação no campo? Além disso, também é importante pensar: Se a educação ainda não aparecia na Legislação como responsabilidade do Estado, quem a fornecia? A mesma era ofertada apenas a quem detinha condições financeiras de pagar pelo serviço? E quem não possuía posses ficava de fora do processo educacional?

Na tentativa de responder aos questionamentos acima, Coutinho (2009) nos diz que as primeiras aparições da Educação na Legislação se dão na Constituição Federal de 1934, que em seu artigo 149, estabelece que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Porém, o que nos intriga é que, embora a educação esteja sendo firmada como direito de todos, e seja dever da família e dos Poderes Públicos a responsabilidade de oferta, quando voltamos nossos olhares para o campo, por meio da leitura de autores como Reis (2011); Caldart (2004); Soares (2002), entre outros, que descrevem o processo histórico desse espaço, percebemos que isso não chegava ao chão das comunidades que compõem aquele lugar de vida, e que, por isso, como alternativa restava a migração para os centros urbanos, que, por sua vez, não suportou a superlotação, e o Estado teve que criar estratégias para fixar a população do campo, em sua localidade. À vista disso, iniciou-se a oferta da Educação Rural, como discutimos nos capítulos 02 (dois) e 04 (quatro) desta produção.

Ou seja, mediante as discussões embasadas nas reflexões de Coutinho (2009) e na Constituição Federal de 1934, notamos que, por muito tempo, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade, mesmo essa estando prevista na Legislação, e que, por isso, a educação ao invés de torna-se acessível a todos, por ter sido descrita como direito, terminou caracterizando-se como um privilégio, e quem tinha acesso era uma pequena camada da população, isto é, quem detinha poder e riqueza, que mandava seus filhos para a cidade, ou contratavam professores particulares para dar aulas nas fazendas, ficando a maioria da população excluída desse processo (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

Com isso, podemos dizer que, embora a educação tenha aparecido como direito, e sua oferta ter sido responsabilizada como dever da família e do Estado na Constituição Federal de 1934, sua concretização, na prática, foi marcada por demora e omissão do Estado, e quando voltamos a refletir essa situação no campo, constaremos o que nos dizem os artigos 24, 31 e 32, da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61:

Art. 24. As emprêsas [sic] que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Art. 31. As emprêsas [sic] industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito [sic] para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua

atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas [sic], na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência [sic] às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Em meio à leitura dos artigos da Lei nº4024/61, é perceptível o quanto o Estado responsabilizava as empresas industriais, comerciais e agrícolas, bem como os proprietários rurais para oferta da educação do campo, isto é, em nossa interpretação, para o Estado, é como se só houvesse a zona urbana para ser cuidada, e garantir direitos básicos, e o campo estivesse ficado à mercê de quem detinha o poder, que, por sua vez, iniciavam a oferta de uma educação que somente alfabetizava, ou seja, decodificava letras, e fazia pequenas cotinhas, afinal aprendiam “[...] apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc.[...]” (ARROYO, 2004, p.82), melhor dizendo, era uma educação que estava totalmente atrelada ao mercado, e que a qualquer momento poderia deixar de ser oferecida, já que, seguindo a lógica de omissão do Estado, no que diz respeito a sua oferta no campo, a depender do interesse empresarial, essas empresas e proprietários rurais poderiam seguir o mesmo caminho, o da omissão.

É justamente nesse contexto de descaso que, muitas vezes, as famílias camponesas se viam obrigadas a abandonarem seu local origem para irem atrás de melhores condições de vida, e, às vezes, não encontrando, pelo fato de as cidades já estarem superlotadas, retornavam ao campo, juntando-se as atividades, reuniões e lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicando a efetivação de seus direitos básicos, entre eles, o acesso à terra, à água e educação, e não uma educação eurocêntrica e descontextualizada, destinada para os povos do campo, mas uma educação construída com os povos do campo (REIS, 2011).

Sabemos que as conquistas alcançadas no que diz respeito à educação do campo, não foram concretizadas de um dia para o outro, mas por meio de muitos entraves entre a sociedade civil e o Estado, conforme já discutimos nos capítulos anteriores e, se pararmos para refletir os avanços de efetivação da educação do e no campo, sabemos que, ainda, há territórios que estão à base de uma educação rural, ou seja, uma educação adaptada da cidade

para o campo, e ainda assim, quando temos acesso ao alarmante número de escolas que vêm sendo extintas nesse espaço (dados já apresentados no capítulo anterior) é aguçada em nós a curiosidade não só em saber como acontece esse processo de fechamento, como também passamos a refletir sobre toda a história de luta da população do campo, para garantir um direito. Por isso questionamos: Será que estamos regredindo? Por que tantas escolas vêm sendo fechadas? É chegar e fechar? E a comunidade como fica? Sua opinião não conta?

Buscando responder aos questionamentos apontados por meio das entrevistas desenvolvidas com os informantes desta pesquisa, os (as) mesmos (as) afirmam que o processo de fechamento das escolas do campo não acontece de uma hora para outra, mas se dá por meio de um estudo dos dados das escolas que chegam até a Secretaria de Educação de cada Município, isto é, a cada final de ano letivo, observam-se números de matrículas em cada ano/série disponibilizado pelas escolas, e iniciam-se reflexões futuras, como, por exemplo, essa escola terá demanda para o ano que vem? Como estará daqui a dois anos? Na localidade, há taxa de natalidade que contribua para o funcionamento da escola?

Assim, posteriormente a essas reflexões, são feitas reuniões, primeiramente com os gestores das instituições que estão em situação de “risco” e a comunidade, para que, coletivamente, comecem a pensar alternativas de transferências dos (as) discentes, caso as escolas em questão, realmente, não tenham condições de funcionar no ano seguinte. Assim, para que tenham acesso, e melhor compreendam como se dá esse processo, organizamos as informações obtidas no quadro seguinte, onde destacamos o que diz a Legislação sobre o fechamento das escolas do campo, e como esse processo acontece em cada município que extinguiu escolas.

Quadro 06 – O processo de fechamento das escolas do Campo segundo a Legislação e procedimento em cada município pesquisado segundo a voz dos participantes da pesquisa

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE	MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
"Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo	Juazeiro	“Ela acontece em detrimento principalmente dos números, né? Por que em muitos casos a gente tem escola que não se paga, por exemplo, a gente teve uma escola que ela tinha treze alunos, e quando a gente fazia..., ela tinha uma sg, uma merendeira, uma professora, e quando a gente fazia o levantamento disso, o valor, né,

<p>sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar." (NR)(BRASIL, Lei nº 12.960, 2014).</p>		<p>que a gente recebia do FUNDEB... 60... do FUNDEB...40,não tava pagando a escola.Então é feito um estudo pra gente entender, depois disso, um dos aspectos, né...é a questão do número, a redução, né, e quando a gente percebe também, que não existe na comunidade é...alunos que possam vir no próximos anos, então é feito um estudo mesmo né, “e aqui tem demanda para o ano que vem?”“ Tem demanda para daqui há dois anos?” “Qual é a demanda de futuro que essa escola tem, né?”E em alguns casos a população já está toda adulta, saiu para estudar, para morar fora, e aí, ali, a gente sabe que não vai ter mais é...aluno”.</p> <p>(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
	Remanso	<p>“No Município de Remanso o processo acontece de acordo com a demanda. Muitas comunidades foram esvaziadas, né? A gente tem hoje um grande número de pessoas... que... o...êxodo para cidade. Então, como tinham comunidades muito próximas, e que poderia atender, a gente leva os alunos [...]”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>
	Sento Sé	<p>“As razões são essas... Ausência de demandas na comunidade para funcionar”.</p> <p>(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)</p>
	Uauá	<p>“[...] Então, se eu pretendo diante de uma realidade constatada em números, em...em...situações da própria Região onde está localizada, eu tenho que trazer tudo isso para secretaria, né, sistematizar todas as informações e submeter para apreciação do Conselho, e argumentar que aquela escola deve ser fechada em razão de...da insuficiência de recurso, em razão da redução drástica do número de alunos que implica, né, vários impactos isso aí. Aí o Conselho, ele aprova se deve fechar, ou não, por que eu não posso tomar a decisão isoladamente, tenho que ter a deliberação do Conselho Municipal de Educação, para aí então eu iniciar o processo de fechamento. Primeiro anterior a tudo isso, eu também tenho que me reunir com a comunidade [...]”.</p>

		(Secretário de Educação)
--	--	---------------------------------

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Assim, mediante a leitura do quadro, notamos que o processo de fechamento das escolas do campo não pode acontecer por meio de imposição dos órgãos municipais de ensino, mas deve partir de um estudo de demanda, pois, segundo as falas dos informantes, os principais motivos que iniciam esse processo vinculam-se ao baixo número de alunos nas instituições escolares, devido ao êxodo, ou ao próprio controle de natalidade, e também à relação custo benefício, isto é, considera caro demais manter uma escola funcionando com poucos alunos, mesmo o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) garantindo o financiamento da escola. Logo, posteriormente a esses estudos/motivações, é que se iniciam reuniões com os (as) gestores (as) e a comunidade, para que, coletivamente, busquem uma melhor solução para problemática, seja transferir os (as) discentes para uma comunidade mais próxima de sua localidade, ou, caso a comunidade não aceite o fechamento da escola, é mantê-la funcionando.

Como podemos observar no quadro, somente o informante do Município de Uauá descreveu passo a passo como se dá o processo de extinção das escolas do campo, mas isso não quer dizer que os outros municípios não procedam igualmente, pois, embora quando questionados tenham informado as motivações que iniciam o processo de extinção, no decorrer do diálogo, destacaram que é um estudo de demanda que parte da Secretaria de Educação, mas não encerra nela, haja vista que, se não houver participação, concordância, e assinatura das atas também pela comunidade, para aprovação no Conselho Municipal, a escola não pode ser extinta, como prevê o artigo 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, alterado pela Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, apresentado no quadro acima.

Logo, algo que nos chamou atenção nesse processo foi justamente a participação ativa da comunidade, pois, tendo acesso à constituição histórica do campo nos capítulos anteriores, sabemos que, por muito tempo, a população se manteve passiva, no que concerne à negligência de seus direitos, pois estava acostumada a pensar a partir da perspectiva do colonizador (REIS, 2011). Assim, na medida em que se tornou mais ativa e participativa nas lutas pela garantia e efetivação de seus direitos, não mais aceitou decisões postas de cima para

baixo. Desse modo, ao sair do *status* de passiva, e adentrar como ativa, a comunidade não mais aceita tudo sem expor sua opinião, sem que sua voz seja ouvida, e como exemplo disso, peguemos as falas dos participantes da pesquisa de cada município, onde escolas do campo foram extintas.

Quadro 07 – A participação das comunidades no processo de extinção das escolas do campo, no olhar dos participantes da pesquisa

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE	MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
<p>“Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida” (BRASIL, Resolução nº02, de 28 de Abril, 2008).</p>	Juazeiro	<p>“Participa. Normalmente a gente comunica, faz reuniões, às vezes a comunidade é contra, tem comunidades que consegue aceitar com mais facilidade, tem diversas reações”.</p> <p>(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
	Remanso	<p>“Sim. Sempre são feitas reuniões, a gente conversa com a comunidade, entendeu? Existe muita resistência, por que a escola é uma referência, mas até o momento, nós, até hoje, nunca fizemos uma mudança que tenha causado transtorno dentro da comunidade. A gente sempre teve um equilíbrio de conversa, de mostrar, né? [...] Nunca foi feito no “vap”, sem ouvir/falar com a comunidade”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>
	Sento Sé	<p>“Sim, eu me lembro quando foi implantada a nucleação houve reunião em todas as comunidades, né [...]”.</p> <p>(Chefe do Departamento Pedagógico)</p>
	Uauá	<p>“[...] Tenho que me reunir com a comunidade, eu tenho que escutar a comunidade, ver o que ela pensa ver também se ela aceita, ou não aceita, por que em muitos casos a comunidade está vendo que ali eu tenho 04 (quatro), 05 (cinco) alunos, mas ela não aceita que feche, por que ela está defendendo aquilo que ela entende como é direito dela. Então tudo isso vai para apreciação do conselho para que eles votem e deliberem”.</p> <p>(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Ler essas informações trazidas no quadro anterior nos enche de alegria, pois demonstra em *locus* o que vínhamos discutindo; a população está conquistando seu espaço, e mais do que isso, está fazendo com que sua voz não seja apenas ouvida, mas também respeitada, pois no processo de extinção dessas escolas do campo acontecem embates como pontuam a Superintendente de Gestão Escolar do Município de Juazeiro e o Secretário de Educação do Município de Uauá, e desses embates, quando não há concordância da comunidade para o fechamento das escolas, ou para onde os (as) alunos (as) serão transferidos (as), os órgãos municipais devem buscar outras saídas, como, muitas vezes, deixar a escola funcionando, como relatam os seguintes informantes:

Quadro 08 – Municípios em que as comunidades não aceitaram o fechamento das escolas do Campo

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“É... Já aconteceu da secretaria deixar também, só que isso é uma situação que não pode ficar por muito tempo por que essas escolas que...que...normalmente vão indo... vão indo...naturalmente elas não tem aluno”.</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Remanso	<p>“Eu agora mesmo tive uma escola no início, né? Por que eu tinha uma demanda de alunos mesmo muito distante, multisseriada. Aí teve um problema de transporte, aquela coisa toda, e eu resolvi colocar o transporte para levar para o colégio mais próximo, e eu estava toda decidida a fazer isso, quando cheguei na escola e vi a comunidade reunida, eles me pediram e disseram: “Nós queremos que nossos filhos estudem em multisseriado, mas que não saiam de perto de nossas casas”, e eu mantive a escola, e nós estamos hoje com bons resultados lá, a comunidade participando, e a escola funcionando bem, entendeu? Nós ouvimos os pais, ouvimos a comunidade, que mesmo eu levando eles para uma escola onde eles iriam ter uma série por cada aluno, eles queriam ficar aqui para estudar, para ficar naquela comunidade”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretária de Educação)</p>
Uauá	<p>“[...] O único caso que surgiu foi esse na Comunidade Testa Branca que a gente discutiu e chegamos à conclusão... o pessoal reapresentou novas matrículas, nós chegamos a 11 (onze) alunos e nós mantivemos a escola aberta. Foi o único caso que ocorreu desde a minha chegada até agora”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Ouvir, no momento da entrevista, transcrever as informações e, nesse momento, escrever e reler esses depoimentos que expressam a luta da comunidade pela efetivação e garantia de seus direitos, assim como o respeito, por parte do Poder Público, a decisão da população, é algo que nos enche de orgulho e fortifica a caminhada de reivindicação para defesa de mais direitos, como o acesso a terra, por exemplo, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Porém, não romantizando, e nem generalizando o que ocorre nos municípios pesquisados, ao restante dos municípios que compõem o país, é importante salientarmos algo que nos inquietou no momento da entrevista, em especial, o artigo 28, da Lei de Diretrizes e Bases (1996), presente no quadro 04, pois esse informa que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (NR) (BRASIL, Lei nº 12.960, 2014).

Assim, ao relermos esse artigo, entendemos que, para a Secretaria de Educação apresentar a justificativa de fechamento das escolas do campo, bem como o seu impacto e manifestação da comunidade escolar, a mesma teria que apresentar essas informações, por meio de um documento, para que o conselho avalie e decida pelo funcionamento, ou não, da instituição escolar. Porém, quando os participantes foram questionados sobre a existência de documentos que justifiquem o fechamento dessas escolas, e se poderíamos ter acesso a esses, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 09 – Não existência de documentos que justifiquem o fechamento das escolas do Campo nas Secretarias de Educação dos municípios pesquisados

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	“Do passado eu não sei te dizer”. (Superintendente de Gestão Escolar)
Remanso	“Oficial só as Atas de resultado final”. (Secretária de Educação)

Sento Sé	<p>Pesquisadora: A secretaria tem algum documento que informe o porquê essas escolas foram extintas?</p> <p>“Não”.</p> <p style="text-align: center;">(Técnica do Setor de Estatística)</p>
Uauá	<p>“[...] O processo de extinção das escolas deste município, ele... ele não está registrado em nada aqui da secretaria”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Por meio dos dados disponibilizados no quadro, constata-se o que foi informado anteriormente, ou seja, a ausência de documentação nas Secretarias de Educação dos Municípios em questão, que expressem de fato as motivações que ocasionaram o fechamento das escolas do campo nessas localidades. Com exceção do Município de Juazeiro, que a participante não soube informar, pois essas informações ficam arquivadas em outro setor da secretaria, onde tentamos contato para uma entrevista, mas não tivemos retorno. No Município de Remanso, a secretária informou que há atas, mas, quando questionada se poderíamos ter acesso a essas, nenhuma resposta nos foi dada. Os outros municípios afirmam não haver documentação referente ao fechamento dessas escolas, e isso além de ser preocupante, é contraditório, pois se a Legislação nos diz que tem que haver justificativa, estudo do impacto dessa ação, e manifestação da comunidade no processo de fechamento das escolas do campo, onde se encontram essas informações? Não eram para estar nas Secretarias de Educação? Se existem, por que a população não pode ter acesso a elas, se são documentos públicos? E quando um órgão chegar para inspecionar esse processo de fechamento das escolas do campo, o que dirão as Secretarias de Educação?

Sabemos que muitas escolas que atingiram o *status* de extintas no Censo Escolar, entre o período de 2014 a 2018, já estavam como paralisadas há alguns anos (algo que, posteriormente, discutiremos com mais profundidade sobre), e que, de acordo com a mudança de gestão municipal, muitos cargos, como o de secretário (a) de educação, são rotativos, e o que foi desenvolvido em uma gestão, posteriormente, quem assumir não saberá falar sobre isso, ao menos que já estivesse trabalhando na Secretaria de Educação ocupando outro cargo. Daí a importância da documentação, pois quem assume o cargo de secretário (a) de educação deve estar informado tanto sobre o que acontece, como o que já aconteceu no município, para que, assim, não possa cometer as mesmas falhas, e saiba falar sobre os assuntos que permeiam

a Secretaria de Educação, afinal, são agentes públicos, têm que ter responsabilidade sobre o que falam e fazem.

Além disso, a ausência de documentação nos faz pensar sobre: Será que, realmente, concretizam o que diz a Lei quando as escolas do campo são extintas? Já sentimos, nas laudas anteriores, em especial no quadro 07 (sete), a força que a comunidade tem, quando reunida em busca da garantia de seus direitos, e isso é um ponto importantíssimo, pois, na falta de documentação que comprove como as ações vinham sendo desenvolvidas, a atuação ativa da comunidade traz uma nova perspectiva, pois demonstra, por meio do conhecimento de seus direitos, que o Poder Público não pode fazer seus mandos e desmandos sem que ela permita, embora saibamos que, por muito tempo, as decisões destinadas ao campo tenham sido feitas em forma de “[...] Campanhas (algo temporário), e quando em definitivo, ainda se apresentam como uma agressão às culturas locais, já que, muitas vezes, não levam em consideração os costumes e a maneira de se viver nesse espaço [...]” (REIS, 2011, p.37).

Com isso, o que percebemos atualmente é uma nova postura da comunidade frente às problemáticas enfrentadas no campo, pois estamos lidando com uma população mais consciente, que se vê e se reconhece no seu espaço e isso proporciona uma nova forma de se relacionar com o Estado. É claro que muitas políticas públicas que chegam, ou às vezes nem chegam ao campo, ainda se concretizam como bem descreveu Reis (2011), porém “[...] o conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos” (ARROYO, 2004, p.73), e ao se colocarem nessa posição se tornam não só ativos, mas também transformadores de seus contextos, na busca não só de efetivação de seus direitos, mas do bem-estar coletivo no lugar em que escolheram fazer morada.

5.2 OS DESTINOS PARA OS QUAIS AS CRIANÇAS SÃO LEVADAS E AS CONDIÇÕES PARA O DESLOCAMENTO APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Apresentamos, no subtópico anterior, as motivações que iniciaram o processo de fechamento das escolas do campo, e como ele é desenvolvido, é chegado o momento de sabermos: Para onde os (as) discentes são transferidos (as) quando as instituições escolares em que estavam matriculados (as) são extintas? Como é feita essa locomoção, e quais suas

reações diante dessa nova realidade? Como as Secretárias de Educação dos municípios fazem o acompanhamento desses (as) discentes nesse novo espaço de socialização e aprendizagem mútua?

É sabido pelas discussões presentes neste trabalho que a constituição histórica do campo foi marcada por muitos mandos e desmandos do Estado, bem como sua omissão no que se refere à efetivação de políticas públicas, pois a visão adotada para essa referida localidade se baseava em um “[...] espaço ou recurso a ser explorado pela expansão do grande capital [...]” (REIS, 2011, p.23), não necessitando, assim, de efetivação e garantia de direitos, haja vista que, ao se aproveitar do recurso natural por meio de técnicas agressivas que não respeitavam o meio ambiente, quem detinha poder logo arranjaria outra localidade para se instalar e iniciar todo o processo de exploração e acumulação de riquezas novamente.

Assim, seguindo essa linha de pensamento, a maioria da população era destinada a viver em condições sub-humanas, submetendo-se a trabalhar horas para ganhar pouquíssima gratificação, ou, ficar se deslocando de um lugar para o outro, em busca de melhores condições de vida, ocasionando outras problemáticas como bem descreve Reis (2011, p.33):

Em meio aos deslocamentos, não restando tempo para a formação escolar, as crianças e os jovens, principalmente no campo, eram afastados da possibilidade de freqüentar [sic] a escola, uma vez que a obrigatoriedade da educação não ultrapassava o próprio papel da lei, pois o governo brasileiro não demonstrava compromisso em desenvolver ações necessárias à geração de emprego e renda no campo como forma de impedir o êxodo rural e nem tampouco investia no oferecimento da educação para todos os níveis de instrução e idades.

Em meio às contribuições trazidas por Reis (2011), é perceptível a omissão do Estado no que diz respeito à garantia de políticas públicas que proporcionasse melhores condições de vida a população do campo, bem como se nota a ausência de escolas na localidade supracitada, tendo os pais que aderirem ao processo de migração para que seus (as) filhos (as) tivessem oportunidade de frequentar à escola, tendo em vista que no campo, quando a educação era ofertada se destinava a quem tinha condições de pagar por ela, ou se dava de acordo com a oferta das empresas, indústrias e proprietários rurais, o que foi comentado no subtópico anterior.

Logo, a situação descrita acima nos faz refletir sobre os dias atuais. Sabemos que o contexto encontrado atualmente é divergente do de décadas atrás, mas, em certo ponto, é

como se estivéssemos regredindo, pois, embora a Resolução nº 2/2008 nos diga, em seu Art. 3º, 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”, o que vemos na prática são escolas do campo sendo fechadas, e os (as) estudantes sendo transferidos para outras comunidades, para terem acesso a um direito que deve ser ofertado nas comunidades aonde residem. Com isso, resta-nos questionar: Para onde essas crianças são levadas quando as escolas de suas comunidades são extintas? Como é feita essa locomoção? Será que têm acesso a transporte? E quando chegam a essas novas escolas, quais suas reações?

Respondendo aos questionamentos de acordo com as informações obtidas nos municípios pesquisados, adiantamos que o que queríamos eram informações mais concretas e detalhadas, como nome das comunidades para onde esses (as) discentes foram transferidos, quilometragem percorrida de suas casas, até chegar à nova escola, quais comunidades fazem uso do transporte escolar, entre outros esclarecimentos que nos ajudassem a entender essa realidade, e escrever sobre ela. Porém, quando questionados se havia alguma documentação na Secretaria de Educação que tivesse essas informações, e para onde esses (as) estudantes são transferidos quando as escolas de suas comunidades são fechadas, a única resposta que obtivemos segue explicitada no quadro a seguir:

Quadro 10 – Para onde os (as) discentes são levados (as) quando as escolas de suas comunidades são extintas

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE	MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
“§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (ART. 3º, RESOLUÇÃO Nº2/2008).	Juazeiro	<p>Pesquisadora: Há algum documento na Secretaria que informe para onde essas crianças são levadas?</p> <p>“Sim, a inspeção tem isso”.</p> <p>(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
	Remanso	<p>“Próximas de suas casas, e aqueles que precisam ainda é dado o transporte, né, hoje nós já temos na zona rural desses núcleos, que eu nucleei...a gente tem nove colégios na zona rural, né, onde a gente leva o aluno para estudar, então não deixo o aluno. Não é simplesmente fechar a escola e mandar, eu sempre deixo/levo para outro, outra escola,</p>

		<p>dando todo suporte necessário para o aluno continuar estudando”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>
	Sento Sé	<p>Pesquisadora: Há algum documento na secretaria que informe para onde essas crianças foram levadas?</p> <p>“Não. Para onde são levadas à gente sabe que... é...deixa eu dar um exemplo próximo a gente. A gente tem aqui dois povoados próximos, que é uma escola núcleo, Dois de Julho, e a gente tem o outro povoado que é a escola do Capeado que lá...a escola do Capeado ela está como paralisada, que a gente tem pretensão de ativar, então aqueles alunos a gente sabe que eles vem do Capeado para o Riacho que é na Dois de Julho, por que até no cadastro dele, na escola, no cadastro interno da escola que vem pra cá também, tanto a matrícula que tem na escola, tem aqui nesse setor. A gente sabe que esses meninos são transportados e são transportados de onde, do Capeado para o Riacho, então assim a gente não tem nenhum documento de que ela foi paralisada, ou, de que ela foi extinta[...]”</p> <p>(Técnica do Setor de Estatística)</p>
	Uauá	<p>“[...] Respondendo a sua pergunta, é... o que foi que ocorreu, as regiões que tem o...é dividida no sistema que tem os núcleos né, ou que não tinha, as que tem que estão ali mais próximas, vai para um núcleo mais próximo, e aí a garantia do transporte é permanecido e elas vão pra li. As regiões que não tem faz o processo de nucleação, ou seja, faz a reunião daquelas escolas que estão ali mais próximas de uma escola maior, que tem capacidade de abarcar novos alunos, que tem estrutura física, né, e aí a gente no mapa, no mapa territorial, juntamente com a coordenação pedagógica, do transporte, né, a gente faz o estudo e adéqua, leva aquelas crianças, aqueles alunos, para um núcleo mais próximo, considerando ali as realidades regionais”.</p> <p>(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Através das informações disponibilizadas no quadro, notamos novamente a falta de documentação nas Secretarias de Educação dos municípios em questão, sendo nesse quesito, exceção os municípios de Juazeiro-BA e Remanso, tendo em vista que o primeiro município possui essa documentação no setor de inspeção; porém, quando tentamos contato para desenvolvimento da entrevista, não obtivemos retorno, pois, como já explicamos no capítulo 03 (três) desse trabalho, a Secretaria de Educação tem uma forma interna de organização, isto é, para poder marcar entrevista com alguém responsável por esse setor, temos primeiramente que entrar em contato com a Superintendente de Gestão Escolar (que foi quem nos recebeu e prometeu ver uma outra data para conseguirmos ter acesso às informações arquivadas no setor de inspeção, que estava em formação, quando a primeira entrevista aconteceu); porém, mesmo mantendo contato com a superintendente para ver a disponibilidade de uma nova data, nenhuma resposta nos foi dada.

Assim, o mesmo aconteceu com o município de Remanso, onde a secretária nos informou que, na Secretaria de Educação, há documentação com essas informações; porém, o responsável estava de férias quando a pesquisa de campo foi desenvolvida, prometendo-nos encaminhar, assim que o mesmo retornasse, a informação via e-mail, algo que não aconteceu, mesmo mantendo contato com a mesma.

Logo, retirando as exceções apresentadas, percebemos que os municípios de Sento Sé e Uauá não apresentam documentação referente às informações de transferência dos (as) discentes quando as escolas de sua comunidade são extintas, mas, diante da explicitação das falas, entendemos (com exceção do município de Juazeiro, que não falou sobre esse processo), que os (as) estudantes são sempre transferidos para escolas de comunidades mais próximas de sua residência, levando sempre em consideração o menor percurso a ser percorrido.

Isto é, os municípios organizam as escolas do campo por núcleos, ou seja, digamos que a extensão territorial dos municípios seja formada por comunidades próximas umas das outras, e que em cada uma delas tenha uma escola. Então, quantificam-se essas escolas e as dividem, por exemplo, totaliza-se nessas comunidades próximas a existência de 05 (cinco) escolas, que serão denominadas de núcleo 01 (um). Isso quer dizer que, nesse núcleo, há a presença de um (a) gestor (a) e coordenador (a) responsável, e assim sucessivamente.

Dessa forma, caso alguma escola seja extinta, depois de ter passado por todo o processo comentado no primeiro subtópico, são feitos estudos e reuniões para que a comunidade opte para qual localidade os (as) estudantes serão transferidos, pois, segundo o

inciso 01º, do art.2º, da Resolução nº02/2008, presente no quadro, os (s) mesmos (as) sempre serão levados (as) para comunidades do próprio campo, observando seu bem-estar no que se refere a trajeto (casa-escola), ou seja, menor tempo possível, infraestrutura adequada da escola para onde serão transferidos, e número de docentes suficientes para suprirem o novo número de alunos (as).

Ainda assim, a Resolução nº 02/2008, em seu art.4º, Parágrafo único, complementa que “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Logo, ao serem questionados se há disponibilidade de transporte para locomoção dos (as) discentes para outras comunidades, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 – Disponibilidade de transporte escolar para locomoção dos (as) discentes quando as escolas de suas comunidades são extintas

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“[...] A inspeção tem isso”.</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Remanso	<p>“É...A gente tem a cada...Como a Lei diz que a distância de 2 (dois) km a gente têm que dar o transporte ao aluno, né, aí então a gente agrega as comunidades...que...a comunidade, justamente é próxima [...]”</p> <p style="text-align: center;">(Secretária de Educação)</p>
Sento Sé	<p>“O carro faz rodízio, né, ele sai de determinado lugar e vai passando. A preocupação é de quanto tempo vão manter em curso de viagem, né, para chegar até aqui”.</p> <p style="text-align: center;">(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)</p>
Uauá	<p>“[...] A garantia do transporte é permanecido”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Diante das falas apresentadas, com exceção do município de Juazeiro, que nos informou mais uma vez sobre a presença dessa informação no setor de inspeção, porém, não conseguimos ter acesso a essa, os outros municípios garantem, quando necessário, os veículos, pois o parágrafo único do art.4º, da Resolução nº02/2008, não informa a partir de

qual quilometragem o município deve ceder à disponibilidade do transporte escolar. Porém, é necessário destacar que os mesmos devem atender às exigências do que prevê o Código Nacional de Trânsito Brasileiro, em seu artigo 136º:

Art. 136. Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto:

I - registro como veículo de passageiros;

II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança;

III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas;

IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo;

V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira;

VI - cintos de segurança em número igual à lotação;

VII - outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN (BRASIL, LEI Nº9.503/1997).

Desse modo, mediante as falas dos informantes e o que diz a Legislação, é importante refletirmos se isso, realmente, acontece na prática, pois, recorrendo a um caso apresentado no primeiro capítulo desse trabalho, em especial, a uma reportagem feita no início do corrente ano, justamente sobre o transporte escolar no município de Remanso³⁶, foi verificado que os (as) discentes iam à escola a pé, ou sentados em uma carroça, debaixo de um sol escaldante, percorrendo, assim, 4 (quatro) quilômetros todos os dias. Com isso, é necessário também assinalarmos a qualidade do transporte, não que isso seja uma situação que deva ser generalizada, mas quando participante como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB), estava tendo contato semanalmente com uma escola do campo, e podia observar os ônibus que faziam transporte escolar; os mesmos não ofereciam nenhum conforto e segurança para as crianças, pois, além de cintos quebrados e janelas quebradas, para dar conta de chegar à escola no horário estipulado, os ônibus passavam muito cedo nas comunidades.

³⁶A apresentação dessa reportagem, e o *link* para acessá-la está disponível no primeiro capítulo dessa produção, intitulado como “O passeio entre os diferentes caminhos e a escolha do objeto de estudo: Relações estabelecidas além dos muros da Universidade”, na página 21 (vinte e um).

Além disso, os (as) estudantes iam nesses ônibus sem o acompanhamento de um adulto, exceto a presença do motorista, ou, quando algumas mães que não trabalhavam, por medo de mandarem seus (as) filhos (as) sozinhos (as), acompanhavam-nos, mas as mesmas não eram remuneradas para isso. Voltamos a repetir, não que essa realidade proporcionada pela experiência como bolsista do PIBID deva ser generalizada a outros contextos, mas o que acontece entre a Legislação e sua efetivação? Ou seja, que lacuna é essa que impede a Legislação de ser concretizada como deve ser? Até quando fechar as escolas do campo, por quaisquer que sejam os motivos apresentados, e transferir os (as) discentes para outras comunidades, será sempre a melhor solução?

Assim, percebemos diante da situação descrita, que o fechamento das escolas do campo, e a transferência dos (as) discentes para outras comunidades é algo que mexe, e transforma totalmente a rotina dos (as) estudantes, pois se veem frente a uma nova realidade, que desencadeia diversas reações nos (as) mesmos, reafirmando a necessidade dos (as) estudantes serem acompanhados (as) tanto pelos pais, quanto pela própria Secretaria de Educação, e é partindo desse entendimento que procuramos saber, por meio dos informantes, quais as reações dos (as) estudantes quando adentram nesse contexto de transferência, e se de alguma forma esses sentimentos comprometem o seu desempenho escolar. Dessa maneira, como resposta obtivemos:

Quadro 12 – Reações dos estudantes frente ao processo de transferência para outras escolas quando as de sua comunidade são extintas

MUNICÍPIOS	REAÇÕES DOS (AS) ESTUDANTES AOS SEREM TRANSFERIDOS (AS)	DESEMPENHO ESCOLAR DOS (AS) ESTUDANTES APÓS TRANSFERÊNCIA
Juazeiro	<p>“Normalmente, sendo bem sincera com você, é de alegria, os pais eles são contra, mas as crianças, por que vão estar em um lugar maior, vão se socializar mais, tem o parquinho muitas vezes, a escola é maior, têm outros atrativos, então, assim, o sentimento de fato é de alegria, socialização, por que eles estão em um contexto diferente, numa comunidade que tem mais alunos”.</p> <p>(Superintendente de Gestão</p>	<p>“Não, não houve nenhum caso. De EJA a gente sabe que tem, por que o EJA essa questão da evasão já é histórica”.</p> <p>(Superintendente de Gestão Escolar)</p>

	Escolar)	
Remanso	<p>“Nunca teve por que eles são da mesma comunidade, não são comunidades muito distantes, não mantenho distâncias muito longe de casa, por que eles são...quando é muito distância, prefiro manter a escolinha lá, multisseriada, dando suporte e mantendo ali [...]”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>	<p>“Quando faço, eu nem...eu tenho feito... até o momento não me surgiu nenhum problema de mudança que eu tenha dito: “mudou, o aluno ficou...”, eu procuro acompanharcada multisseriado desse...cada núcleo desse existe uma coordenadora geral que faz todo... e a gente acompanha todo o aluno que foi transferido[...]”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>
Sento Sé	<p>“[...] Não me lembro de ter”.</p> <p>(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil).</p>	<p>“Teve o caso do Aurélio esse ano, o Aurélio é uma escola aqui da sede que ela recebe alguns alunos aqui, do Capeado e outras comunidades próximas aqui da sede, tem dos anos iniciais, então, assim, nós vimos numa observação pedagógica, nós percebemos é...casos de alunos que estavam repetindo de ano e que estava tendo dificuldades, não estavam...No 3º e 4º ano... e aí nós fizemos uma orientação junto a diretora e coordenadora, para eles fazerem um atendimento especializado [...]”.</p> <p>(Chefe do Departamento Pedagógico)</p>
Uauá	<p>“[...] O primeiro sentimento é de recusa, resistência, não tem outro. E isso é em toda comunidade. Agora dizer é unanimidade, não, às vezes uns entendem, tem aquela... aquele... nível de ponderação, outros já se manifestam, por aí vai”.</p> <p>(Secretário de Educação)</p>	<p>“[...] Tem alunos que sentem, outros não, e por aí vai, então assim, são questões que oscilam, e que também mudam de uma região para outra, cada uma apresenta um reflexo variado”.</p> <p>(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Conforme vínhamos discutindo e em meio às informações explicitadas no quadro, notamos que os (as) estudantes apresentam divergentes reações quando o assunto trata de suas transferências para estudarem em outras localidades, e isso, como pudemos observar desperta

desde a alegria, como relata a Superintendente de Gestão Escolar do município de Juazeiro, a resistência, como pontuou o Secretário de Educação do município de Uauá. Porém, o que nos preocupa é como essa reação pode se manifestar no desempenho escolar dos (as) mesmos, pois, como comentou a Chefe do Departamento Pedagógico do município de Sento Sé, houve casos de reprovação, e algumas dificuldades de ensino-aprendizagem, ou seja, acompanhamento pedagógico da turma.

Ainda intrigados com essa situação, questionamos se a Secretaria de Educação faz algum tipo de acompanhamento a esses (as) discentes. Sabemos que nem todos os casos devem ser colocados como unânime. Isso vai desde a alegria e resistência, até dificuldades de aprendizagem e reprovação, mas são reações que são desencadeadas após a mudança de escola, onde mesmo os (as) informantes afirmando que são comunidades próximas, os (as) estudantes sentem, e isso se tornou explícito nas falas apresentadas no quadro. Portanto, procuramos saber quais os tipos de acompanhamento que as Secretarias de Educação desenvolvem com esse público, e como resposta quase universal, com exceção do município de Uauá, as mesmas informaram que os (as) gestores (as) e coordenadores é que são responsáveis por observar essas questões e levá-las à Secretária de Educação, seja por meio de reuniões, ou relatórios.

Assim, como alternativa para a melhoria das dificuldades de aprendizagem, o município de Sento Sé conversou com os docentes para que, em algum momento da aula, fizessem reforço dos conteúdos. Isso demonstra as formas de acompanhamento, ou seja, os (as) gestores (as) e coordenadores (as) observam o cotidiano desses estudantes transportados, e ao constatarem alguma irregularidade, entram em contato com a Secretaria de Educação, para que, coletivamente, pensem um caminho a ser seguido.

Quando falamos anteriormente que o município de Uauá é exceção nesse quesito, não quer dizer que o mesmo não faça esse acompanhamento, pois a forma como é desenvolvido é que diverge. Assim, segundo o secretário de educação está sendo montada uma nova equipe, com profissionais de diversas áreas, para estar atuando e dando suporte ao que, anteriormente, era função dos (as) gestores (as) e coordenadores (as), conforme podemos ver a seguir:

[...] A equipe multiprofissional. Para que é essa equipe? Essa equipe ela vai servir ela é composta por um psicólogo, ela é composta por um psicopedagogo, com especialização em saúde da criança, é composta por um assistente social, são 05 (cinco) pessoas, é composta por um médico também, clínico geral, e é composta também por mais, eu falei do psicólogo,

do psicopedagogo, falei do assistente social, falei do médico, e...tem outro nomezinho aqui que vou descobrir daqui a pouco, então é para prestar esse tipo de apoio [...]que é direcionada para alunos que apresentam situações especiais, não somente para aqueles alunos que apresentam necessidades especiais, mas para aqueles alunos que apresentam situações especiais, essa que você colocou é uma situação atípica, por que às vezes, o aluno quando é mudado de uma região para outra ele sente psicologicamente, fisicamente, e eu preciso ter uma equipe atuando em cima disso também né, então estamos começando a fazer esse trabalho agora, que é uma coisa que já deveria existir no município há anos, e nunca existiu[...] (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2019).

Desse modo, de acordo com as informações trazidas, nota-se que o município de Uauá vem buscando uma nova forma de organização para fazer o acompanhamento dos (as) discentes transportados, e se essa ideia se concretizar na prática, conforme foi descrito, é um salto significativo no que se refere a um novo estabelecimento de relações entre a Secretaria de Educação e a escola, e desta com o seu público. Pois, embora os outros municípios informem que o acompanhamento se dá por meio das observações dos (as) gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos, sabemos das inúmeras demandas já delegadas para esses (as) funcionários, e no mais, na maioria das vezes, não são responsáveis por uma única escola, já que a organização das escolas do campo se dá por núcleos.

Ademais, sabemos que a formação dos (as) docentes, gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos, muitas vezes, não supre as necessidades dos (as) discentes, pois, como vimos, os (as) mesmos (as) podem desencadear, quando transferidos de uma comunidade para outra, reações diversas, que variam desde a alegria, à resistência, resultando em modificações no seu desempenho escolar. Então, muito mais do que observações, reuniões, planejamentos e ações efetivas na prática para ajudar esses (as) estudantes a se acostumarem com a nova realidade, também é preciso profissionais com formação específica, como, por exemplo, um psicólogo, para estar atuando coletivamente com a equipe pedagógica da instituição, e isso não só nesses casos, ou quando os (as) discentes apresentam necessidades especiais, por exemplo, mas era para haver uma equipe formada por outros profissionais, como além do psicólogo, um assistente social, etc.; em todas as escolas, até para que a ideia de professor (a) como solucionador de todas as problemáticas existentes no seu campo de atuação vá sendo desconstruída.

Logo, diante das discussões tecidas, sentimos que ainda há muito que se fazer para que a lacuna existente entre a Legislação e sua efetivação se torne menor, ou mais fiscalizada, principalmente no que se refere à localidade para onde esses (as) estudantes são transferidos, e

os transportes escolares disponibilizados para locomoção dos (as) mesmos (as), para que assim, respeitando-se a Legislação, esses (as) discentes possam ter mais segurança e conforto no trajeto percorrido (casa-escola).

5.3 OS DIVERSOS USOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES DESATIVADOS

Mediante as reflexões apresentadas no decorrer deste capítulo, é importante salientarmos que, além de querer saber como se inicia o processo de fechamento de uma escola do campo, para onde esses (as) estudantes são transferidos, como acontece essa transferência, se tem acesso a transporte, qual a reação ao adentrarem nessa nova realidade, isto é, os comportamentos apresentados pelos (as) mesmos (as), se esses interferem no seu desempenho escolar, e se as secretarias de educação dos municípios acompanham todo esse processo, também ficamos interessados em descobrir o que acontece com os prédios escolares quando são desativados, ou seja, em que são transformados os espaços nos quais funcionavam as escolas do campo quando são extintas? São demolidos? Fica para a comunidade ter acesso? São invadidas por pessoas que não tem moradia? Ou se deterioram de acordo com passar dos anos?

Assim, de acordo com a apresentação e justificativa da escrita desse subtópico, compreendemos a dificuldade de encontrar dados históricos que nos informem em que se transformavam os prédios escolares das escolas do campo há décadas atrás, para podermos estabelecer comparações com os dados encontrados atualmente, pois, se analisarmos a história do campo, constataremos até a ausência da educação como direito, quem dirá a presença de escolas funcionando, como temos hoje em dia. Além disso, também não encontramos nenhum Decreto, ou Resolução que informasse sobre como o órgão público deve proceder com esses prédios que se encontram desativados.

Por isso, a partir da análise dos dados obtidos, constatamos uma realidade unânime em todos os municípios pesquisados, pois todos nos informaram que, na maioria das vezes, esses prédios desativados são cedidos para a comunidade, por meio do termo de seção, e a população passa a usufruir do espaço público, conforme fica evidente nas seguintes falas:

Quadro 13 – Uso dos prédios escolares quando desativados

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“[...] Às vezes a gente cede para a comunidade, à maioria das vezes faz termo seção do prédio.</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Remanso	<p>“Aqui já teve outras administrações que demoliram a escola, mas na nossa administração eu nunca demoli. Eu sempre entreguei à escola a comunidade, né, para que eles cuidem...Eu digo: “É de vocês, cuidem”, aí vocês podem fazer reuniões, não importa a religião, usar para cultos, sem dizer aqui é para igreja tal, né, assim, tem uma reunião de sindicato, podem usar a escola, é de vocês, sempre deixo com alguém, nunca demolimos”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretária de Educação)</p>
Sento Sé	<p>“Fica para comunidade, eles utilizam esse espaço sim”.</p> <p style="text-align: center;">(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)</p>
Uauá	<p>“[...] O que a gente tem constatado nessas andanças que a gente tem feito é que nenhuma escola foi demolida, algumas a gente constatou que o prédio caiu pelo abandono, a gente vai observar que as pessoas carregaram telhas, outras tiraram janelas, outras... Outras...tiraram o portão, e com o passar do tempo, com as chuvas e...e...e o próprio abandono tem escolas que caíram sozinhas, desabaram, então o que é que ocorre, é...aí o que a gente está vendo, não teve oficialmente e de forma organizada nenhum processo de demolição, nunca houve, então...e outra realidade que a gente tem observado, constatado é...nós temos pessoas carentes na zona rural também que não tem habitação, e ocupam os prédios, alguns prédios estão ocupados por famílias [...] Outros cedidos para associações a partir de uma solicitação comunitária para reivindicar o espaço para reunir, se reunir com a comunidade [...]”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Logo, diante das evidências apresentadas acima, notamos que nenhum dos municípios pesquisados adentra com pedido de demolição dos prédios escolares do campo, a não ser o caso evidenciado no município de Remanso, que, como relatou a secretária de educação, foi desenvolvido em outras gestões que estavam à frente da secretaria na época, e no município de Uauá, que foi causado pelo próprio desgaste do tempo, e falta de manutenção. E, ainda assim, por essa falta de uso, no referido município, aconteceram invasões por pessoas que não têm moradia, e utilizam o prédio escolar como tal.

Porém, retirando essas situações atípicas, no mais, esses espaços públicos, por meio de pedido da comunidade, são deixados para que a população se reúna, façam reuniões, comemorações, etc.; criando a Secretaria de Educação um termo de seção, que estabelece em suas cláusulas, responsabilidade, por parte da comunidade, para cuidado e manutenção daquele prédio por um determinado período, que não nos foi informado, podendo esse termo de seção ser renovado, após análise do tempo em que o prédio ficou sendo cuidado pela comunidade.

Assim, no que se refere a cuidado e manutenção do prédio, todos os municípios nos informaram que fica por conta da comunidade, pois a mesma é que está fazendo uso do espaço; porém, somente o município de Sento Sé diverge nesse aspecto, pois nos informou que a Prefeitura é que continua sendo responsável pela manutenção dos prédios desativados, como podemos constatar no seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quem faz a manutenção? A comunidade?

Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil: Não, a Prefeitura. O Município faz. Capeado se você observou ali, por exemplo, que é a mais próxima, por isso estamos nos referindo mais a ela, ela está pintada, toda arrumadinha, fechada, e o espaço está lá, eles utilizam o espaço com essas outras demandas (ARQUIVO DA PESQUISA, 2019).

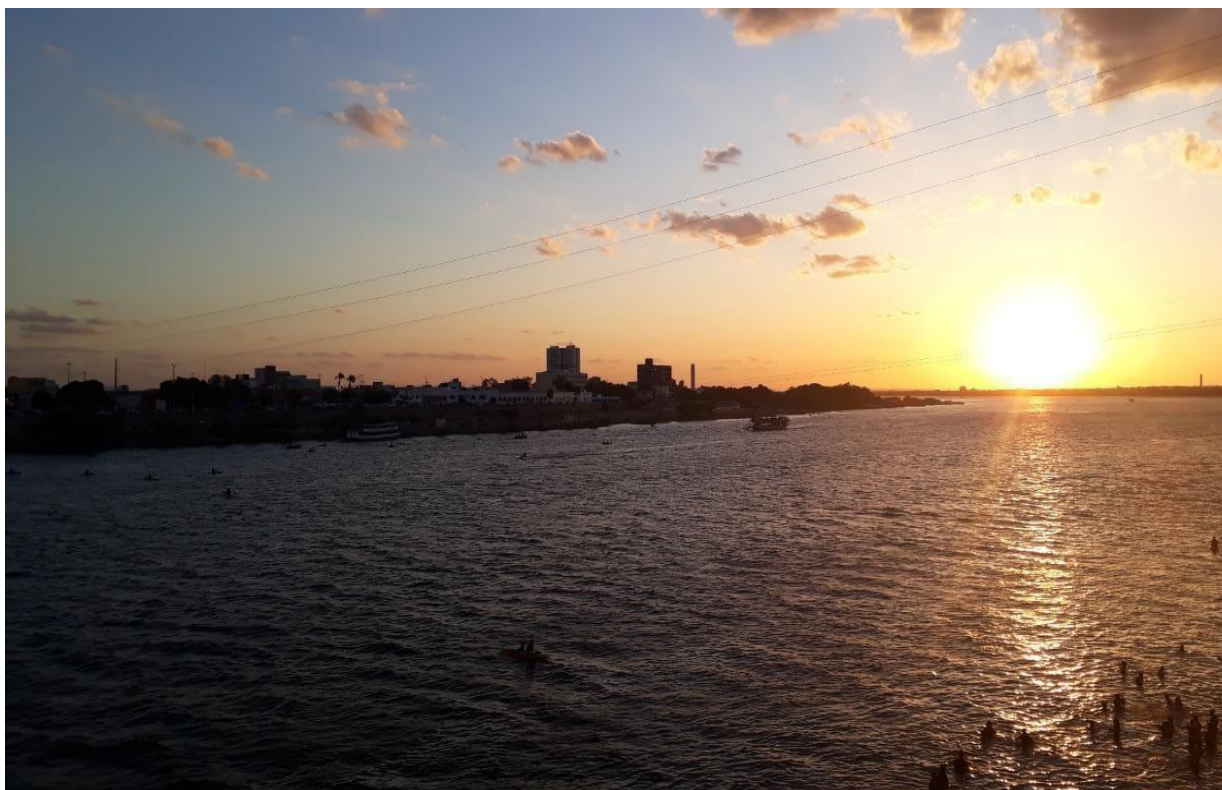
É necessário refletirmos sobre essa divergência apontada pelo município de Sento Sé, pois, se, quando as escolas do campo nos municípios pesquisados são extintas, e após termo de seção, são cedidas para comunidade, fica claro a responsabilidade dos órgãos municipais pela manutenção do prédio escolar somente quando está em funcionamento, ou seja, com aluno, a Prefeitura Municipal de Sento Sé nos mostra outra realidade, isto é, o zelo e a presença institucional da Prefeitura na escola, mesmo após sua extinção, ou seja, a escola só não está tendo mais aulas formais, mas isso não quer dizer que aquele espaço não continue sendo preenchido de atividades informais, propostas pela própria comunidade, bem como não necessite de manutenção.

Essa situação trazida nos leva a refletir sobre o que já vínhamos discutindo no teor desse trabalho, ou seja, a presença mais ativa do Estado na comunidade, somente com o funcionamento da escola, e sua ausência, quando extinta, e isso se torna evidente quando o secretário de educação do município de Uauá destaca em sua fala que alguns prédios escolares foram encontrados caídos pelo abandono, ou seja, sem manutenção e sem uso. Por

isso, a importância, não só de atitudes como se responsabilizar pela manutenção física da escola extinta, mas também ajudar a comunidade a transformar o uso desse prédio escolar em algo mais vivo, como um espaço para além de reuniões e apresentações, podendo ser usado, também, em momentos de aprendizagem de cultura, arte, dança, teatro etc.; pois, além de ser uma forma de manter viva a historicidade da escola que funcionava naquela localidade, é também uma forma de aproximar a comunicação entre comunidade e órgãos públicos, e de oferecer atividades culturais fora do ambiente escolar, fazendo assim, com que as crianças/jovens e adultos do campo possam ocupar seu tempo livre, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

Temos consciência, como já foi dito no desenrolar das entrevistas, de que quem paga a escola são as quantidades de matrículas efetivadas no início do ano, mas, ao propormos a ajuda do setor público na oferta de atividades culturais nos prédios escolares do campo que foram desativados, por exemplo, estamos indo além dessa ideia, até porque a escola já foi desativada. Não cabe ao setor público manter funcionários e a rotina da instituição como se estivesse funcionando normalmente. Logo, a proposta lançada é de parceria entre o setor público e a comunidade, e ambos tenham direitos e deveres, e a história já retratada de omissão do Estado na vida da população campesina vá sendo superada aos poucos, pois já que perderam o direito de ter educação próxima de suas residências, que a comunidade, então, ganhe outros atrativos para que consiga superar a negligência desse.

Figura 06 – Rio São Francisco



Fonte: Reis (2019)

*“Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza
[...]”
(Patativa do Assaré)*

6 DE PARALISADAS A EXTINTAS: QUAIS MOTIVAÇÕES O PODER PÚBLICO ALEGA PARA QUE AS ESCOLAS DO CAMPO PERTENCENTES AO TERRITÓRIO DO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO ATINGAM ESSE STATUS

Como informado no primeiro capítulo desta produção intitulado como: “O passeio entre os diferentes caminhos e a escolha do objeto de estudo: Relações estabelecidas além dos muros da Universidade, optamos por dedicar 02 (dois) capítulos para a análise dos dados, por a mesma ter ficado extensa, devido termos trabalhado com 04 (quatro) *lócus* de pesquisa. Assim, para não tornar uma leitura cansativa, deixando as reflexões acerca do que nos propusemos investigar em um único capítulo, justificamos essa ação, bem como informamos que este primeiro subtópico retratará detalhadamente sobre o *status* de escolas paralisadas, algo que nos inquietou durante o levantamento quantitativo de escolas do campo extintas no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), por meio dos Censos Escolares dos anos de (2014 a 2018).

Assim, mesmo não sendo objeto de nossa problemática de pesquisa, mas tendo surgido em meio à pesquisa, aproveitamos a oportunidade de desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas nos municípios pesquisados, para esclarecermos o que difere o *status* de paralisada e extinta, já que, no momento de coleta dos dados, observamos que muitas escolas aderem o primeiro *status* supracitado, e permanecem muitos anos como tal.

Logo, para além de diferir esses *status* presentes nos Censos Escolares analisados, também trazemos reflexões acerca disso, pois, estaria o Poder Público tentando “maquiar” o quantitativo de escolas extintas, por meio das paralisadas? Há alguma determinação de tempo, para escolas permanecerem como tal? Afinal, essa ação também se constitui como uma negligência ao direito à educação próxima de suas residências?

É necessário salientar que, além das reflexões apresentadas, este capítulo também se constitui das vozes dos participantes da pesquisa, no que diz respeito ao fechamento das escolas do campo, nos 04 municípios pesquisados, ou seja, o que justifica para o Poder Público a extinção de 81³⁷ (oitenta e uma) escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco?

³⁷ O quantitativo geral de escolas do campo extintas no Território do Sertão do São Francisco apresentado no capítulo 04 (quatro) totaliza 111 (cento e onze) escolas do campo extintas, quando sinalizamos 81 (oitenta e uma) estamos nos referindo ao total de escolas do campo extintas nos 04 (quatro) municípios que nos receberam para o desenvolvimento da pesquisa de campo, conforme podem melhor visualizar na tabela 02 (dois), intitulada

6.1 UM ELEMENTO NOVO: O SURGIMENTO DAS ESCOLAS PARALISADAS COMO GÊNESE DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Conforme podemos observar na problemática, objetivos geral e específicos, e roteiro de entrevista desta pesquisa, constatarão que nenhum dos elementos apresentam algo que nos leve diretamente até as escolas paralisadas, ou apontem a necessidade de discutirmos sobre elas. Porém, durante o levantamento quantitativo, por meio do Censo Escolar dos anos de (2014 a 2018), para sabermos a quantidade de escolas do campo extintas no Semiárido Brasileiro (SAB), e chegarmos até os municípios que compõem o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), o que nos chamou atenção foi justamente a existência dessa categoria em questão, e os alarmantes números que a acompanham, pois, quando paramos para analisar, não só os dados quantitativos, mas também o nome das instituições que se classificam como tal, ano após ano, vimos que muitas escolas atingem o *status* de paralisada desde o ano de 2014, e só saem, muitas vezes, no ano de 2018, porque são classificadas como extintas.

Assim, trabalhando com os dados e desenvolvendo o levantamento ano após ano, durante o período já mencionado no parágrafo anterior, começamos a nos intrigar, pois são muitas escolas que se encontram como paralisadas. Para que tenhamos uma ideia da dimensão quantitativa a que estamos nos referindo, peguemos a tabela a seguir, que demonstra a quantidade de escolas paralisadas nos Estados, que compõem a Região do Semiárido Brasileiro (SAB), entre os anos de 2014 a 2018.

Tabela 04 – Quantitativo de escolas do campo paralisadas no Semiárido Brasileiro entre os anos de 2014 a 2018

Estados	Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018
Alagoas	188	229	241	259	123
Bahia	4.548	3.812	4.692	4.860	3.471
Ceará	2.603	2.603	2.427	2.376	2.325
Maranhão	14	12	11	15	20
Minas Gerais	1.339	1.324	1.309	1.265	1.347
Paraíba	1.241	1.155	1.176	1.214	995
Pernambuco	1.423	1.509	1.559	1.523	1.445
Piauí	2.067	1.715	2.017	1.964	2.309
Rio Grande do Norte	978	961	998	1.082	1.087

como “Fechamento de Escolas do Campo no Território do Sertão do São Francisco entre o período de 2014 a 2018”, presente na página 127 (cento e vinte e sete).

Sergipe	203	191	201	158	174
TOTAL POR COLUNA	14.604	13.511	14.631	14.716	13.296

Fonte: Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Elaboração: ROCHA (2019).

Mediante os dados apresentados na tabela, é possível verificar um grande quantitativo de escolas do campo que foram paralisadas entre os anos de 2014 a 2018, em especial no Estado na Bahia, que sai do ano de 2014 com 4.548 (quatro mil quinhentos e quarenta e oito) e chega ao ano de 2018 com 3.471 (três mil, quatrocentos e setenta e um) escolas paralisadas. Além da Bahia, destaca-se também o Estado do Ceará, que, em 2014, apresenta 2.603 (dois mil, seiscentos e três), e chega a 2018 com 2.325 (dois mil, trezentos e vinte e cinco). Já em contrapartida a esse movimento aparece o Estado do Maranhão, que mesmo paralisando escolas do campo, seu quantitativo saiu do ano de 2014 com 14 (quatorze) escolas paralisadas, chegando a 2018 com 15 (quinze), ou seja, entre o período de 04 (quatro) anos, houve o acréscimo de apenas 01 (uma) escola, algo que se comparado com os dados apresentados dos outros Estados, não se repete, já que o número de escolas paralisadas eleva-se, ou, decai, podendo estas ter sido reativadas, ou ter atingido o *status* de extinta, negligenciando, assim, o direito à educação próxima de suas residências à população campesina.

Assim, o Semiárido Brasileiro, saiu do ano de 2014 com 14.609 (quatorze mil, seiscentos e nove) escolas paralisadas, totalizando em 2018 13.296 (treze mil, duzentos e noventa e seis), com uma diminuição de 1.308 (mil trezentos e oito) escolas nesse *status*, que como comentando, podem ter sido reativadas, ou extintas (algo que poderemos ter uma maior noção, na tabela seguinte). Assim, mesmo havendo diminuição no quantitativo de escolas paralisadas, é preciso pensar na apresentação dos dados de uma forma geral, afinal, são muitas escolas paralisadas durante os cinco anos analisados, e, mais ainda, é importante refletir sobre a possibilidade de extinção das mesmas, isto é: se todas foram extintas, como fica a comunidade para ter acesso à educação? E as que não foram extintas, se mantiveram paralisadas, irão permanecer nesse *status* até quando?

Quando pegamos esses dados gerais, e os estreitamos para o Território do Sertão do São Francisco (TSSF), obtivemos entre o período de 2014 a 2018, 242 (duzentos e quarenta e duas) escolas do Campo paralisadas, conforme podem visualizar na tabela 03 (três), na página 128 (cento e vinte e oito) do capítulo 04 (quatro) dessa produção. Isso significa que, para além

das 111 (cento e onze³⁸) escolas do Campo extintas no Território supracitado, mais 242 (duzentos e quarenta e duas) escolas também deixaram de funcionar, e desse quantitativo geral de escolas paralisadas, 48 (quarenta e oito) encontram-se distribuídas entre os 04 (quatro) municípios que desenvolvemos a pesquisa de campo.

Com a contextualização dos dados numéricos, é chegado o momento de refletirmos sobre eles, pois, realmente, foi algo que nos deixou bastante intrigados para saber, primeiramente, qual a divergência existente entre uma escola com *status* de paralisada, e extinta, já que pela lógica quando as escolas são classificadas em ambos os *status* deixam de funcionar, e por que isso vem ocorrendo com bastante frequência, e cada vez mais, principalmente na zona rural dos municípios.

Assim, antes de buscarmos respostas para nossas inquietações em *lócus*, procuramos entender o que o Censo Escolar da Educação Básica tem a nos informar sobre, onde obtivemos, por meio de seu Caderno de Instruções (2018) para preenchimento no sistema, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que escolas paralisadas e extintas significam:

Paralisada – A escola está com as atividades escolares temporariamente suspensas.

Extinta – A escola está com as atividades escolares definitivamente encerradas. As escolas públicas são consideradas extintas por meio do ato de extinção emitido pela secretaria de educação (CENSO ESCOLAR, 2018, p.17).

Ao nos depararmos com as informações trazidas pelo Censo Escolar, em seu Caderno de Instruções (2018), compreendemos a divergência entre o *status* de paralisada e extinta, porém, à medida que íamos desenvolvendo o levantamento dos dados quantitativos referentes às escolas do campo no Semiárido Brasileiro, os questionamentos sobre o *status* de paralisada só aumentavam, pois é perceptível, como puderam acompanhar na tabela 04 (quatro), o alarmante número de escolas do campo classificadas como tais, além disso, para nós, pesquisadores, que lidamos diretamente com os dados brutos, observamos um intervalo de tempo muito grande em que essas escolas ficam sem funcionar, quando aderem a esse *status*. Pois, embora as informações do Censo Escolar (2018) nos digam que a escola fica temporariamente sem funcionar, não nos fornecem uma quantidade de tempo em que ela

³⁸ Dados apresentados na tabela 02 (dois), presente no capítulo 04, página 127 (cento e vinte e sete).

possa permanecer como paralisada, nem por quais motivos se pode paralisar uma escola, no mais, se a escola fica temporariamente sem funcionar, o temporariamente nos diz que ela deve voltar a reabrir.

Porém, quando partimos da ideia de que a escola deve voltar a reabrir após um tempo, e nos deparamos com a quantidade de anos que fica sem funcionar por estar paralisada, e afirmamos isso com base nos dados que obtivemos acesso por meio do Censo Escolar, no período que esta pesquisa se propôs investigar, encontramos situações em que determinadas escolas, na maioria das vezes, já estão com o *status* de paralisada no ano de 2014, permanecendo assim, até o ano de 2017, e acabam sendo extintas no ano de 2018, como foi o caso do município de Uauá, ou, às vezes, reabrem durante um ano, retornam ao *status* de paralisada e, no ano seguinte, são extintas, como aconteceu no município de Juazeiro, e há casos, em que elas continuam como paralisadas desde o ano de 2014 até 2018.

Por isso, essas situações observadas durante o período de coleta dos dados quantitativos nos fazem pensar sobre: Quais motivações levam uma escola a atingir o *status* de paralisada? Não há nada que especifique a quantidade de tempo que as escolas possam permanecer nesse *status*? Não estaria o Poder Público tentando “maquiar” a extinção das escolas e a negligência do direito à educação, aos sujeitos do campo, próxima de suas comunidades?

Em busca de responder aos questionamentos, procuramos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), alguma Resolução ou Decreto que nos informasse o porquê de uma escola pode ser paralisada, e quantos anos pode se manter sem funcionar; porém, não obtivemos sucesso, nada foi encontrado, assim, aproveitando o momento de desenvolvimento da pesquisa de campo, embora não estivesse nos objetivos específicos desta pesquisa, procuramos esclarecer com os informantes nossas dúvidas, onde como resposta, obtivemos que:

Quadro 14 – O que nos dizem os participantes da pesquisa sobre as escolas do campo que foram paralisadas

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“Paralisada pode ser que o ano que vem eu retorne, entendeu?”</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Remanso	<p>“Ela é paralisada [...] por que primeiro tem que colocar paralisada, ela só vem extinta um ano depois, por isso que aqui quando fizeram o censo em 2013, eles colocaram paralisada, aí no outro ano vai ser extinta, entendeu? Por que primeiro tem que paralisar, pela Lei, a gente paralisa a escola por</p>

	que ela não tinha demanda. A maioria das escolas nossas foram paralisadas por isso, falta de demanda, não tem demanda mais para aquele lugar, entendeu?” (Secretária de Educação)
Sento Sé	“[...] Eu vou dar um exemplo de uma escola que estava paralisada, tem uma escola ali no interior que é a 13 de Maio, ela já tinha algum tempo paralisada por falta de aluno, então era mais interessante transportar aqueles alunos para outra escola bem próxima que tinha um fluxo maior de aluno, então ela ficou paralisada, por que a gente tinha intuito de que ela funcionasse no futuro, certo? Aí todas as escolas que aparecem no nosso perfil do município como paralisadas elas foram extintas, foi o próprio sistema que colocaram elas como extintas, não fomos nós que optamos, foi o sistema, eu não sei lhe dizer se foi por que existe um período grande que ela foi paralisada e eles já consideraram como extintas, eu não sei qual foi o critério que eles usaram [...]” (Técnica do Setor de Estatística)
Uauá	“[...] A escola paralisada, ela está paralisada, mas pode ser reaberta, ou seja, aquele INEP pode ser reutilizado pela mesma escola”. (Técnico do Setor de Estatística)

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Diante das falas dos participantes da pesquisa, nota-se que as escolas ganham o *status* de paralisada quando as comunidades onde funcionavam não têm mais demanda, ou seja, alunos, e as mesmas vão para o sistema do Censo com esse *status*, porque, futuramente, as Secretarias de Educação têm pretensão de reabri-las, sem que, para isso, tenham que fazer um novo cadastro no sistema, pois, ao manter a escola como paralisada, a todo final do ano letivo, é necessário abri-las no sistema, e colocá-las novamente como paralisadas, para que, assim, caso surjam demandas, e a escola seja reativada, seja feito apenas o cadastro dos (as) discentes no sistema, como aconteceu com uma escola no município de Juazeiro, que, segundo a Superintendente de Gestão Escolar, a mesma estava como paralisada, e foi reativada no ano de 2019 (dois mil e dezenove), na localidade de Pinhões, distrito do município supracitado.

Assim, referente aos casos de reformas nas instituições escolares, somente o município de Juazeiro afirmou colocá-las no sistema como paralisadas por esse motivo; os outros municípios pesquisados informaram não proceder dessa forma, apenas alugam um espaço para que os (as) estudantes continuem tendo aulas, e o ano letivo não sofra alterações, ou

atrasos, pois como paralisadas, no sistema do Educacenso³⁹, só vão escolas que não funcionam por falta de demandas.

Assim, buscando compreender a quantidade de tempo que uma escola pode permanecer como paralisada, os informantes da pesquisa afirmaram não haver especificação de tempo para que a escola se mantenha nesse *status*, pois quem avalia, muitas vezes, é o próprio município, verificando se na comunidade haverá demanda futura, ou não, para que a escola seja reativada, ou há casos em que o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por verificar que a escola se mantém como paralisada por muito tempo, altera seus *status* para extinta, como nos relatou a Técnica do Setor de Estatística do município de Sento Sé:

[...] Ano passado, o pessoal que fez uma visita em *locus* aqui com a gente, o pessoal responsável pelo Censo, né, desse núcleo todo de Juazeiro, que é o NE 10, né, o NTE 10⁴⁰, parece que agora chama assim, por que antigamente era DIREC 15, aí eles tiveram aqui e a gente fez uma geral de todas as escolas paralisadas e que a gente tinha o intuito de colocar como extinta por que tem muitas escolinhas no interior que a gente não tem nem pretensão de abrir até por que muitas, eu acho que não sei nem se existe gente morando mais, por que antigamente era assim, aqui tinha só uma comunidadezinha de tantos moradores, aí já abria uma sala, aí ali mais uma já abria outra sala, ainda existem alguns desses povoadozinhos, dessas comunidades que eu acho que não tem mais nem gente morando, então nós fizemos um levantamento de todas as escolas paralisadas e aquelas também que eles já consideraram como extintas e aí nós ... a gente entrou com o setor jurídico da secretaria para fazer um ato de extinção dessas escolas que a gente não tem mais pretensão de abrir, e aí foi quando o setor jurídico fez o ato de extinção, foi publicado no Diário Oficial no dia 02 (dois) de Janeiro, ou foi Fevereiro, não lembro mais, mas posso ver depois, e ficou aquela relação daquelas escolas extintas que não tem mais pretensão (TÉCNICA DO SETOR DE ESTATÍSTICA, 2019).

Desse modo, mediante as informações expostas até o momento, compreendemos que as escolas são paralisadas, segundo os informantes, por falta de demanda, ou seja, de alunos;

³⁹ “Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Para maiores informações, acessar o site: **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>>. Acesso em: 01 de Nov. de 2019.

⁴⁰ “O Núcleo Territorial de Educação – NTE 10 é responsável por 54 escolas localizadas nos 10 municípios do Território de Identidade do Sertão do São Francisco” (NTE 10, 2019). Para maiores informações, consultar o site: **Núcleo Territorial de Educação - NTE 10 - Juazeiro**. Disponível em: <http://nte10.educacao.ba.gov.br/?page_id=8>. Acesso em: 01 de Nov de 2019.

porém, um dos participantes também relata, como exemplo, que ao paralisar determinada escola, transferiu os (as) discentes para outra com maior fluxo de estudantes⁴¹, o que nos leva a pensar a respeito dessa situação, pois, se as escolas são paralisadas por falta de demanda, por que há transferência de alunos para outra localidade? Se tem demanda, ou seja, aluno, por que não deixá-la funcionando? Por que manter tanto tempo uma escola como paralisada no sistema, se, na maioria das vezes ela acaba sendo extinta, como relatou a técnica de dados estatísticos do município de Sento Sé?

Sabemos que pode haver exceções, isto é, municípios, assim como o de Juazeiro, que pode colocar no sistema do Censo a escola como paralisada, por conta de uma reforma, não cabendo a nós generalizar a situação de paralisada, exclusivamente, por falta de demanda, como já foi informado pela maioria dos participantes desta pesquisa. Porém, como já referenciado, para nós, pesquisadores, que lidamos com os dados brutos, ou seja, os levantamentos quantitativos das informações por meio do Censo Escolar, constatamos que muitas escolas permanecem como paralisadas do início ao término do período investigado por esta pesquisa, melhor dizendo, do ano de 2014 a 2018. Logo, que reforma é essa que perdura por 05 (cinco) anos?

Temos consciência, por meio das experiências adquiridas ao longo da vida, que algumas ações do setor público demoram a se concretizar, mas, por mais longa que seja a espera, deixar a escola sem funcionar por 03 (três), 04 (quatro), 05 (cinco) anos por conta de uma reforma na estrutura física do prédio escolar não é justificável, mesmo que, nesse intervalo de tempo, alugue um espaço, ou transfira os (as) estudantes para outras escolas, em outras localidades, o tempo que passam sem ter acesso à educação, em suas próprias comunidades, é extenso demais.

Assim, o que fica evidente diante das discussões apresentadas é que essas escolas são paralisadas, devido à pouca demanda nas comunidades, no caso, quando há estudantes que são transferidos para outras localidades, ou justifica-se pela ausência de discentes para manter o funcionamento da escola. Porém, ao olharmos os dados apresentados referentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), no capítulo 04 (quatro) dessa produção, notamos que, no ano de 2018, como foi anteriormente comentado, totalizaram 242 (duzentos e quarenta e duas) escolas paralisadas, fora as que foram extintas. Ou seja, não há mais

41 Informação presente no quadro 14, intitulado como “O que nos dizem os participantes da pesquisa sobre as escolas do campo que foram paralisadas”, na página 168 (cento e sessenta e oito), desse capítulo.

crianças para ocuparem e manterem essas escolas funcionando, ou é uma escolha do Poder Público paralisar essas escolas e mandar os (as) estudantes para terem acesso à educação em outras localidades?

Logo, no caminhar das reflexões, por meio da exposição dos informantes, o que constatamos, não generalizando a situação analisada, é justamente uma estratégia criada pelo Poder Público para extinguir a escola, sem que esse quantitativo tenha aumento na categoria de extinta, pois, se observarmos bem o contexto, as escolas paralisadas, segundo os informantes, é caracterizada como tal por falta de demanda, ou seja, de aluno, não tendo especificação de tempo para se manter nesse *status* no sistema, isto é, fiscalização, ou, os (as) alunos (as) são transferidos para outras localidades, como disse a Técnica do Setor de Estatística do município de Sento Sé, para se juntarem a uma escola que tenha maior fluxo de alunos, ferindo, assim, o que diz o Art. 3º, da Resolução CEB/CNE nº 2/2008: “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”.

Portanto, diante das reflexões e dos dados quantitativos obtidos por meio do Censo Escolar, ainda é possível perceber em alguns municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, localidades que, durante o período de 2014 a 2018, não extinguiram nenhuma escola do campo, mas, em compensação, chegaram ao ano de 2018 com 119⁴² (cento e dezenove) escolas do campo paralisadas, como foram os casos de Casa Nova e Campo de Alegre de Lourdes, com 34 (trinta e quatro). Ou seja, que tantas reformas são essas? Que tanta falta de demanda é essa nos municípios? Chegaremos ao ponto de não ter nenhuma escola do campo funcionando? Por que o sistema permite a escola continuar como paralisada por muito tempo, sem averiguar a situação?

Em meio às discussões, falas e reflexões dessa problemática importante que surgiu em nosso objeto de estudo, acreditamos ser urgente uma pesquisa aprofundada a respeito dessa temática, para que tenhamos com mais concretude o porquê de os municípios pesquisados, e até mesmo o Semiárido Brasileiro, aparecerem com dados alarmantes referentes a essa categoria presente no Censo, bem como uma maior fiscalização para que os motivos pelos quais essas escolas do campo vêm sendo paralisadas sejam divulgados e debatidos, pois, a

⁴²Dados retirados da tabela 03 (três), intitulada como “Escolas do Campo paralisadas entre o período de 2014 a 2018 no Território do Sertão do São Francisco”, presente na página 128 (cento e vinte e oito), do capítulo 04 (quatro) dessa produção.

nosso ver, e mediante os discursos e dados quantitativos, o que era para ser uma paralisação temporária, acarreta em uma extinção permanente, e isso vai passando despercebido diante da realidade, pois, segundo as informações disponibilizadas pelo Caderno de Instruções do Censo, as instituições estão paralisadas temporariamente, o que nos acende a esperança de que logo voltarão a funcionar, algo que, na prática, na maioria das vezes, não acontece, e na ponta disso, o resultado que chega para as comunidades do campo é a transferência dos seus (as) filhos (as) para outras localidades, para que consigam ter direito à educação, algo que era para ser ofertado em suas próprias comunidades.

Ou seja, nossa percepção diante desse debate é que, na prática, a divergência conceitual existente entre o *status* de paralisada e extinta, não existe, pois, na concretude, alunos (as) continuam sendo transferidos para outras localidades, para terem acesso à educação, assim como acontece quando uma escola é extinta e, no sistema, ela continua como paralisada, para que seu cadastro não seja perdido, caso o município tenha pretensão de reativá-la. Porém, a pergunta é: Quando? Se há escolas que iniciam o período de levantamento dos dados, isto é, o ano de 2014 como paralisadas, e chegam a 2018, permanecendo nesse mesmo *status*, quando os municípios irão analisar a situação dessas escolas e reabri-las? Ou atualizarem seu *status* para extinta? Só quando receberem visitas do núcleo responsável pelo Censo, como foi o caso do município de Sento Sé?

Se para o último questionamento a resposta for positiva, aconselhamos além de mais fiscalizações e análises das escolas que se mantém paralisadas por um intervalo extenso de tempo, a criação de Resoluções ou Decretos que esclareçam aos municípios os motivos pelos quais uma escola deva ser paralisada, e estabeleça critérios quanto ao tempo máximo para que possa se manter nessa situação, bem como os caminhos a serem trilhados, caso o tempo máximo seja excedido, pois da forma como as informações estão postas, e sendo concretizadas, não há como esperar a volta do funcionamento dessas escolas, apenas o aumento quantitativo dessa categoria, que passa despercebida frente às escolas postas como extintas no Censo.

6.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO OLHAR DOS AGENTES DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Após trilharmos o caminho que nos oportunizou refletir sobre o processo de extinção das escolas do campo, até a categoria de escolas paralisadas, é o momento de desvendarmos quais são as principais motivações apontadas pelo Poder Público, que contribuíram para a extinção das 81 (oitenta e uma) escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pesquisados. Além disso, também é importante assinalarmos quais avaliações o Poder Público faz frente a esse processo de extinção, e se, de alguma forma, as Secretarias de Educação se movimentam para que a escola não chegue a ser extinta, pois será que quando a mesma atinge esse *status* essa medida não compromete o direito à educação para a população campesina?

Assim, mediante a apresentação desse último subtópico, fica evidente que é momento de compreendermos, por meio das vozes dos participantes desta pesquisa, os dados numéricos que conseguimos por meio do levantamento quantitativo do Censo Escolar (2014 a 2018), isto é, o que justifica para o Poder Público a extinção de 81 (oitenta e uma) escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pesquisados? Sabemos, pelos estudos e leituras dos capítulos anteriores, que, por muito tempo, o campo ficou à mercê do processo educacional, pois, embora na década de 80, tivesse sido constatado um grande avanço nas discussões da educação como direito humano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), no campo, essas ações não foram “[...] capazes de chegar à concretude humana e social em que direitos se tornam realidades” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.09-10).

Ou seja, quando a educação era concretizada no campo, não se constituía como direito humano, já que se dava, conforme foi comentado nessa produção, a quem tinha condições de pagar por ela, como os proprietários de fazendas, que contratavam professores particulares para seus (as) filhos (as), e quando obrigados pela Lei de Diretrizes e Bases (1961), nº 4024/61, ofertaram os anos iniciais para os filhos de seus trabalhadores (as), podendo a qualquer momento suspender essa oferta, pois se até o Estado tinha se eximido dessa responsabilidade, jogando-a para eles, por que não poderiam fazer o mesmo?

Com isso, por não suportar viver em condições sub-humanas, como já apresentadas no decorrer deste trabalho, as famílias migravam para os centros urbanos, em busca não só da garantia de direitos básicos, mas também de escolas para seus (as) filhos (as), já que, no campo, a educação não era ofertada como direito. Assim, diante dessa reflexão, o que

percebemos é que, a qualquer momento, a educação do campo poderia deixar de ser ofertada à população, e nisso, não estamos nos referindo nem às escolas, já que, nessa época, quem a oferecia eram os proprietários das fazendas (COUTINHO, 2009).

Logo, partindo da premissa apresentada, é perceptível o quanto qualquer motivo se tornava suficiente para a suspensão da oferta da educação no campo, até mesmo a não vontade dos proprietários das fazendas em continuar ofertando-a, e isso ser encarado com normalidade, ou seja, a população que quisesse educação, que saísse de sua localidade para ter acesso. Portanto, mediante essa reflexão de como as coisas aconteciam no campo, e tendo consciência de que os processos de diálogo entre a população e o Poder Público se modernizaram, é necessário questionarmos por que escolas continuam sendo extintas nesse espaço de vida, pois, se antes, muitas vezes, a educação nem era ofertada nessa localidade, ou, quando era, sua extinção não era justificada. Hoje, sabemos, por meio das discussões apontadas no capítulo anterior, que, para extinção de uma escola, tudo deve ser explanado e discutido com a comunidade.

Diante disso, partindo das falas trazidas no subtópico 5.1⁴³ (um), em que os participantes abordaram sobre como é iniciado e seguido o processo de extinção de uma escola do campo, questionamos: Quais as justificativas apontadas pelo Poder Público para a extinção das 81 (oitenta e uma) escolas do campo?

Quadro 15 – Motivações que contribuíram para a extinção das escolas do Campo

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE	MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
“Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de	Juazeiro	“A questão do financiamento mesmo, né, do custo benefício”. (Superintendente de Gestão Escolar)
	Remanso	“O que justifica? Não...Pronto...Meu Município não fechou escola do Campo por causa de custo. Para o Município nós vemos como melhorar a educação pra eles, dá uma oportunidade melhor pra eles, né? Não vejo só como tira custo do município, pois vou pensando em custo e não no aluno. Nós fazemos sempre essa mudança pensando no aluno [...]Foi justamente pra essa

⁴³Presente no capítulo 05 (cinco).

impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público” (LEI Nº 9.394/1996)		melhoria de educação. Isso aconteceu porque tinha muitas escolinhas soltas e a gente tentou agregar novamente, fazer um estudo para qualificar melhor as comunidades. Não foi só fechando”. (Secretária de Educação)
	Sento Sé	“Isso não é nem só lá no Campo, isso é geral, isso chega aqui também, é terrível. Duas situações que são bem relevantes, a questão da vinda pra cá para cidade para sede do município, ou controle de natalidade mesmo”. (Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)
	Uauá	“Bem... na verdade a gente tem assim, uma concepção né, muitas vezes o que justifica? O baixo número de alunos e a incompatibilidade de se manter a escola funcionando com o baixo número de alunos, né”. (Secretário de Educação)

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Mediante as falas dos participantes da pesquisa, com exceção dos municípios de Remanso, que apontou a extinção das escolas do campo, por fatores ligados à melhoria na qualidade de oferta da educação, optando, para isso, por extinguir escolas pequenas, e próximas umas das outras, para fazer o reordenamento territorial das mesmas, e do município de Sento Sé, que aponta a taxa de natalidade e êxodo para cidade, como justificativas para o fechamento das escolas do campo em sua localidade. Os municípios de Juazeiro e Uauá trazem como motivações a relação custo-benefício, ou seja, consideram caro manter uma escola funcionando com poucos alunos, pois, nessa lógica do capitalismo, em que os (as) estudantes se tornam mercadorias, a educação vai sendo mantida em lugares que apresentam números maiores de matrículas, enquanto que, nas escolas com porcentagem menor de estudantes, a educação não é vista como investimento.

Logo, diante das justificativas apresentadas, é preciso refletir sobre elas, pois, por que será que para ter um ensino com mais qualidade, os (as) discentes precisam sair de suas localidades? O Poder Público não pode investir nessas escolas e mantê-las funcionando? Que êxodo é esse que continua a existir mesmo com o passar do tempo e que, na lógica

apresentada pela participante da pesquisa, aumenta a cada dia, fazendo com que comunidades não tenham mais crianças/adolescentes para frequentarem a escola?

Com esses questionamentos, é importante pensarmos a respeito das relações mantidas entre a população do campo e o Poder Público, pois, se as famílias continuam saindo de seus lugares de origem, como apontou a informante do município de Sento Sé, é porque algo vem acontecendo, pois ninguém abandona sua localidade, sem nenhuma razão, até porque, conforme discorreremos a respeito nesta produção, as relações entre a população e seu espaço de vida vêm sendo modificadas; as comunidades estão mais empoderadas, e enxergando o campo como lugar de vida e efetivação de direitos. Temos consciência das migrações por livre espontânea vontade, mas, para o êxodo causar o fechamento das escolas, é porque o seu percentual é elevado, então, o que vem acontecendo para justificá-lo?

No mais, referente à lógica, custo-benefício apresentada, é perceptível o quanto a educação vem sendo atrelada ao setor econômico, e as escolas vão sendo extintas pelo simples fato de terem poucos (as) discentes matriculados (as), optando o Poder Público pela transferência desses para outras localidades que tenham maior fluxo de estudantes e maior infraestrutura para sua recepção. Porém, é necessário questionarmos se o custo-benefício, realmente, pode ser tido como justificativa para o fechamento de uma escola, e quando fazemos esse questionamento estamos nos apoiando no que diz o artigo 69, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, apresentado no quadro 14 (quatorze), pois, se observarmos e refletirmos sobre sua redação, não encontraremos nada referente ao número de matrículas que uma escola tenha que apresentar para ser financiada.

Assim, se o artigo 69, da Lei de Diretrizes e Bases (1996), responsabiliza os Estados, Distrito Federal e Municípios para manutenção e desenvolvimento do ensino público, como escolas podem ser fechadas por estarem sendo consideradas “caras demais”, para serem mantidas em funcionamento? Isto é, que lógica é essa onde a economia na educação vem sendo priorizada, enquanto que a ação deveria ser contrária, de investimento?

Se pegarmos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado no ano de 2007, responsável pela redistribuição dos recursos financeiros para custeamento da educação no país, verificaremos, mais uma vez, a ligação da educação ao capital, isto é, quanto maiores forem os números de matrículas nos estabelecimentos escolares, maiores serão os recebimentos de recursos. Isso na medida em que pode soar como forma de controle financeiro, também soa como crueldade, pois como reduzir pessoas, com histórias e sonhos a

números? Ou seja, para ter um ensino de qualidade e uma escola com infraestrutura decente, é necessário se matricular em instituições que apresentem maiores taxas de matrículas, porque é lá que se encontra o investimento financeiro? E o investimento da educação como formação intelectual nas escolas em que não há um fluxo intenso de estudantes, é negado por questões financeiras?

Em meio ao exposto, percebemos o quanto é preocupante essa invasão da lógica mercantilista na educação, pois quem frequenta a escola não é mais visto (a) como uma pessoa carregada de histórias, sonhos, desejos, alegrias, mas, sim, como números, pois além de serem quantificadas, valem de acordo com o ano que estão cursando na escola, para que o repasse financeiro seja feito. Por isso, a preocupação, atualmente, centra-se em ter uma quantidade maior de alunos, pois quanto mais matrículas forem efetivadas, mais recursos serão recebidos e, em consonância com essa ação, maiores serão os investimentos nessas localidades.

Embora achemos essa lógica mercantilista um absurdo, ainda assim, não encontramos nada referente a uma taxa mínima de matrícula para que a escola se mantenha funcionando, pois, com poucos ou muitos alunos (as) matriculados, os repasses financeiros de 60% (sessenta por cento) do FUNDEB (2009), estão garantidos, cabendo ao Distrito Federal, Estados e Municípios, contribuírem com 40% (quarenta por cento) para manutenção e desenvolvimento do ensino. Com isso, o que queremos dizer é que as escolas com baixo, ou alto fluxo de alunos (as) podem e devem se manter funcionando, pois os recursos são garantidos para essa funcionalidade; a divergência é que escolas com maiores números de matrículas, receberão um orçamento maior, pois pela lógica tem mais demandas.

Portanto, diante dessa exposição de como se dá o financiamento da educação, é que voltamos a questionar: O custo-benefício realmente se constitui como uma justificativa para que uma escola seja extinta? Se os recursos são mantidos independentemente do número de matrículas, como é que não se paga uma escola? E a visão da educação como investimento na comunidade, perde-se? Que lógica é essa, em que a economia na educação se torna mais importante que seu investimento?

Se refletirmos sobre os questionamentos acima, logo perceberemos que a extinção das escolas do campo pela relação custo-benefício, na maioria das vezes, torna-se uma economia que sai cara, pois, conforme vimos no decorrer das falas dos participantes desta pesquisa, presente no capítulo anterior, o processo de extinção das escolas do campo não se concretiza somente com o fechamento, mas com várias outras demandas que devem ser observadas e

desenvolvidas, como transferência dos (as) discentes para outras localidades, uso de transportes, caso seja necessário, isto é, custo com gasolina, e, ainda, há as reações desencadeadas nos (as) estudantes diante desse processo, pois como vimos, muitas vezes, resulta em resistência, com reflexos no processo de aprendizagem.

Logo, partindo da perspectiva de que a relação custo-benefício, para nós, não é justificativa para a extinção de uma escola do campo, pois enxergamos a educação como investimento, e não como excesso de gastos, e por meio das observações das falas dos participantes da pesquisa no subtópico 5.2 (dois⁴⁴), onde descreveram as reações dos (as) estudantes frente ao processo de transferência para outra localidade, e as problemáticas desencadeadas dessa ação, como dificuldade de aprendizagem e até casos de reprovação. Sentimos necessidade de saber como o Poder Público avalia o processo de fechamento dessas escolas do campo. Como resposta, obtivemos:

Quadro 16 – Como o Poder Público avalia o processo de extinção das escolas do Campo

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“Não, a gente sabe que tem aspectos negativos né? Tirar da comunidade, né, nem tudo são flores, a gente sabe disso, mas é necessário, por que as políticas estão sendo reduzidas, as políticas nacionais, financiamento, né? A gente tem redução constante, então, tem muitos casos que é inviável a gente manter a escola aberta com número de alunos que tem, então, por isso, é necessário se fazer, mas a gente sabe que tirar a criança da comunidade, as vezes o deslocamento, nem tudo é positivo, né, sempre”.</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Remanso	<p>“Olha, só fechar para diminuir custos, isso é visto como uma atitude negativa, mas às vezes que nosso Município fechou, nós fechamos para melhorar a qualidade, dá outra oportunidade melhor aqueles alunos, não só por que vai diminuir custos, mas o que vou agregar na outra comunidade é para melhorar, isso vejo como positivo. Mas fechar uma escola, deixar o aluno lá para que ele se vire isso não vejo como positivo, é uma coisa sem acompanhamento. Agora, fechar escola do Campo por necessidade de melhoria, de agregar o aluno, dá uma educação de qualidade, vejo como atitude positiva, e é positiva”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretária de Educação)</p>
Sento Sé	<p>“A gente lamenta pelo fato que...uma questão muito forte é por que...o controle da natalidade, então a gente perde, quando a secretaria se ver perdendo aluno ela está se perdendo também, é...junto com isso, e é uma</p>

⁴⁴ Presente no capítulo 05 (cinco).

	<p>característica atípica hoje, a maioria delas, ou todas, ou quase todas, são fechadas por que não tem mais demanda...O controle tem sido muito forte nesse sentido, tem penalizado... Tem comunidades hoje que lamenta por que não tem mais a escola cheia de alunos estudando, mas o grande problema é que os alunos não existem mais”.</p> <p style="text-align: center;">(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)</p>
Uauá	<p>“Negativa. Ninguém tem nem prefeito, nem secretário, nem a equipe técnica, fica feliz quando chega à notícia: “aquela escola vai ter que ser fechada”. Isso já dói na cabeça, já dói o pé da nuca da gente. Por quê? Por que um fechamento de uma escola é apagar com a vida de uma comunidade, é sepultar a vida de uma comunidade. E o nosso desejo é...eu até fico emocionado com isso... O nosso desejo é manter as comunidades vivas, com suas tradições, com sua cultura, com seus costumes, com seus hábitos, por que o que nós mantém, até mesmo como povo como identidade de povo daquela determinada localidade, certo, é a vida da comunidade, é a escola funcionando, é posto de saúde funcionando, é o esporte funcionando, né, então né, assim, quando a gente recebe uma notícia dessa, já é motivo de preocupação, já meche com todo mundo [...]”.</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Conforme podemos observar as falas dos participantes da pesquisa destacado no quadro acima, o único município que avalia o processo de fechamento das escolas do campo como algo positivo é o município de Remanso, pois, segundo a Secretária de Educação, a extinção das escolas é justificada para dar uma educação de mais qualidade para os (as) estudantes, o que nos leva a pensar sobre: Para ter um ensino de qualidade é preciso sair de sua comunidade? Por que não podia haver investimentos nessas escolas que foram extintas? Até quando sair da comunidade para ter acesso ao direito à educação será a melhor alternativa? Por quê? Para quem?

No mais, os outros municípios avaliam a extinção das escolas como algo negativo; porém, mais uma vez, a relação custo-benefício e o controle de natalidade aparecem como justificativas para essa ação, o que nos remete à discussão feita anteriormente a respeito, primeiramente, do financiamento da educação no país, isto é, se há recursos, o que acontece com esses que não chegam ao chão da escola, para mantê-las viva e funcionando? E no segundo momento, também é necessário pensarmos sobre o destino das crianças e jovens da população, afinal, estão deixando de existir? Ou se encontram fora das escolas por opção?

Sabemos que há um controle de natalidade não só no Brasil, como também no mundo, mas também estamos de cientes que a população não parou de ter filhos (as), ou seja, a taxa de natalidade não está congelada, e isso fica evidente por meio dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁴⁵) (2019), que apresenta a existência 4.157.421 (quatro milhões, cento e cinquenta e sete mil, quatrocentos e vinte e uma) crianças com a faixa etária de 0 (zero) a 04 (quatro) anos, distribuídas pelo Estado do Nordeste, ou seja, mesmo esse quantitativo estando distribuído entre os municípios que compõem o Estado supracitado, entre as zonas rural e urbana, e a concentração de crianças se faça maior nessa última localidade, ainda assim, temos a presença de crianças na zona rural. Então, como é que não existem mais crianças para ocuparem essas escolas?

Diante das discussões apresentadas, é perceptível como as falas dos informantes aguçam nossas reflexões acerca do processo de extinção das escolas e das avaliações feitas pelo Poder Público frente a essa ação, pois, como pudemos observar, com exceção do município de Remanso, consideram-na como uma ação negativa, pois, ao fechar uma escola, como elencou o Secretário de Educação do município de Uauá, é apagar a vida da comunidade, pois o ideal é ver os setores públicos em funcionamento para melhor atender às necessidades da população que ali reside, bem como, também, há a existência de outras problemáticas desencadeadas a partir do processo de extinção, como a questão do transporte, ou seja, trajeto (casa-escola), quando esses (as) estudantes são transferidos para outras localidades, como ressaltou a Superintendente de Gestão Escolar, do município de Juazeiro.

Logo, diante das avaliações do Poder Público frente ao fechamento das escolas do campo, algo que, ainda, nos inquieta, é que, mesmo esse processo tendo uma avaliação negativa, conforme puderam ter acesso no quadro 15 (quinze), escolas continuam sendo extintas, ou seja, o que preenche esse espaço existente entre as falas e sua concretude? Assim, foi partindo dessa inquietude que procuramos saber se os municípios pesquisados tentam, de alguma forma, impedir o fechamento das escolas do campo, quando os estudos feitos nas Secretarias de Educação apontam para essa alternativa, e como resposta destacamos as ações que foram desenvolvidas pelos municípios de Juazeiro e Uauá, conforme podemos visualizar no quadro seguinte.

⁴⁵Dados encontrados no site: **Agência de notícias IBGE**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=2188>>. Acesso em: 12 de Nov. de 2019.

Quadro 17 – Ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação para impedir o fechamento das escolas do Campo

MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Juazeiro	<p>“[...] Às vezes a secretaria é colocada como que tem o objetivo de está fechando, né. A gente tem tentado, tem feito alguns movimentos também contrários a isso, por exemplo, ontem a gente foi em uma... uma...localidade chamada Periquito que tem uma escola que funciona com 13 (treze) alunos em um turno, e 18 (dezoito) no outro, é bem reduzido, né, para uma escola, e a secretária teve a iniciativa de fazer uma reforma, ontem a gente foi levou a engenharia, a arquitetura, e a gente vai fazer a obra, né, por que no entorno a gente consegue localizar que ainda tem demanda, existe uma escola particular em uma dessas comunidades, e a gente acredita que com a reforma a gente vai atrair os alunos. Então a gente vai investir mesmo sabendo que é um risco, entendeu? Mas a gente está apostando que a gente consegue trazer os alunos”.</p> <p style="text-align: center;">(Superintendente de Gestão Escolar)</p>
Uauá	<p>“[...] A gente reúne a comunidade que nem eu fiz em uma escola lá na Comunidade Testa Branca [...] levei uma ata e tudo... essa escola ela já passou do ano de 2017 para 2018, já ameaçada para o fechamento, eu analisei o número de alunos de 2017 e fiz um comparativo com 2018, o número de 2018 de aluno, estava pior que o de 2017. Então se em 2017 já houve uma cogitação de fechamento, a comunidade não aceitou, né, 2018, se eu tenho um número reduzido então está na mesma condição, ou até mesmo pior, então reuni a comunidade e coloquei: “Olha a gente tem que ter aluno para garantir o funcionamento da escola”, então a comunidade não aceitou de toda forma, eu registrei isso. Então, quando acontece isso, já para eu responder de uma forma mais objetiva e clara para você, é...a gente busca vários caminhos, não é assim da gente dizer, a gente faz algo para impedir o fechamento, o que impede o fechamento é a própria realidade que aquela escola apresenta, se ela existe uma perspectiva de demanda maior de alunos como ocorreu ano passado, eu disse: “Ó eu to vindo aqui antecipadamente pra gente conversar, para gente dialogar, que é o papel da secretaria, do secretário, ele tem que estabelecer uma relação direta da comunidade de diálogo, de entendimento e de construção da decisão” [...].</p> <p style="text-align: center;">(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Diante das ações descritas, nota-se que sua concretude varia desde o diálogo com a comunidade, como exemplificou o Secretário de Educação do município de Uauá, como o caso da comunidade Testa Branca, que apontava a necessidade de efetivação de mais matrículas, para que a escola se mantivesse aberta, embora não tenhamos encontrado nada na

Legislação frente a isso, conforme já comentamos anteriormente, até a iniciativa de uma reforma na instituição escolar, para que mais discentes sejam atraídos a permanecer na comunidade. Não foi comentando, por nenhum participante da pesquisa, mas é importante pensar a respeito das estruturas físicas dos prédios escolares das escolas do campo, pois, afinal, esse também não se constituiria como mais um motivo para o êxodo, e não efetivação de matrículas nessas localidades?

É válido ressaltar que, ao apontarmos essa reflexão, estamos nos embasando na fala da Superintendente de Gestão Escolar do município de Juazeiro, pois é possível constatar que a mesma aborda a existência de uma escola privada em uma das comunidades próximas a localidade em que decidiram fazer a reforma do prédio escolar, com o intuito de atrair mais alunos. Isto é, se há demanda na comunidade e, muitas vezes, os pais optam por matricular seus (as) filhos (as) em instituições de ensino privadas é porque há um diferencial nessa oferta, seja em termos de estrutura física dos prédios, ou, até mesmo, de ensino, cabendo, assim, ao Poder Público investir na oferta da educação do campo, como preveem os incisos V, VI e VII do art.4, do Decreto de nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

Assim, se a Legislação sempre aponta para questão do investimento na oferta da educação do campo, e isso tem sido usado como uma iniciativa no município de Juazeiro, para manter a escola do campo funcionando, por que escolas continuam sendo extintas? É importante destacar que, ao trazermos o artigo 4, e seus incisos V, VI e VII do Decreto de nº 7.352/2010 para fundamentar a ação desenvolvida pelo município de Juazeiro, não estamos reduzindo sua concretude somente quando a escola apresentar indícios de extinção, mas apontamos a necessidade contínua de investimento nas escolas do campo. Isso vai desde a estrutura física dos prédios, até a formação inicial e continuada dos (as) docentes, gestores (as) e coordenadores (as) para atuarem nessa realidade.

Com isso, retornamos aos nossos questionamentos, pois: Se a Legislação sempre expressa em seus textos o investimento na educação do campo, por que sua concretude tem sido contrária? Por que reduzir custos, quando a ação deveria ser de investimento? Até quando a economia na educação será vista como uma boa ação? Quando entenderemos que o investimento na educação é prioridade, e não um risco?

Embora esses questionamentos nos levem a refletir sobre a importância de investimento na educação do campo, e as falas dos informantes nos tragam ações desenvolvidas pelo Poder Público para manter escolas com risco de extinção em funcionamento, quando voltamos nossos olhares para os dados numéricos apresentados no capítulo 04 (quatro), temos consciência de que, ainda, há muito que se fazer para que a Legislação adentre a realidade dessas escolas, pois somente os 04 (quatro) municípios em que desenvolvemos a pesquisa de campo, totalizaram entre o período de 2014 a 2018, 81 (oitenta e uma) escolas do campo extintas, e junto com a extinção, como já comentamos ao longo do capítulo anterior, outras problemáticas são afloradas, como dificuldade no processo de aprendizagem, reprovação do ano letivo, trajeto (casa-escola), isto é, uso do transporte, e a perda do direito a estudar em escolas próximas de suas residências, e foi partindo dessa perspectiva, que procuramos saber do Poder Público se a extinção das escolas do campo não compromete esse direito. Obtivemos como resposta:

Quadro 18 – O que diz o Poder Público sobre a perda da garantia do direito a educação próximas de suas residências, quando as escolas de suas comunidades são extintas

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE	MUNICÍPIOS	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
“V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (ART.53, LEI Nº 8.069, 1990).	Juazeiro	“É... Esse Direito dela acaba sendo um pouco ferido. Verdade. Aí é como eu te disse, a gente tenta minimizar, tipo, se eu tenho duas escolas próximas que tem a mesma distância, “qual é a comunidade, que essa comunidade se identifica para eu poder estar, né?”Vai se sentir melhor, a gente sabe que tem rivalidades na zona rural, teve uma nucleação que uma comunidade não aceitava de jeito nenhum, e na outra foi muito natural”. (Superintendente de Gestão Escolar)

	Remanso	<p>“[...] A gente sente que não negou esse direito aos nossos alunos, eles não ficaram longe do habitar, a gente sempre pensa, a gente tem todo... os pequeninos aonde estudar, como seriam levados, e aquilo que não comprometeu né, essa...isso neles. Então, é...é...esse olhar né, do que nos diz a Lei e aquilo garantido para o aluno na Lei de Diretrizes e Bases [...]”.</p> <p>(Secretária de Educação)</p>
	Sento Sé	<p>“[...] Na medida do possível a secretaria cumpre essa responsabilidade de garantir esse direito [...]”.</p> <p>(Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil)</p>
	Uauá	<p>“Sim...sim...Isso já vaiem consonância com aquilo que a gente entende como concepção, por que hoje, por exemplo, e se tratando especificamente das escolas do campo lá atrás a gente tinha, e aí fazendo um paralelo com essa questão do custo, né, do financiamento, né, e a realidade, fazendo esse paralelo a gente observa que, é... as vezes você não consegue financiar por que o número de aluno é pouco e você entende que a comunidade tem que permanecer viva, os alunos tem que permanecer lá...então aí tem esse... esse...esse desencontro aí né, que é o que causa toda esse...esse...esse mal estar entre comunidade, entre o Poder Público, então assim, a gente entende isso, né, a gente entende isso, e...e....na nossa compreensão a gente prima ainda por isso [...]”.</p> <p>(Secretário de Educação)</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa. Elaboração: ROCHA (2019).

Segundo as falas apresentadas no quadro, notamos que os municípios de Juazeiro, Uauá e Sento Sé reconhecem que a extinção das escolas do campo comprometem o direito à educação próxima das residências dos (as) estudantes, e por isso, tentam amenizar essa ação, tornando a comunidade ativa nesse processo, isto é, participativa em todas as decisões, como, por exemplo, a escolha da nova localidade para onde os (as) discentes são transferidos, ou, na medida do possível, tentam garantir esse direito, mantendo a escola em funcionamento, como

relatou o Secretário de Educação do município de Uauá, e a Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil, do município de Sento Sé.

Assim, ainda mediante as falas, observa-se que Remanso foi o único município que apontou não comprometer o direito à educação próxima de suas residências aos (as) estudantes, pois, de acordo com a Secretária de Educação, quando as escolas das comunidades foram extintas, os (as) discentes foram levados para localidades próximas, porém o questionamento de que não obtivemos retorno, como já informado no subtópico 02 (dois), do capítulo anterior, é: Próximo quanto? Qual a distância percorrida pelos estudantes para ter acesso à educação?

Apoiando-nos no que diz o inciso V, do art. 53, da Lei nº 8.069/1990, consideramos uma escola próxima de nossa residência, quando a mesma se encontra localizada no bairro em que fazemos morada, ou bem próxima dele, pois na medida em que a alternativa para ter acesso à educação centra-se em percorrer quilômetros de distância, utilizando, para isso, transportes escolares, quer dizer que a escola para onde os (as) estudantes são transferidos não são próximas de sua residência, o que significa uma negligência do Poder Público frente ao cumprimento de um direito, e quando expomos isso, estamos nos referenciando na característica principal do direito, que é “[...] ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da condição social [...]” (MOLINA, 2008, p.21), isto é, é dever do Poder Público assisti-lo, sem discriminação. E por que isso não acontece?

Se observarmos novamente as informações trazidas no quadro, notaremos, mais uma vez, a justificativa do custo-benefício para o descumprimento da Lei, ou seja, retornaremos ao que já discutimos, a educação atrelada ao modo mercantilista, em que a economia toma o lugar do investimento e, na ponta dessa “negociação”, encontra-se a comunidade com seus direitos negligenciados. Por isso, partindo do entendimento de que o direito é universal, é importante, mais uma vez, refletirmos sobre as motivações que acarretaram a negligência do direito à educação próxima de suas residências à população do campo, já que, na zona urbana, isso praticamente não acontece, pois pelo levantamento dos dados por meio do Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017 e 2018), é raro encontrar extinção de escolas nessa localidade. Ou seja, estaria a população do campo sendo “premiada” com o processo de extinção de suas escolas?

Quando apontamos esse questionamento, embasamos-nos não só nos dados quantitativos referente ao fechamento das escolas do campo no Território do Sertão do São Francisco (TSSF), apresentado no capítulo 04 (quatro), mas também recorremos ao nível

macro da discussão, trazendo os dados da Região do Semiárido Brasileiro (SAB), ou seja, se pararmos para analisar o que nos dizem os números, verificaremos que a extinção das escolas do campo vem ganhando força, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 05 – Quantitativo de escolas do campo extintas na Região do Semiárido Brasileiro (SAB) entre o ano de 2014 a 2018

Estados	Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018	Total (SAB)
Alagoas	21	10	06	09	166	212
Bahia	331	386	93	154	1.712	2.676
Ceará	121	165	279	215	165	945
Maranhão	0	04	01	0	0	05
Minas Gerais	40	124	63	81	11	319
Paraíba	218	250	84	82	340	974
Pernambuco	312	146	96	236	649	1.439
Piauí	132	174	152	122	650	1.230
Rio Grande do Norte	25	78	21	27	17	168
Sergipe	19	40	03	71	08	141
TOTAL POR COLUNA	1.219	1.377	798	997	3.718	8.109

Fonte:Censo Escolar (2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Elaboração: ROCHA (2019).

Quando paramos para refletir sobre os dados quantitativos expostos acima, evidenciamos o alarmante número de escolas extintas na Região do Semiárido Brasileiro (SAB), que, saiu do ano de 2014 com 1.219 (mil, duzentos e dezenove) escolas extintas, e chegou a 2018 com 3.718 (três mil setecentos e dezoito), ou seja, um acréscimo de 205% comparado ao ano de 2014, o que totalizou entre o período supracitado 8.109 (oito mil, cento e nove) escolas extintas, tendo os Estados da Bahia, Paraíba, Pernambuco e Piauí grande participação nesses dados, por “contribuírem” com 6.319 (seis mil, trezentos e dezenove) escolas extintas, ganhando, assim, destaque nesse quesito, quando comparado, por exemplo, ao Estado do Maranhão, que totalizou 05 (cinco) escolas extintas no mesmo período analisado.

Assim, quando nos deparamos com 8.109 (oito mil, cento e nove) escolas extintas no Semiárido Brasileiro (SAB), e pensamos que esse quantitativo aumenta pelo fato de o Censo Escolar também disponibilizar o *status* de escola paralisada, como já foi comentado no subtópico 04 (quatro), notamos o quanto o Poder Público vem negligenciando o direito à

educação próxima de sua residência à população do campo e, por isso, faz-se necessário a participação ativa da comunidade quando o processo de extinção das escolas do campo começar a aparecer na fala dos agentes públicos. Pois, além de cobrar a efetivação do direito à educação próxima de sua residência, por meio da justiciabilidade (MOLINA, 2008) como já comentado no capítulo 04 (quatro) também se faz necessário seguir alguns procedimentos, para que a escola se mantenha funcionando, como destaca Peregrino⁴⁶ (2018):

- 1- Organizar uma Assembléia Geral: Reunir toda a comunidade para discutir sobre este fato. Divulgar com a comunidade os marcos normativos da Educação do Campo;
- 2- Organizar uma comissão: com representantes de pais e mães, educandos/as lideranças e professores/as para encaminhar documentos ao Ministério Público, Secretaria Municipal de Educação ou Gerencia Regional de Educação e Conselho Municipal de Educação;
- 3- Solicitar uma reunião com a Promotoria Pública;
- 4- Solicitar uma audiência Pública com a Câmara de Vereadores/as;
- 5- Solicitar uma reunião com o Conselho Municipal de Educação;
- 6- Fazer denúncia nos meios de comunicação locais.

Diante dos elementos trazidos por Peregrino (2018), nota-se a importância da participação da comunidade na luta pelo funcionamento das escolas do campo, isto é, pela efetivação do direito à educação próxima de sua residência, como prevê a Legislação. Para isso, faz-se necessário a população ser conhecedora de seus direitos, e organizar movimentos coletivos para discussão da problemática, como assembleias, registrar tudo em atas, que devem ser assinadas por todos os participantes dos encontros, e encaminhá-las para o Ministério Público e Conselho Municipal de Educação, bem como divulgar essa realidade pouco discutida nos meios de comunicação, pois para quem se encontra de “fora” dessa problemática, se muito tem acesso é à notícia quantitativa de quantas escolas vêm sendo extintas. É urgente que a comunidade faça ecoar todo o processo de extinção das escolas do campo, e as consequências advindas dessa ação, assim como suas lutas constantes para manter garantido seu direito à educação.

Desse modo, mediante as discussões trazidas nesses últimos capítulos, pudemos descobrir quais foram os motivos que ocasionaram o fechamento das escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco (TSSF), bem como

⁴⁶ Informações retiradas da matéria: Movimentos Sociais lançam campanhas contra o fechamento das escolas do Campo, presente no site do **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/20/movimentos-lancam-campanha-contra-o-fechamento-de-escolas-do-campo/>>. Acesso em: 05 de Nov. de 2019.

o quanto essa ação vem ganhando força, em especial, quando analisamos os dados referentes ao Semiárido Brasileiro (SAB), e por isso reafirmamos a importância da militância da comunidade para que seus direitos não se tornem mais negligenciados, e sim garantidos da melhor forma possível, por meio de políticas públicas específicas para a necessidade do campo; afinal, “lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar [...]” (MOLINA, 2008, p.27).

Assim, apoiando-nos na Legislação referenciada no discorrer destas laudas, é que afirmamos termos descoberto os motivos apontados pelo Poder Público para a extinção das 81 (oitenta e uma) escolas do campo nos 04 (quatro) municípios pesquisados, mas não compreendido o porquê dessa ação, já que como comentado, a educação é um direito, cabendo ao Distrito Federal, Estados e Municípios, cumpri-lo, até mesmo porque os recursos financeiros são mantidos para esse fim. Logo, para pesquisas futuras ficam os seguintes questionamentos: O que acontece entre a Legislação e sua efetivação? Até quando a negligência do direito à educação se fará presente no campo? Economizar recursos financeiros na oferta da educação do campo é o melhor caminho? Por quê? Para quem?

Dessa forma, enquanto não descobrimos respostas ou mais questionamentos que proporcionem a compreensão dos feitos anteriormente, acreditamos que o melhor caminho é o da resistência e da luta não só pela efetivação do direito a educação, mas também pela sua garantia da melhor possível, para que a população do campo tenha acesso a escolas com infraestruturas adequadas, materiais didáticos contextualizados à sua realidade, bem como o corpo docente com formação inicial e continuada para atuar na educação do e no campo.

7 IMPRESSÕES COMPREENSIVAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTA PESQUISA

Este espaço foi reservado para compartilharmos não só as impressões compreensivas referentes ao objeto de estudo investigado, como também será utilizado como um momento de expormos as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa, que percorreu desde a revisão de literatura, para entendimento do contexto estudado, perpassando pelo levantamento quantitativo e exaustivo do número de escolas do campo extintas e paralisadas no Semiárido Brasileiro (SAB), até a ida a campo nos 04 (quatro) municípios pesquisados.

Assim, analisando as primeiras trilhas percorridas para iniciarmos o desenvolvimento desse grandioso “espetáculo”⁴⁷, obtivemos como reflexões, primeiramente, que edificar uma pesquisa não é uma tarefa fácil, ainda mais quando a mesma não investiga somente um *lócus*, mas, como nesse caso, 04 (quatro) municípios, ou seja, 04 (quatro) diferentes localidades, com diferentes atores/atrizes para construirmos boas relações entre informantes e pesquisadores, para que a coleta de dados não saísse prejudicada caso acontecesse alguma situação de desentendimento, ou até mesmo de mal-estar, pois embora saibamos do aumento do número de pesquisas como forma de produção do conhecimento para todos (as) envolvidos (as), bem como se concretize como uma fonte de explicação da realidade que nos inquieta, temos consciência da resistência que, ainda, se faz presente por parte de determinadas pessoas que enxergam os (as) pesquisadores (as) não como contribuintes do processo para entendimento da problemática que vem sendo investigada, mas como julgadores, o que dificulta a construção de uma relação de confiança, como também “bloqueia” o (a) entrevistado (a) fazendo com que o (a) mesmo (a) não se sinta à vontade no momento da entrevista, podendo, assim, não falar tão “abertamente” sobre o assunto pesquisado.

Além disso, também é importante destacarmos acerca da demanda – tempo exigido para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois é necessário nos aprofundarmos acerca do objeto escolhido para investigação, tentando compreendê-lo não de uma maneira micro, fechada em si mesmo, no “aqui e agora”, mas também é imprescindível atravessar as “barreiras” do tempo para termos uma visão macro do que está nos inquietando, para, assim, adquirirmos mais segurança, conhecimento e, conseqüentemente, mais facilidade na escrita, e

⁴⁷ Refiro-me ao desenvolvimento da pesquisa.

posteriormente, em *locus*, não perder tempo com perguntas óbvias que nos fornecem respostas dadas, por exemplo, mas aproveitar o momento de contato com os (as) informantes para explorarmos o que, mesmo com os estudos, ainda não ficou claro/ compreensível.

Ainda no quesito tempo, adentra também a questão do cumprimento de prazos. Na verdade, são eles que nos deixam ansiosos (as), pois, mesmo estabelecendo nosso próprio calendário, o tempo é imprevisível, e nós somos seres humanos, isto é, temos vida além da produção escrita, o que nos deixa vulneráveis ao acontecimento de situações que não estavam previstas, por isso, em momentos de “desespero”, foi necessário mantermos a calma e pensarmos que tudo, com nossos esforços e dedicação daria certo.

Logo, diante do exposto, é notável que o desenvolvimento de uma pesquisa não é uma tarefa fácil, pois exige comprometimento, vontade e tempo; na verdade, muito tempo para analisarmos quais seriam os melhores caminhos que deveríamos adotar para conseguirmos respostas ao que nos propusemos pesquisar, e isso só é possível mediante muita leitura, discussão e análise. Assim, conforme discutimos no capítulo 04 (quatro), podemos dizer que uma pesquisa é como a construção de um direito, que, como nos disse Bobbio (2004), é composto por um contexto histórico, ou seja, não surge do nada, e quando começa a aparecer não se apresenta pronto de uma vez, podendo ser aperfeiçoado ao longo do tempo.

Parafraseando a comparação feita no parágrafo anterior referente à constituição de um direito, e a construção de uma pesquisa, podemos afirmar que é exatamente isso. A pesquisa não surge do nada, mas da análise de alguma situação, presente em algum contexto do qual fazemos parte, por isso não se encontra isolada do mundo (MINAYO, 1994) e, em razão disso, é preciso enxergá-la do ângulo macro. Bem como seu desenvolvimento não pode se dar de forma “acabada”, “fechada”, mas deve trilhar por uma perspectiva aberta ao diálogo e às contribuições, para que, ao longo de seu desenvolvimento, vá sendo aperfeiçoada.

Perante o exposto, pudemos compreender que o desenvolvimento de uma pesquisa é algo complexo, pois exige muito tempo, dedicação, comprometimento, cuidado e atenção de nós, pesquisadores (as). E o que torna esse longo caminho mais “leve”, prazeroso e feliz reside justamente na escolha do nosso objeto de estudo, pois pensemos: Existe sofrimento maior do que passar dois anos pesquisando sobre algo de que não temos domínio e não gostamos? Por isso, referente a esse quesito, pudemos repousar (quando havia tempo) na imensa tranquilidade e felicidade, pois estávamos pesquisando sobre algo que, realmente, nos chamou atenção, nos inquietou e continua inquietando, e é exatamente esse o ponto de equilíbrio da pesquisa. Há demandas, há prazos, há acontecimentos inesperados, mas há

também, estudos e reflexões acerca da temática com a qual temos afinidade, e isso nos tranquiliza, nos faz esquecer o tempo (nas horas que estamos lendo), pois mergulhamos em um universo no qual temos “sede” de aquisição de novos conhecimentos, no qual podemos estabelecer comparações entre passado e presente, e de forma ainda “tímida”, pois uma pesquisa não muda o mundo, mas contribui com a realidade na qual escolhemos estar inseridos.

Assim, escolhermos investigar os fatores que motivaram a extinção de escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco nos oportunizou adentrarmos em um universo “novo”, no qual, primeiramente, perpassamos pela coleta de dados referente ao quantitativo de escolas extintas no território supracitado, entre o período de 2014 a 2018, levando-nos a compreender que os dados diziam muito mais do que números vazios que podiam diminuir, ou elevar-se no decorrer dos anos. Pois, mediante as discussões traçadas sobre a constituição histórica, política, econômica e educacional do campo no desenrolar deste trabalho, detectamos que, por trás das 111 (cento e onze) escolas extintas nos 10 (dez) municípios analisados, há contextos históricos, que comprovam a invisibilidade do Estado para esse lugar de vida desde o início de sua existência.

Desse modo, o que fortificou nossa pesquisa foi justamente a educação ser considerada como um direito subjetivo do ser humano, e ao ser considerada como tal, por que negligenciar direitos é sempre a melhor alternativa quando se trata do campo? Deslocar as crianças, jovens e adultos de suas comunidades para terem acesso a um direito básico, não se constitui como crime? Até quando essa “política” de fechamento de escolas do campo irá se perpetuar? Já não é momento de repensarmos essa ação que desencadeia em outras problemáticas para a população do campo?

Sabemos que a instituição escolar não é a única fonte de conhecimento, pois o ser humano, ao interagir em outros ambientes, com outras pessoas também adquire saberes que, muitas vezes, se mostram até mais significativos do que os aprendidos na escola, devido à mesma insistir em permanecer “alheia” ao tempo, ao contexto, à vida e ao conhecimento dos (as) estudantes. Mas, se a educação é um direito, e é dever do Estado, que inclusive repassa, ou devia repassar recursos financeiros para seu mantimento, e sua oferta visar uma melhor qualidade de ensino para seus beneficiários, por que isso não acontece? Ou, por que quando ainda existem escolas no campo, as mesmas são constituídas de infraestruturas péssimas, que, muitas vezes, colocam em risco a vida dos (as) docentes e das próprias crianças, jovens e adultos que se encontram naquele espaço?

Desvendar os motivos que acarretaram o fechamento dessas escolas do campo, nos 04 (quatro) municípios pesquisados, foi um desafio, pois foram quatro localidades divergentes, das quais 03 (três) eram desconhecidas para mim. Ou seja, sair sozinha de onde resido, para ir à busca de contribuições que ajudassem a compreender a problemática de pesquisa investigada, não foi uma tarefa fácil, pois é sabido que o mundo anda cada vez mais violento e cruel, e embora as localidades fossem próximas umas das outras, cada espaço tem sua particularidade, e a chegada a cada município me despertava ansiedade e apreensão, pois não sabia como iria ser recebida pelos (as) informantes, e se os (as) mesmos (as), realmente, contribuiriam com o objeto investigado.

Assim, à medida que sair de minha localidade em busca de informações que contribuíssem para a compreensão da problemática desta pesquisa tornou-se rotina, a ansiedade passou a ser controlada, pois vencendo etapas em cada município pesquisado, por todos terem me recebido bem, acontecendo alguns entraves somente, posteriormente, à ida em *locus*, por aguardar informações e respostas que não foram dadas; no todo, podemos definir esse momento como vitória, por superação de medos, tendo em vista, como já mencionado anteriormente, que a pesquisa foi desenvolvida em 04 (quatro) municípios divergentes, e gratidão a cada pessoa que me recebeu, e reservou um pouco do seu tempo, para dialogarmos sobre as motivações que acarretaram o fechamento de escolas do campo em seus municípios.

Logo, mesmo tendo alguns entraves, como, por exemplo, a espera de informações para onde os (as) estudantes foram transferidos (as) quando as escolas de suas comunidades foram extintas, ou, até mesmo, aguardo para marcar novas entrevistas, com outros (as) informantes que podiam esclarecer questões como a mencionada anteriormente, podemos afirmar que conseguimos alcançar os objetivos pretendidos com esta pesquisa, assim como responder a problemática investigada, que consistiu em saber os motivos que acarretaram as extinções das escolas do campo nas 04 (quatro) localidades pesquisadas.

E com as respostas obtidas e discutidas no capítulo anterior sobre o problema dessa pesquisa, o que fica de reflexão é justamente o que abordamos na última lauda do referido capítulo, isto é, o custo benefício realmente justifica o fechamento de uma escola? Até quando a economia tomará o lugar de investimento na educação? Que visão mercantilista é essa que enxerga as pessoas com histórias e sonhos apenas como números?

Ou seja, o que se faz urgente é repensar o contexto educacional, e, em vez de economia, a palavra seja investimento, pois as Legislações apresentadas no desenrolar desse trabalho, apontam para alternativa, isto é, é dever dos âmbitos Federais, Estaduais e

Municipais investirem na oferta e melhoria da educação do campo, pois isso é um direito da população campestre, e sendo direito, não pode ser negligenciado em nome da economia, mas ofertado, e da melhor forma possível, com infraestruturas que ofereçam segurança e conforto para os que fazem parte daquela realidade, bem como docentes, gestores (as) e coordenadores (as) capacitados para atuarem naquele contexto, com formações iniciais, continuadas e específicas que abranjam as particularidades, fragilidades e potencialidades do campo.

No mais, ainda é necessário, embora a comunidade esteja mais empoderada frente a seus direitos, fiscalização do Ministério da Educação, no que diz respeito ao alarmante número de escolas que foram e vêm sendo extintas e paralisadas no campo, pois ambos os *status* apresentados no Censo Escolar, negligenciam o direito das crianças, jovens e adultos do campo de terem acesso à educação próxima de suas residências, isto é, é preciso a criação de Resoluções e Decretos que informem os motivos pelos quais uma escola possa ser paralisada, e quanto tempo possa permanecer nesse *status*, bem como é urgente que revejam por onde andam as atas de extinções das escolas nos municípios pesquisados, pois já que o Censo Escolar aponta para sua existência no processo de extinção, onde se encontram se não estão nas localidades pesquisadas?

Assim, mediante as discussões e reflexões apontadas no decorrer deste trabalho, o que se verifica é a omissão do Estado frente à garantia do direito, previsto nos diversos marcos legais, à educação nas comunidades próximas à residência da população campestre, pois, em um país, onde a economia vai tomando o lugar de investimento, e as pessoas vão sendo vistas como números, faz-se cada vez mais urgente a força da comunidade em defesa da garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

Agência de Notícias IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** Indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso: 05 de Março de 2019.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª. ed. São Paulo: Ars poética editora, 1994.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Introdução. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

ASABRASIL. **Semiárido:** é no semiárido que a vida pulsa! Recife: Articulação Semiárido Brasileiro. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/semiariado>. Acesso em: 26 de Fev.2019.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1989.

BATV. **Tv são Francisco** 20/02/2019– bloco 02. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/batv/videos/t/edicoes/v/batv-tv-sao-francisco-20022019-bloco-2/7398351/>. Acesso em: 21 de Fev. 2019.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celson Hafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Borges, Vanusa Emilia. **A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de Almirante Tamandaré**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.314p. ISBN 9272-29-00-14-5.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In:* BOURDIEU, Pierre, com contribuições de A.Arcado [et.al]. **A miséria do mundo**. Tradução: Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.481-486. Disponível

em:<https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre-org...-A-mis%C3%A9ria-do-mundo.pdf>. Acesso em: 20 de Março.

BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 10 de Mar. de 2019.

BRASIL. **Caderno de Instruções do Censo Escolar**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.0>. Acesso: 16 de Nov. de 2019.

BRASIL. **Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. **Censo Escolar 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. **Censo Escolar 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2016.

BRASIL. **Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC/INEP, 2018.

BRASIL.[Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de Julho de 1934)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 01 de Nov. de 2019.

BRASIL.[Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (18 de Setembro de 1946)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 01 de Nov. de 2019.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, [2019]. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 de Fev.2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 de Nov. de 2019.

BRASIL. **Delimitação do Semiárido**. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/planejamento-regional/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em: 27 de Fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 de Nov de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de Nov. de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de Fev. 2019.

BRASIL. **Lei Nº9.503, de 23 de Setembro de 1997**. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em: 05 de Nov. de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.960, de 27 de Março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 25 de Mar. de 2019.

BRASIL. **Manual de Orientação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Perfil Territorial do Sertão do São Francisco**. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_143_Sert%C3%83%C2%A3o%20do%20S%C3%83%C2%A3o%20Francisco%20-%20BA.pdf. Acesso: 28 de Fev. de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, De 3 de Abril De 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-

[rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 08 de Mar. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 08 de Mar. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 107, de 27 de Julho de 2017**. Estabelece critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido Brasileiro e procedimentos para revisão de sua abrangência. Disponível em: <http://sudene.gov.br/images/2017/arquivos/Resolucao-107-2017.pdf>. Acesso em: 27 de Fev. 2019.

CABRAL, Newton. O paradigma pós-moderno: política e escrita da história. *In: Revista Symposium*, Nova fase Ano 3, Número Especial. Junho-99. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1993. p.10 -18.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Introdução. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das Escolas do Campo no Município de Curalinho –Arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à Educação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

CARVALHO, Luzineide Dourado. A emergência da lógica da “Convivência com o Semi-árido” e a construção de uma nova territorialidade. *In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas*. 2ª Edição. Juazeiro/Ba: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial – RESAB, 2006.p.17-36.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e práticas. *In: Educação do Campo no Semiárido Brasileiro*. – Juazeiro: RESAB, 2013.p.23-40.

CATALÁGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 05 de Dez.2018

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: Territórios em disputa (2007-2015). São Cristóvão.**2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à Educação do Campo: a luta continua!. **Aurora**, São Paulo, v.3, n.1, p.40-48. Dezembro 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1218>. Acesso em: 10 de Março.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e Sociedade Autoritária. **Revista Comunicação & Informação**, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/14151>. Acesso: 15 de Março.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n.116, p.245-262, Julho/2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p.44-55.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. *In*: SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n.61, p.21-44, Jan/Abr.2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 05 de Mar. de 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel, Labernarde. Estrutura do Projeto de Pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31-42. Disponível em: <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 18 de Março.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GUIMARAES, Fabio de Oliveira. **As Políticas Públicas e o fechamento das Escolas do Campo no Brasil**. Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Portal Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 de Março de 2019.

Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Disponível em: <http://www.irpaa.org/>. Acesso em: 26 de Fev. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p.11-17.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. - 9. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1998.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filosofia**. Educação, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido - uma visão holística**. – Brasília: Confea, 2007. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://ppgesa.uneb.br/wp-content/uploads/2017/07/Roberto-Malvezzi-semi%C3%A1rido-Uma-vis%C3%A3o-hol%C3%ADstica.pdf&hl=pt_BR. Acesso em 25 de Fev. 2019.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das Escolas Rurais na Região de São João da Boa Vista (Sp)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária o impossível diálogo sobre a História possível. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.11, n. 2, p.97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12309/14086>. Acesso: 02 de Março de 2019.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: Da teoria à prática. *In*: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado(orgs). **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III/ UNEB/NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA. Juazeiro-BA, 2011.p.45-64.

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das Escolas no Campo em Itapejara D’oeste/Pr: O caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p.09-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (Organizadoras). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (Organizadoras). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.p.71-104.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>>. Acesso em: 01 de Nov. de 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo: Campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incra/MDA, 2008.p.19-32.

Núcleo Territorial de Educação - NTE 10 - Juazeiro. Disponível em:<http://nte10.educacao.ba.gov.br/?page_id=8>. Acesso em: 01 de Nov de 2019

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Lisboa: Publicações europa-américa, 1982.

OLIVEIRA; Cesar José de ; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo- Políticas Públicas – Educação.** Brasília: Incra/MDA, 2008.

OLIVEIRA, J. S. Política de Desenvolvimento Territorial: a experiência do Território do Sertão do São Francisco. Petrolina – PE, 2017. *In*:**Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário – PTDSS.** Disponível em:http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS_Territorio_Sertao_do_Sao_Francisco.pdf. Acesso em: 07 de Mar. de 2019.

Organização das Nações Unidas. O que são direitos humanos? *In*: **Organização das Nações Unidas do Brasil.** Disponível em:<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 24 de Fev. 2019.

PELLIM, Ezilda Franco. **As Políticas de Educação para os povos do Campo no Brasil: uma análise do Município de Nova Olímpia-PR entre 1990 e 2016.** 2017. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paraná, 2017.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A política de fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba. Curitiba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2017.

PEREGRINO, Thaís. Movimentos Sociais lançam campanhas contra o fechamento das escolas do Campo. *In*:**Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).**

Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/20/movimentos-lancam-campanha-contra-o-fechamento-de-escolas-do-campo/>>. Acesso em: 05 de Nov. de 2019.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=21073&t=resultados>. Acesso em: 26 de Fev. 2019.

Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/PTDS-Sertao-do-Sao-Francisco.pdf. Acesso em: 08 de Mar. de 2019.

Prefeitura Municipal de Sobradinho. Disponível em: <http://www.sobradinho.ba.gov.br/>. Acesso em 11 de Mar. de 2019.

Prefeitura Municipal de Uauá. Disponível em: <<https://uaua.ba.gov.br/>>. Acesso em: 11 de Mar. de 2019.

QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/sobre>. Acesso: 25 de Nov.

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

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência:** o pensamento científico e a ciência no século XIX . 2. ed. – Brasília : FUNAG, 2012.

SANTOS, Cassia Betania Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?.** 2017. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação. **Ensaio:** avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>. Acesso em: 28 de Nov. de 2019.

SCHISTEK, Harald; CARVALHO, Luzineide Dourado. A formação histórico-geográfica do Semiárido Brasileiro. *In:* REIS, Edmerson dos Santos; NÓBREGA, Maria Luciana da Silva; CARVALHO, Luzineide Dourado(orgs). **Educação e Convivência com o Semiárido Brasileiro:** Reflexões por dentro da UNEB. 2ª edição. Juazeiro – Bahia:

UNEB/Departamento de Ciências Humanas – CampusIII/UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2013.p.14-55.

SCHMITZ, Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: O caso das Escolas da Comunidade Canoas – Município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980 – 2014.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2015.

SILVA, Adriana Maria da. **Fechamento das Escolas Rurais e Consolidação do Transporte Escolar dos Assentados de São domingos dos Olhos d'Agua: Morrinhos e Goiatuba (Goiás).** 2017. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2017.

SILVA, Alan Robson da. **O fechamento de Escolas Rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no Município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015).**2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2018.

SILVA, Edilma Jose da. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015).** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

SILVA, José de Souza. Construindo caminhos decoloniais para o bem viver alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento?. In:REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, EveliRayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). **Anais do VII Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & IV Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco.**Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2017. Capítulo I: Conferências e Palestras, p.27-45. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/200650_498946b151de443da8a057f892814cd2.pdf. Acesso em: 21 de Fev.2019.

SILVA, José de Souza. Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no Semi-Árido Brasileiro. In: **Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido.** Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010. SILVA, Roberto Marinho Alves da. Seca e a Convivência com o Semi-Árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza, CE: Banco do Nordeste, 2008. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://ppgesa.uneb.br/wp-content/uploads/2017/07/Aridez-mental-problema-maior-Contextualizar-a-educa%C3%A7%C3%A3o-para-construir-o-dia-depois-do-desenvolvimento-no-Semi-%C3%81rido-Brasileiro-1.pdf&hl=pt_BR. Acesso em:25 de Fev. 2019.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília, 2006. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 24 de Fev. 2019.

Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Disponível em:

<http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 de Mar. de 2019

SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo – Parecer nº 36/2001. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p.32-55.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n.61,p.21-44, Jan/Abr.2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 05 de Mar. de 2019.

Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Disponível em:

<http://www.sudene.gov.br/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em: 30 de Fev. de 2019.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias: Acadêmica, da Ciência e da pesquisa**. 8ª ed.Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3s-modernidade>. Acesso em: 03/01/2020

Xibom Bombom. Interprete: Grupo “As meninas”. *In*: **Vagalume**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/as-meninas/xibom-bombom.html>. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

1. Como se inicia o processo de fechamento de uma escola do campo?
2. De alguma forma, os/as membros/as da Secretaria de Educação tentam impedir o fechamento das escolas do Campo? De que forma?
3. Há participação da comunidade nesse processo? Qual a reação?
4. A comunidade tenta impedir esse fechamento? De que forma? Alguma vez já conseguiu fazer com que a escola permanecesse funcionando?
5. Quando uma escola da comunidade é extinta, para onde as crianças são levadas?
6. Há disponibilidade de ônibus para a locomoção dessas crianças?
7. Há algum tipo de acompanhamento por parte da secretaria a esses alunos que são transferidos para estudar em outras localidades?
8. Se há acompanhamento por parte da secretaria, qual o sentimento dessas crianças ao adentrarem em uma nova realidade/nova escola?
9. Há alguma mudança no comportamento, ou desempenho escolar dessas crianças quando transferidas para estudarem em outras escolas? Se sim, quais?
10. Como a secretaria avalia essa medida? Positiva? Negativa? Por quê?
11. Após o fechamento dessas escolas, os espaços em que funcionavam são destinados a outras atividades?
12. O que justifica para o Poder público o fechamento de uma escola do campo?
13. Essa ação não compromete o direito à Educação?

O direito à escola próximo da residência definido no artigo 53, inciso V, do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, que garante no inciso “V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. E do acréscimo feito pela lei nº 11.700/2008 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que acrescenta a determinação a partir de janeiro de 2009, para o ensino infantil e fundamental de que toda criança, a partir dos 4 anos, terá direito a uma vaga em escola pública perto de sua casa.

