



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA SANTOS DE JESUS

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESQUECIMENTO DO OUTRO
DESDE UM GIRO DECOLONIAL E DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO
EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CRISTINÁPOLIS - SERGIPE -
BRASIL**

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – SE
2022**

SANDRA SANTOS DE JESUS

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESQUECIMENTO DO OUTRO
DESDE UM GIRO DECOLONIAL E DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO
EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CRISTINÁPOLIS - SERGIPE -
BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade
Federal de Sergipe para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: História, Sociedade e
Pensamento Educacional.

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e
Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marizete Lucini.

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – SE
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Jesus, Sandra Santos de

J58s Sentidos e significados do esquecimento do outro desde um giro decolonial e da filosofia da libertação em comunidades camponesas de Cristinápolis – Sergipe – Brasil / Sandra Santos de Jesus ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2022.

172 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Escolas rurais. 4. Educação rural – Aspectos sociais. 5. Camponeses – Cristinápolis (SE). 6. Pedagogia crítica. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 37.014.53



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA SANTOS DE JESUS

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESQUECIMENTO DO OUTRO
DESDE UM GIRO DECOLONIAL E DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO
EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CRISTINÁPOLIS - SERGIPE -
BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do título de Doutora em Educação à seguinte Banca Examinadora.

Aprovada em: 30 de junho de 2022.

Presidente – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Membro Interno ao Programa

Prof^a. Dr^a. Lívia de Resende Cardoso
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Membro Interno ao Programa

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Membro Interno ao Programa

Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Membro Externo ao Programa

Prof^a. Dr^a. Leyla Menezes de Santana
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Membro Externo à Instituição

Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRO)

* As assinaturas dos membros da banca constam nas declarações de participação remota por eles emitidas, conforme exposto nos Anexos desta tese.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela força vital e por me permitir a realização do Doutorado.

Às pessoas deste estudo, moradores das comunidades rurais do município de Cristinápolis, que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante essa pandemia de Covid-19, se dispuseram a participar deste estudo, concedendo lindos relatos e entrevistas.

À minha companheira na pesquisa, minha orientadora. Professora Marizete, quando penso em te agradecer, caio em lágrimas, recordando todos os momentos em que segurou a minha mão, me deu forças para seguir, compreendeu meus momentos de crise e respeitou minhas escolhas. Gratidão, professora Marizete!

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe, Dona Deltrudes, por ser a quem sempre recorro para todas as coisas em minha vida, e ao meu filho, Luiz Henrique, minha razão de viver. Aos meus irmãos queridos, por todo o apoio e companheirismo nos momentos de perrengues e nos de alegrias. Ao meu esposo, pela força em todos os momentos, por sempre estar comigo e me acompanhar nessa jornada.

Aos meus amigos queridos do grupo de pesquisa GPEHI, verdadeiras potências, amigos que sempre trazem luz aos meus pensamentos, me auxiliando no processo de pesquisa desta tese.

Aos meus amigos da vida, colegas de trabalho e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste estudo.

A todos, o meu caloroso e fraterno abraço!

À minha avó, Maria Cota de Jesus.

(In memoriam)

RESUMO

Esta tese tem por objetivo compreender os sentidos e significados que os camponeses de Cristinápolis-SE atribuem à presença e à ausência da escola no seu lugar de vida. A discussão situa-se no campo dos estudos decoloniais, em específico, do “Outro”, em sua convivência com a escola como espaço dialógico da/na comunidade e fomentador da transformação social. Apresentamos, neste estudo, três escolas do campo que foram fechadas em Cristinápolis e suas respectivas comunidades e elencamos aspectos históricos da formação do município de Cristinápolis em sua relação à etnia indígena Kiriri, além de estabelecermos interlocução entre o Pensamento Decolonial e a Educação do Campo, numa análise do dito e do silenciado pelos sujeitos da pesquisa. Para fundamentar esta discussão, o diálogo foi norteado pela Filosofia da Libertação e a Pedagogia da Libertação, em Enrique Dussel e Paulo Freire, respectivamente, bem como pelos pensadores do Giro Decolonial, com enfoque na crítica à modernidade eurocêntrica, projetada sobre a América Latina, que violentou culturas e desconsiderou a razão do Outro. A presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Como instrumentos para a produção de dados, utilizamos análise de documentos, entrevistas e depoimentos. Nos levantamentos exploratórios e literaturas referentes às temáticas abordadas em relação ao fenômeno pesquisado, observou-se que há um movimento, em nível estadual, para que ocorram fechamentos de escolas do campo. No recorte territorial elencado para esta pesquisa, 03 (três) comunidades rurais do município de Cristinápolis-SE, tendo como epicentro deste movimento a intensificação em 2019, culminando com a desativação de escolas localizadas na zona rural do município. Como resultados obtidos com estudo, pretendemos que estes contribuam para o debate nesta temática e possibilite reflexões noutros contextos nos quais se apresentem situações de escolas do campo que são apagadas. Concluiu-se com este estudo que os sujeitos das três comunidades compreendiam a escola em sua comunidade na presença da escola (aberta) em sua comunidade, um lugar de acolhimento e de partilhar outros conhecimentos, outras relações sociais e de vida. O fechamento das escolas significou, para os camponeses, um esquecimento, um apagamento da comunidade, pois tinham na escola um importante espaço de sociabilidade que estava para além das aulas e da transmissão do conhecimento escolar. Dessa forma, compreendemos que o esquecimento se configura como uma prática da colonialidade que atua na invisibilização do Outro e na negação de sua existência. Ao esquecer o Outro, nega-se a sua existência e, nesta negação, se pauta a retirada do seu direito.

Palavras-chave: Escolas do Campo Fechadas. Educação do Campo. Decolonialidade.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender los sentidos y significados que los campesinos de Cristinápolis-SE atribuyen a la presencia y ausencia de la escuela en su lugar de vida. La discusión se desarrolla en el campo de los estudios decoloniales, en particular, del “Otro”, en su convivencia con la escuela como espacio dialógico de/en la comunidad y promotora de transformación social. En este estudio presentamos tres escuelas rurales que fueron clausuradas en Cristinápolis y sus respectivas comunidades y enumeramos aspectos históricos de la formación del municipio de Cristinápolis en su relación con la etnia indígena Kiriri, además de establecer una interlocución entre el Pensamiento Decolonial y Educación Rural, en un análisis de lo dicho y silenciado por los sujetos de investigación. Para sustentar esta discusión, el diálogo fue guiado por la Filosofía de la Liberación y la Pedagogía de la Liberación, en Enrique Dussel y Paulo Freire, respectivamente, así como por los pensadores del Giro Decolonial, con foco en la crítica a la modernidad eurocéntrica, proyectada sobre América Latina, que transgredió las culturas y desconoció la razón del Otro. La presente investigación se desarrolló en un enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso. Como instrumentos para la producción de datos se utilizó el análisis de documentos, entrevistas y testimonios. En las encuestas exploratorias y en la literatura referente a las temáticas abordadas en relación al fenómeno investigado, se observó que existe un movimiento, a nivel estatal, para que ocurra el cierre de las escuelas rurales. En el corte territorial listado para esta investigación, 03 (tres) comunidades rurales del municipio de Cristinápolis-SE, con la intensificación en 2019 como epicentro de este movimiento, culminando en la desactivación de escuelas ubicadas en el área rural de la municipio. Como resultados obtenidos del estudio, pretendemos que contribuyan al debate sobre este tema y permitan reflexiones en otros contextos en los que se presenten situaciones de escuelas rurales que son borradas. Se concluyó de este estudio que los sujetos de las tres comunidades entendieron la escuela en su comunidad en la presencia de la escuela (abierta) en su comunidad, lugar de acogida y de compartir otros saberes, otras relaciones sociales y de vida. El cierre de las escuelas significó, para los campesinos, el olvido, una borratura de la comunidad, pues tenían en la escuela un importante espacio de sociabilidad que iba más allá de las clases y la transmisión del saber escolar. De esta forma, entendemos que el olvido se configura como una práctica de colonialidad que actúa en la invisibilización del Otro y en la negación de su existencia. Al olvidar al Otro, se niega su existencia y, en esa negación, se orienta el retiro de su derecho.

Palabras clave: Escuelas Cerradas del Campo. Educación de Campo. Decolonialidad.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the senses and meanings that the peasants of Cristinápolis-SE attribute to the presence and absence of the school in their place of life. The discussion is situated in the field of decolonial studies, specifically, of the “Other”, in its coexistence with the school as a dialogic space of/in the community and promoter of social transformation. We present, in this study, three rural schools that were closed in Cristinápolis and their respective communities and we list historical aspects of the formation of the municipality of Cristinápolis in relation to the Kiriri indigenous ethnicity, in addition to establishing a dialogue between Decolonial Thought and Rural Education, in an analysis of what was said and what was silenced by the research subjects. To support this discussion, the dialogue was guided by the Philosophy of Liberation and the Pedagogy of Liberation, in Enrique Dussel and Paulo Freire, respectively, as well as by the thinkers of the Decolonial Giro, focusing on the critique of Eurocentric modernity, projected on Latin America, that violated cultures and disregarded the reason of the Other. The present research was developed in a qualitative approach, of the case study type. As instruments for the production of data, we used document analysis, interviews and testimonies. In exploratory surveys and literature referring to the themes addressed in relation to the phenomenon researched, it was observed that there is a movement, at the state level, for the closure of rural schools to occur. In the territorial cutout listed for this research, 03 (three) rural communities in the municipality of Cristinápolis-SE, having as the epicenter of this movement the intensification in 2019, culminating in the deactivation of schools located in the rural area of the municipality. As results obtained with the study, we intend that these contribute to the debate on this theme and allow reflections in other contexts in which situations of rural schools are erased. It was concluded with this study that the subjects of the three communities understood the school in their community in the presence of the (open) school in their community, a place of reception and sharing other knowledge, other social and life relationships. The closing of schools meant, for the peasants, an oblivion, an erasure of the community, as they had in the school an important space for sociability that went beyond classes and the transmission of school knowledge. In this way, we understand that forgetting is configured as a practice of coloniality that acts in the invisibility of the Other and in the denial of its existence. By forgetting the Other, its existence is denied and, in this denial, the withdrawal of its right is guided.

Keywords: Closed Countryside Schools. Field Education. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Sergipe.....	21
Figura 2 – Lugar onde ficava a Escola São José.....	44
Figura 3 – Evento religioso.....	46
Figura 4 – Espaço da pequena horta na residência de moradores locais.....	48
Figura 5 – Escola Manoel Inácio após o fechamento.....	101
Figura 6 – Prédio da Escola Manoel Inácio hoje posto de saúde.....	101
Figura 7 – Meu irmão Del e eu.....	109

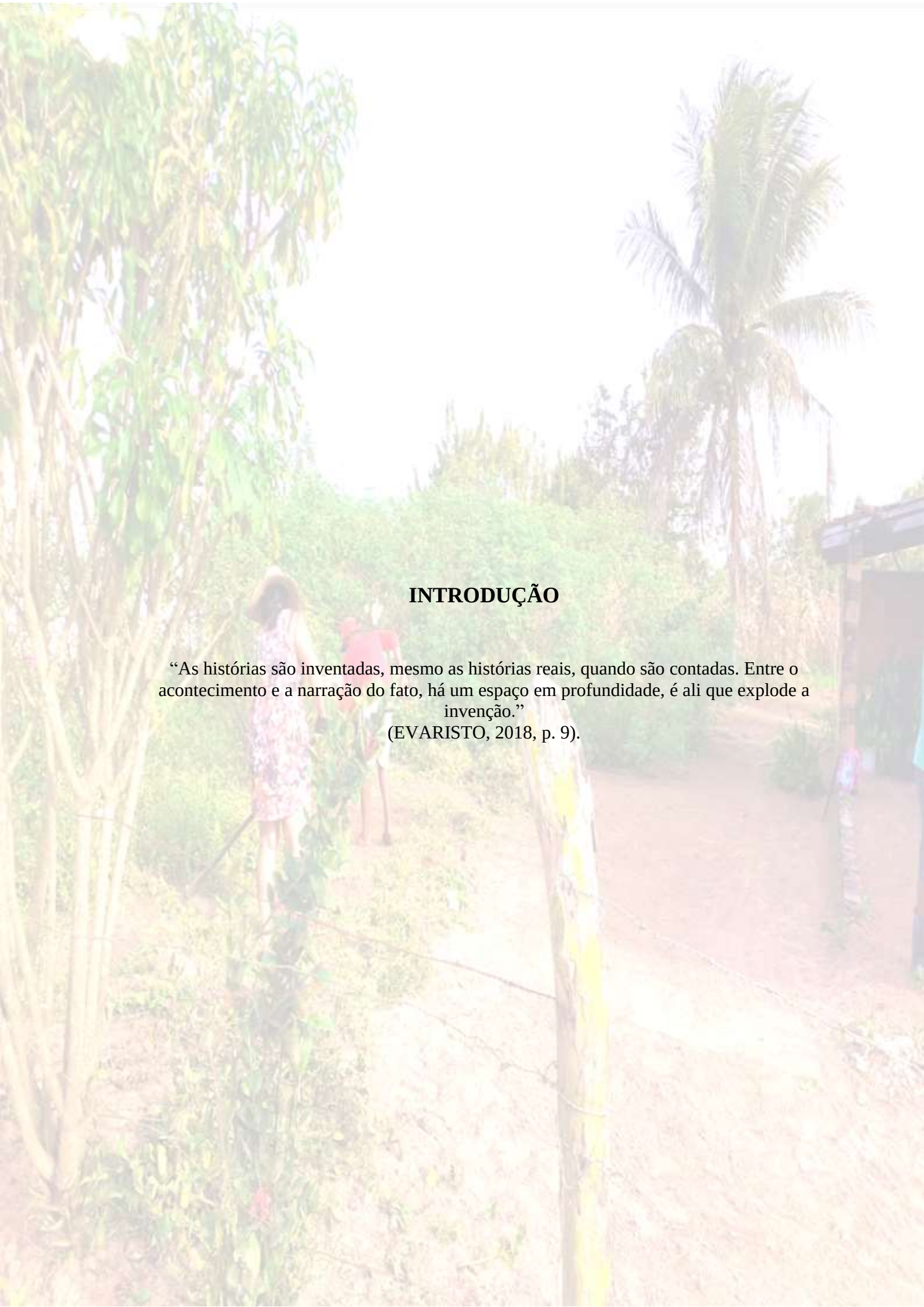
LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDIC	Centro de Documentação e Informação Científica
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DICOM	Diretoria de Comunicação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas
TCE	Tribunal de Contas do Estado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRAVESSIAS: AO CAMINHAR NA ESTRADA PARA O AMANHÃ, ONDE SEREMOS OUTROS.....	14
1.1 O LUGAR DA PESQUISA	20
1.2 O QUE JÁ SABEMOS SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO ..	22
1.3 A FEITURA DESTE ESTUDO	23
A RAZÃO DE SENTIR E DE VIVER O CAMPO DESDE O CAMPO	33
2. O CONTEXTO HISTÓRICO DOS SUJEITOS DO CAMPO DA PESQUISA: LUGARES E REDES.....	34
2.1 A CHAPADA, O MACAMBO, OS INDÍGENAS... O RECOMEÇO.....	37
2.2 COMUNIDADE CALDEIRÃO: ESCOLA SÃO JOSÉ	42
2.3 COMUNIDADE ZABELÊ: ESCOLA MANOEL INÁCIO DOS SANTOS	46
2.4 ASSENTAMENTO VITÓRIA DE SÃO ROQUE: ESCOLA SENHOR DO BONFIM ..	53
EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	56
3. TESSITURAS DECOLONIAIS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COM OS SUJEITOS DO CAMPO.....	57
3.1 POR UMA EDUCAÇÃO OUTRA DO/NO CAMPO	63
COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DESTE ESTUDO	69
4. ONDE SEREMOS OUTROS ENCOBERTOS: OS MECANISMOS DA COLONIALIDADE.....	70
4.1 DO LUGAR... DA ESCOLA... DO ESQUECIMENTO.	75
4.2 A COMUNIDADE EM SUAS ORIGENS: MEMÓRIAS.....	77
4.3 A ESCOLA DA/NA COMUNIDADE.....	85
4.4 A JUSTIFICATIVA PARA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DO CAMPO	87
4.5 A COMUNIDADE SEM A ESCOLA: O ESQUECIMENTO	96
O CONCLUIR DO TRANÇAR DAS PINDOBAS.....	103
5. CONCLUINDO O ESTUDO	104
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A – Estado da arte – o que já sabemos sobre o fechamento de escolas do/no campo.	118
ANEXO B – Roteiros norteadores das entrevistas e depoimentos.....	129

ANEXO C – Projeto de Nucleação/Reordenamento da Rede.....	133
ANEXO D – Cópia do Decreto 8.207, de 20 de janeiro de 2020, conforme consta nos arquivos do gabinete do prefeito e do secretário de educação.....	138
ANEXO E – Decreto 8.207, de 20 de janeiro de 2020, publicado no Diário Oficial do Município de Cristinápolis-SE.....	144
ANEXO F – Ata de Defesa da Tese.....	163
ANEXO G – Declarações dos avaliadores da Banca de Defesa da Tese.....	164

The background image is a faded photograph of a rural scene. On the left, there are several tall, thin trees with green foliage. In the center, a dirt path leads into the distance. A person wearing a red shirt and dark pants is walking away from the camera on this path. To the right, there is a tall palm tree and a small structure with a dark roof. The overall tone is warm and slightly hazy.

INTRODUÇÃO

“As histórias são inventadas, mesmo as histórias reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção.”

(EVARISTO, 2018, p. 9).

1. TRAVESSIAS: AO CAMINHAR NA ESTRADA PARA O AMANHÃ, ONDE SEREMOS OUTROS

DEL.... Ô, DEL, ACORDA, DEL. É HORA DE IR PRA ESCOLA!

E então... para contar essa história, decidi que voltaria à escola onde eu e meu irmão mais velho estudamos. Buscar nossas memórias e histórias da escola do campo onde, juntamente a outros que, como nós, aprenderam as primeiras letras, e desse modo, trazer estas memórias, relatando as experiências vivenciadas à época para compor esta pesquisa, posto que é nosso desejo organizar pensamentos e resgatar memórias, trazendo para este momento de construção de saberes, revelando nosso lugar enquanto também sujeitos da pesquisa, sujeitos constituídos na lida do campo. Com efeito, a memória e a história (neste regresso à escola onde estudei) complementaram-se ao recordar-me de tempos de outrora, tempos e espaços de vida que, por algumas horas, pareceu-me não ter transcorrido.

A estrada de chão barrento, misturado a piçarras, ao cheiro do mato verde, às cercas de arame farpado, às porteiras a serem abertas...ah, as porteiras! Refazer o trajeto que meu irmão (carinhosamente chamado de Del) e eu percorríamos de casa para a Escola José Correia de Oliveira, no povoado Serrote, município de Tomar do Geru, remeteu-me a memórias que me marcaram profundamente e fizeram quem sou, mas sobretudo como me constituí enquanto filha de uma cabocla agricultora, mulher aguerrida de palavra forte que, em seu fazer cotidiano, regava a terra batida, de onde se lança a semente a semear e a colher para alimentar-nos. Memórias de outrora, de minha raiz camponesa.

Quando Del e eu decidimos refazer o percurso rumo à escola, agora adultos, sabíamos que reviveríamos a alegria que sentíamos ao ir para a escola, uma escola do campo e que culminaria em lágrimas e risos, recordações empoeiradas pelo tempo, porém, jamais esquecidas.

Aqui estamos, Del e eu, em frente ao que um dia foi uma escola, visualizando a extinção da instituição que fez parte do nosso modo de vida rural, a escola que, a meu ver, à época, contemplava nossas ruralidades. Del, hoje aos 46 anos, lembra de muitas coisas, dentre as quais as dificuldades em percorrermos a estrada no trajeto rumo à escola em dias de chuva com nossos cadernos guardados dentro de uma sacola de plástico e das vezes em que o chinelo quebrava, tempos difíceis, porém, felizes, pois tínhamos a escola para frequentar. A nossa escola. Conversando, perguntei a Del se ele se recordava das aulas, ele disse que sim. Era uma professora para todos os alunos, ela ensinava a lição dos menores e dos maiores também, o que

conhecemos hoje como escola multisseriada. No entanto, o que ele (meu irmão Del) enfatiza dentre suas memórias é a voz da nossa mãe quando ia nos acordar, ela dizia “Del, ô, Del, acorda, Del. É hora de ir para a escola”. Para a matriarca, os estudos sempre estiveram como prioridade para complementar a educação dos filhos.

Meu primeiro contato com a escola foi aos sete anos, Del, à época, com oito anos, período em que fomos alfabetizados e conduzidos ao mundo do saber escolar. A escola e a professora eram o nosso Norte. Lembro-me que todas as crianças da comunidade iam à escola, havia festas e comemorações. Hoje, ao retornar ao lugar da escola, da nossa escola, ao vê-la fechada, abandonada, o matagal crescendo por dentro dela, um misto de tristeza e saudade arrebatam nossos corações, pois a escola como a conhecíamos já não existe mais. Um prédio abandonado foi o que restou.

Trago inicialmente à tese estas memórias para explicitar a nascente do percurso indenitário que me constituiu quem sou e de onde venho e o que conduziu meu olhar para desenvolver este estudo a partir de três comunidades camponesas do município de Cristinápolis-SE, comunidades que tiveram suas escolas fechadas, visando compreender o processo de fechamento de escolas do campo no município de Cristinápolis-SE, fenômeno a ser estudado a partir dos olhares dos camponeses, no significado que os sujeitos atribuem à escola e ao que a escola na comunidade representava para eles.

Nas primeiras linhas deste trabalho, optei por trazer o relato de minhas memórias, memórias que, hermenêuticamente, evidenciam o início da minha vida escolar enquanto filha de camponesa, mulher cabocla e tataraneta de indígenas, que carrega consigo a força da ancestralidade. Ancestralidade que, ao estabelecer conexão com quem sou, possibilitou-me a abertura para aprofundar algumas reflexões que reforçaram o meu desejo de aprender e de pensar possibilidades outras para a realidade do campo, meu lugar de vida e de tantos outros sujeitos. Após o relato da caminhada com Del, proponho dar sequência dizendo sobre a minha trajetória profissional e acadêmica, além de reiterar a motivação para realizar este estudo em meio ao anseio por desenvolver pesquisas que contribuam com reflexões para a Educação dos sujeitos que vivem no campo.

Meu interesse pela pesquisa origina-se da vivência como estudante egressa de escola do campo e da prática enquanto professora/coordenadora em escolas do campo deste município. Estudos que tomaram corpo ainda na Graduação enquanto graduanda da primeira turma de Pedagogia da Terra do estado de Sergipe, curso oriundo de muitas lutas dos movimentos sociais do campo e ofertado em convênio UFS/PRONERA. Filha de agricultores, desde a infância em

contato com a terra, nossas raízes evidenciam a dedicação e o afinho em pesquisar as questões no campo da Educação do Campo.

Nos primeiros anos, como professora da Educação Básica em escola pública do campo, minhas inquietações giravam em torno das concepções de Educação, de professor e do currículo. Inquietações como a dualidade entre seguir os programas educacionais com seus roteiros prontos, assumindo a postura de detentora do saber, considerando os alunos apenas como receptores de todo o conhecimento a ser transmitido ou a postura de refutar esse modelo e buscar outros modos de ensinar. Sempre preocupada com questões educacionais, minha trajetória no magistério sempre esteve enviesada pela perspectiva crítica ao tratar das reflexões sempre necessárias ao nosso fazer pedagógico.

A precariedade das condições de trabalho e as existenciais das escolas do campo, associada às angústias atreladas à organização do trabalho pedagógico, com um currículo distante da realidade cultural e da vida do trabalhador do campo, estão entre alguns dos aspectos que refletem a realidade das escolas nas quais lecionávamos e desenvolvíamos atividades na coordenação pedagógica. Escolas que formam homens e mulheres, camponeses e camponesas que historicamente lutam por terra, por trabalho e por uma vida mais digna.

Imersa neste contexto, acredito que é necessário pensar em outra educação com os camponeses que possibilite aos sujeitos a superação de situações indignas da condição historicamente colocadas aos que vivem no campo. Condições que, na maioria das vezes, esteve condicionada aos elementos estruturantes do processo migratório campo-cidade, resquícios do período da colonização do Brasil.

Mais do que uma reflexão do meu trabalho como educadora e/ou coordenadora pedagógica, este estudo surge como um limiar de profundas reflexões do meu papel como educadora/pesquisadora frente à educação. Segundo Paulo Freire, em sua obra intitulada *Extensão ou Comunicação* (1983, p. 7), a perspectiva verdadeira da educação não é outra senão humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo. Nesse sentido, valho-me do pensamento de Freire para reiterar meu compromisso acadêmico, mas, sobretudo, político com reflexões outras, com possibilidades outras, partindo da cosmovisão daqueles que vivem nas comunidades camponesas trazidas para este estudo.

O convite ao estabelecimento de interlocuções com o pensamento de Enrique Dussel, Paulo Freire, Patrício Guerrero Arias, Walter Mignolo, Paul Ricoeur, dentre outros autores com os quais procurei ancorar o pensamento e análises, tem me acompanhado nas reflexões empreendidas para a compreensão do fenômeno em estudo numa busca constante pela

apropriação filosófico-epistemológica do pensamento a partir do Outro, do sujeito subalternizado pela política colonial empreendida pela Europa como seu projeto de modernidade. No conceito emancipador de modernidade, está encoberto um mito (DUSSEL, 1998) um componente mascarado, qual seja, o eurocentrismo juntamente com o seu componente concomitante, a “falácia desenvolvimentista”, discurso que sustentou o padrão de poder imposto aos países colonizados.

De volta ao relato motivacional para a realização deste estudo, ressalto que foi durante o curso do Doutorado que surgiu grande inquietação, qual seja, a demanda relacionada à política de fechamento de escolas do campo no município de Cristinápolis, cidade onde resido e leciono. Inquietação esta que acarretou reencontros com sujeitos com os quais desenvolvi atividades educacionais outrora e construí laços com estes ex-colegas de trabalho e com os moradores das comunidades onde trabalhei nestes 20 anos de magistério, o que motivou a estes sujeitos me procurarem para relatar o que estava acontecendo, indicando o risco iminente de verem as escolas das suas comunidades serem fechadas.

Nesse sentido, expresso aqui o arrebatamento imediato que senti no decurso desta pesquisa, que conduziu meu olhar para o estudo de comunidades camponesas impactadas pela política de fechamento de três escolas do campo. Esse acontecimento, após reflexões, me levou a redefinir o objetivo de pesquisa. Assim, me propus compreender os sentidos e os significados que os sujeitos do campo atribuem à presença e à ausência da escola no seu lugar de vida.

A partir desse momento e com base nos relatos daqueles moradores das comunidades que me procuraram, observei que uma das justificativas para o fechamento das escolas nas comunidades seria por recomendação do Tribunal de Contas do Estado de Sergipe, no sentido de que financeiramente estas escolas oneravam o município. Tendo ouvido atentamente os relatos, iniciei buscas, pesquisando notícias que pudessem referendar os discursos trazidos pelos moradores das localidades. Encontrei uma notícia jornalística que relata, de fato, um movimento criado pelo Tribunal de Contas do Estado de Sergipe que sugere auditoria nas escolas com classes multisseriadas em todos os municípios do estado. Em notícia publicada pelo Portal DICOM/TCE (Diretoria de Comunicação do Tribunal de Contas do Estado de Sergipe), datada de dezembro de 2019, lê-se: “TCE buscará reduzir turmas formadas por alunos de séries diferentes, em Sergipe”.

A citada matéria informa que o Tribunal de Contas do Estado (TCE) pretende realizar auditorias nos municípios sergipanos com o intuito de identificar as escolas com classes multisseriadas. Ainda segundo a matéria da DICOM/TCE, a auditoria ocorreria nos 75

municípios. Em proposta apresentada no pleito do tribunal e aprovada pelos conselheiros, destaca-se a justificativa que “Comuns em zonas rurais e povoados do interior, as classes multisseriadas somente devem ser adotadas em circunstâncias excepcionais e subsidiárias, quando a estrutura serial normal não consegue ser efetivada no caso concreto” (DICOM/TCE, 2019, p. 1).

A história da escola para os camponeses no Brasil, na discussão de autores como José Maria de Paiva (2010, p. 43), dá conta de que escola e escolarização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social, desde o período colonial com a educação jesuítica, época em que colégio e universidade eram destinados a poucas pessoas. A escola destinada aos brasileiros, no período da colonização do Brasil, possuía uma escola e uma educação pautadas no modelo europeu, fortemente marcado pelo cristianismo, pois, nos anos iniciais do Brasil colonial, os portugueses conduziram, através dos padres jesuítas, a educação. Nesse sentido, a educação jesuítica e seus desdobramentos em terras brasileiras à época ditam os rumos e evidenciam o lugar que a escola ocuparia na organização social deste país (PAIVA, 2010, p. 43).

Estruturada historicamente como uma escola nos moldes eurocêntricos, marcada para formar os sujeitos modelos do projeto de colonização, a escola dos camponeses adquire outras configurações, impulsionadas pelas lutas dos movimentos sociais do campo, constituídas por sujeitos do campo que se juntam para lutar por uma educação do/no campo. Movimentos estes que suscitam, afirmam e reafirmam o pensamento de que “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem nele vive”. (MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p. 15).

Logo, compreendo que a escola para o camponês adquire outro significado, outro sentido, pois, na luta pela escola, dentre outras reivindicações dos sujeitos do campo, está o desejo de afirmação da identidade vinculada à educação do campo, que “se identifica pelos seus sujeitos” (CALDART, 2002, p. 25). Para a autora, é preciso compreender que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar, ou seja, os sujeitos do campo de Cristinápolis-SE, que durante anos tiveram a escola presente em suas comunidades e que guardam em suas memórias o que sentiam e o que a presença da escola e da educação possibilitada por ela significava para eles e para os seus.

Estes sujeitos do campo tiveram seu lugar de vida vinculado à concepção de campo como lugar de atraso e de pobreza. Concepção que insiste em perpetuar-se e que nos conduz a refletir sobre esse conceito de campo formulado a partir de uma visão urbanocêntrica de mundo.

Sobre este aspecto, Rocha e Haje (2010, p. 31) assinalam que, mediante a compreensão do campo como lugar de atraso, “precisamos confrontar com a concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos”. Romper com concepções desta natureza requer repensar a concepção de campo, que foi construída sob a precarização das condições existenciais dos sujeitos do campo, ou seja, uma concepção colonizadora de campo. Os sujeitos do campo com quais me identifico são trabalhadores e trabalhadoras rurais que lutam por uma educação que fortaleça o território onde vivem e, a partir deste fortalecimento, possam ali permanecer, se assim desejarem.

O tipo de conhecimento a ser transmitido, especificamente o questionamento sobre o conhecimento escolar de instituições de ensino presentes no campo, levou-me a imersões na temática de Currículo e Programas de Ensino no Ensino Agrícola. Estes estudos conduziram-me, inclusive, às análises realizadas durante o Mestrado, numa pesquisa que teve como questão central os processos de identificação possibilitados aos estudantes de uma escola pública a partir do currículo proposto aos estudantes de uma instituição de ensino agrícola e o que lhes foi possibilitado na constituição de uma identidade campesina por meio do acesso aos conhecimentos prescritos e efetivados pela escola.

O desejo permanente de me aprofundar em estudos na temática da Educação do Campo me move, interessando aqui compreender os sentidos e os significados que os sujeitos do campo atribuem à presença e à ausência da escola no seu lugar de vida, no município de Cristinápolis-SE. O termo “significados” é trazido no sentido de importância representativa e valorativa na perspectiva decolonial, com ênfase no “Outro”, em sua convivência com a escola, entendendo escola como espaço fomentador de diálogos que torna possível a transformação social.

Pretendo ainda apresentar três das seis escolas do campo que foram fechadas em Cristinápolis e suas respectivas comunidades e elencar os aspectos históricos da formação do município de Cristinápolis em sua relação com a etnia indígena Kiriri, estabelecendo interlocução entre o Pensamento Decolonial e a Educação do Campo e, por fim, analisar o dito e o silenciado pelos sujeitos do campo que ali vivem.

A tese central desta pesquisa diz que o processo colonizador, na América Latina, produziu um território camponês subalternizado, controlado pelos mecanismos da colonialidade, que subjugou povos e culturas diversos ao sistema imperial-capitalista-cultural e hegemônico e que se perpetua na contemporaneidade sob outras vestes, porém, sob a mesma base, no controle do território camponês, silenciando, ocultando, esquecendo o Outro.

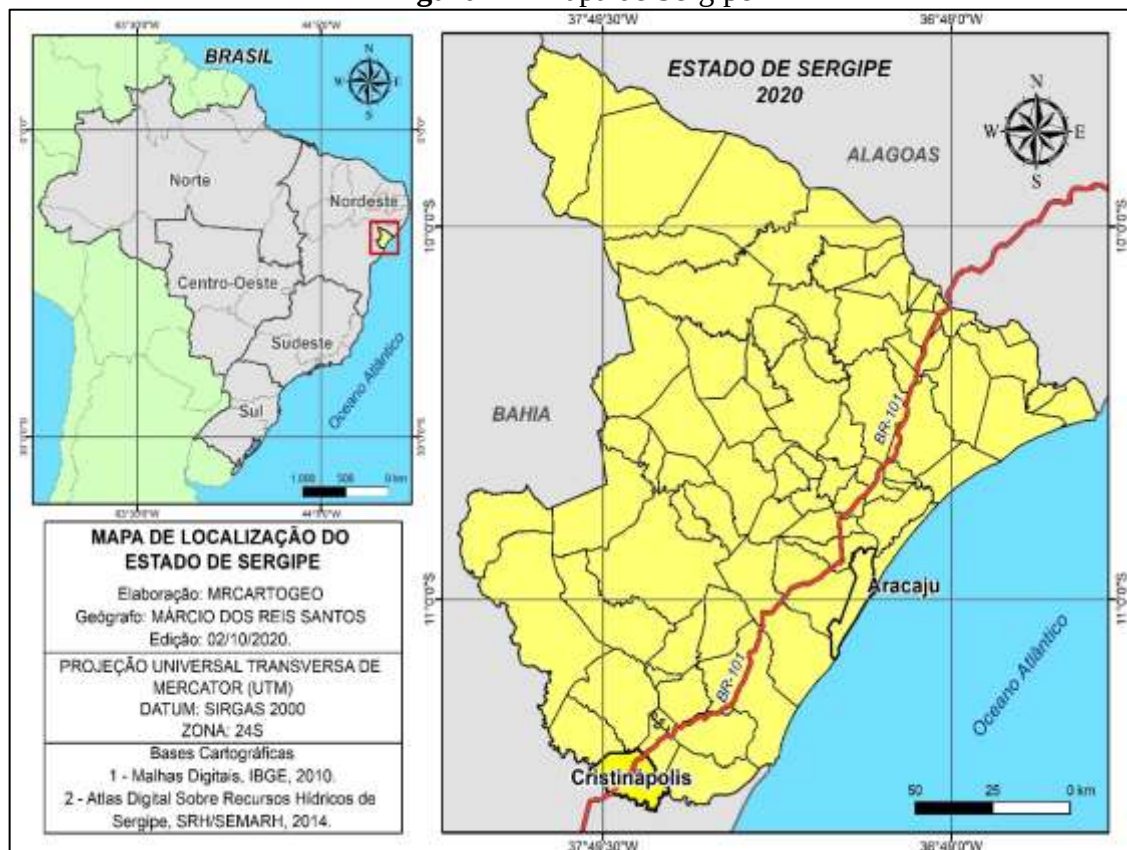
1.1 O LUGAR DA PESQUISA

“Chapada dos índios adorada, ô que terra abençoada, é terra de se morar. O povo que mora em Cristinápolis, pode dizer com certeza, Deus andou neste lugar, ô Chapada.”

(Dona Raimunda de Bertô, 1980)

Retratar o lugar da pesquisa, dissertar a partir deste lugar, me fez pensar que se faz necessário dizer desse lugar desde mim, como residente e pesquisadora do campo, dizer como a história que me constituiu nesta existência está enviesada pela história desse lugar, o lugar da pesquisa. Da primeira infância, quando residíamos na área rural do município Tomar do Geru, à adolescência, agora intercalando entre estar na cidade para estudar e estar no campo para trabalhar, Del e eu nos separamos nos estudos por conta da necessidade de trabalhar para manter o sustento dos seis filhos. Por isso, Dona Deltrudes, nossa mãe, teve que manter meu irmão Del trabalhando na lavoura com ela. Nossa residência ficava na alternância entre estar em Tomar do Geru (na comunidade Serrote) e em Cristinápolis, cidade onde crescemos e passamos a viver desde a adolescência.

Morar em Cristinápolis me possibilitou crescer ouvindo dos moradores mais antigos, histórias de como a cidade surgiu, popularmente conhecida como Chapada dos Índios. Segue a imagem com a localização do estado de Sergipe, em destaque, o município de Cristinápolis, lugar da pesquisa, em que trazemos uma abordagem pormenorizada nas seções que seguem.

Figura 1 – Mapa de Sergipe

Fonte: MRCARTOGEO (2020).

Cristinápolis, o município elencado para este estudo, é uma cidade do estado de Sergipe que atualmente estima-se ter população de aproximadamente 18.181 habitantes. Contudo, conforme contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Cristinápolis totaliza 16.519 habitantes, distribuídos entre a sede, 3 bairros e 27 povoados (dados do mapeamento da Secretaria Municipal de Saúde), havendo uma maior concentração populacional no Centro e nos 3 bairros, Manoel Joaquim, São Francisco e Santa Clara.

Dentre as 27 comunidades do município, para fins deste estudo, elencamos 3 comunidades que tiveram escolas fechadas: Comunidade Caldeirão, Comunidade Zabelê e Assentamento Vitória de São Roque. A opção por essas três comunidades deu-se mediante o critério de escola fechada há mais tempo (Comunidade Caldeirão), escola fechada recentemente (Comunidade Zabelê) e escola fechada em comunidade de assentamento da Reforma Agrária, oriunda da luta pela terra através do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST). Esta última, pelo seu histórico de luta pela conquista da escola no assentamento, logo, inquietou-nos compreender a retirada da escola neste lugar.

Ao iniciarmos o levantamento dos dados acerca das escolas fechadas, nos portais oficiais vinculados ao MEC, encontramos 4 (quatro) escolas que são apresentadas com o status de extintas no portal INEP, são elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Senhor do Bonfim, localizada no Assentamento São Roque, um assentamento da Reforma Agrária do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra); Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, localizada no povoado Caldeirão; Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Tomé Rodrigues, localizada no povoado Sítio Marcolino, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita de Cássia, localizada no povoado Baixa Funda. Ainda durante os levantamentos, encontramos no mesmo portal duas escolas com status de paralisada: Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Inácio dos Santos, localizada no povoado Zabelê, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Coração de Maria, localizada no povoado Cajá dos Índios. Ressaltamos que, ainda que o status constante no portal do INEP seja de paralisadas, estas duas escolas encontram-se fechadas, fato constatado através da pesquisa de campo realizada em fevereiro de 2022, sendo o prédio em que funcionava a Escola Manoel Inácio dos Santos, convertido em posto de saúde.

1.2 O QUE JÁ SABEMOS SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO

Com o intuito de delimitar o objeto desta pesquisa, consultamos a base de dados de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elencaram-se algumas expressões de busca que abordam questões sobre Educação do Campo e Fechamento de escolas do campo, intencionando subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse levantamento, encontramos pesquisas (Teses, Dissertações) relativas, sobretudo, ao fechamento de escolas do campo no Brasil. Em princípio, pensou-se em considerar apenas pesquisas em nível de Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado nos últimos cinco (5) anos que abordassem as temáticas supracitadas.

Contudo, percebemos que, ampliando o período para o intervalo de dez (10) anos e o quantitativo de trabalhos neste campo epistêmico (considerando inclusive artigos sobre as temáticas), a revisão bibliográfica tornar-se-ia mais expressiva. Compreendendo a relevância e as discussões pretendidas nesta pesquisa, trabalhamos com um olhar para o município no qual residimos, Cristinápolis-SE, entendendo ser esta uma realidade que apresenta aspectos comuns com diferentes regiões e municípios do Brasil, além das especificidades próprias desse contexto. Como descritores, utilizamos as expressões “Educação do campo e Fechamento de

escolas do campo” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e na Base de Dados da CAPES.

Ao realizarmos a busca, percebemos que são inúmeros os trabalhos acadêmicos que têm como objeto o fechamento de escolas do campo, disponíveis na base de dados da CAPES e na BDTD. Ao refinarmos a busca utilizando a expressão “Fechamento de escolas do campo”, foram encontrados 570 (quinhentos e setenta) trabalhos produzidos nos últimos dez anos, dentre estes, selecionamos os que abordaram o fechamento de escolas do campo. Assim, foram selecionadas vinte e cinco pesquisas para leitura dos resumos que, em nossa análise, se aproximavam de nossa proposta de estudo.

Ao realizarmos minuciosa leitura dos resumos, percebemos que alguns destes trabalhos apresentam o objeto em perspectivas diferentes do que pretendemos desenvolver neste estudo. Dentre os 25 trabalhos, selecionamos 15 para compor o corpo de análise a partir das aproximações e distanciamentos com nossa pesquisa, que apresentamos (ver quadro em anexos) como significativos para a revisão de literatura, principalmente pela contribuição para esta pesquisa. As pesquisas elencadas para este levantamento do que já foi publicado sobre o tema “fechamento de escolas do campo” aproximam-se desta pesquisa por tratar de estudos no campo da Educação do Campo com ênfase no fechamento de escolas do campo no Brasil. São estudos analíticos, com enfoque nos determinantes da política de fechamento das escolas, das situações educativas, e dos conflitos que envolvem a educação do campo, que contribuíram sobremaneira para a realização das nossas análises.

No entanto, os enfoques observados nos 15 estudos distanciam-se da nossa pesquisa, considerando que o objetivo aqui foi o de compreender os sentidos e os significados que os sujeitos do campo da pesquisa atribuem à presença e à ausência da escola em seu lugar de vida, tomando por base o pensamento decolonial, no qual este sujeito, em sua alteridade/exterioridade, ainda que fora do sistema, clama para que sua dignidade humana seja considerada.

1.3 A FEITURA DESTE ESTUDO

Ao refletir acerca da sabedoria cotidiana como resposta, lugares nos quais se tecem a vida cotidianamente com suas especificidades culturais, sabidamente atravessadas pela globalização, recorreremos a Paulo Freire, que nos convida a potencializar dialogicamente as identidades a partir de uma ação comprometida com a transformação, mobilizando seus

pensamentos, afirmando que “falar de democracia e silenciar o povo, é uma farsa” (FREIRE, 1987, p. 52).

O silenciamento e o apagamento pela não escuta destes sujeitos outros reafirmam o quanto o projeto imperialista de poder colonial permanece atual; projeto que, no processo colonizador da América Latina, produziu um território camponês colonizado, atualizado pelos mecanismos da colonialidade, que sustentou e sustenta o padrão colonizador, subjugando povos e culturas diversos ao sistema cultural eurocentrado que limita a reação dos povos diante dos processos que inviabilizam sua vida no campo.

Descrever o modo como foi desenvolvido esse estudo junto aos Outros sujeitos camponeses, que, como eu tem suas raízes fincadas neste território, possibilitou elaborar junto a estes sujeitos os elementos fundantes que tornaram possível realizar um estudo em profundidade, possibilitando-me como pesquisadora transitar entre o estar pesquisadora e ser filha de agricultora e educadora do campo.

Uma compreensão que, para Souza (2017, p. 249), significa evidenciar o sujeito e perceber seus (e meus) limites, pois “é preciso pensar o outro fundamentalmente na relação que estabelece entre eu mesma e esse outro, no diálogo que se interpõe e na compreensão que se elabora a partir dessa interação”. Intuir entre os olhares e sentidos que os sujeitos outros atribuem à ausência da escola em suas comunidades a partir do processo de fechamento destas escolas moveu-me em direção às estradas de terra batida, num percurso solitário, posto que, embora o município de Cristinápolis tenha zerado os casos oficialmente registrados de pessoas infectadas pelo coronavírus, ainda estamos em pandemia.

Parti em andanças pelas três comunidades que compõem este estudo. A essa altura, com os depoimentos já colhidos via *WhatsApp* e telefonemas, passo a visualizar num itinerário no qual retorno às comunidades, ainda que impossibilitada de contato direto com os moradores. O fato de estar ali muito me alegra e traz acalento e esperança, mesmo que a limitação imposta pela pandemia insista em impossibilitar-me de expandir meus horizontes num exercício constante de descolonização dos pensamentos e fundamentos epistemológicos adquiridos no decorrer da minha existência. Vislumbrar a paisagem das comunidades, sentir os aromas do campo, visualizar as pessoas em suas casas, acenando das janelas e por trás das cercas que demarcam suas pequenas propriedades... um constante exercício de “outrar-me” diante destes outros pelos quais também me constituo como gente.

Penso que caberia, nesse momento de construção da materialidade da pesquisa, no que tange à parte escrita, falar do sentimento desta pesquisadora no/do campo diante do desafio de

realizar uma pesquisa que tem significados que estão para além das epistemologias e metodologias hegemonicamente propagadas e exercitadas na academia e que são também parte do conhecimento historicamente produzido, fato que não ignoramos neste estudo. Entretanto, há que considerar-se o quanto a epistemologia acadêmica instrumentalizou teoricamente o projeto de dominação colonial. Nesse sentido, importa considerar o que Guerrero Arias afirma: “la epistemologia le ha proporcionado a occidente el instrumental teórico y metodológico, un conocimiento útil para el ejercicio de la colonialidad y la dominación [...]” (2012, p. 211).

A afirmação de Arias (2012) nos impulsiona à vigilância de nossa prática epistemológica-metodológica, intencionando semear num movimento que não se baseou apenas no poder da escrita, um semear-pensar que considerou o passado e a tradição destas comunidades (ARIAS, 2012, p. 211), e que, sobretudo, considerou os horizontes de existência dos sujeitos outros, entre os quais nos situamos, encobertos pelo ainda presente projeto da modernidade/colonialidade eurocêntrica, ancorados por conhecimentos que contribuem para pensar a descolonização do poder, um semear vital para que os sujeitos camponeses pudessem verbalizar seu sentir e seu pensar nesse movimento que persiste silenciando-os em suas subjetividades.

No delineamento da investigação e da impossibilidade de abarcar a totalidade das escolas extintas e paralisadas, selecionei três comunidades camponesas no município de Cristinápolis, localizado na região sul do estado de Sergipe, tendo como objetivo compreender os sentidos e os significados que os sujeitos do campo atribuem à presença e à ausência da escola no seu lugar de vida. Considero pertinente, para conduzir este estudo, compreender os aspectos da história e fundamentar filosófica e teoricamente meu pensar nos estudos decoloniais latino-americanos. Dito isto, ressalte-se ainda o olhar para o campo de pesquisa, olhar de uma filha de camponesa, mulher negra, professora, pedagoga da terra, olhar de quem, ao lado dos sujeitos que compuseram este estudo, identifica-se também como sujeito nesse contexto campesino.

Um olhar mais apurado numa perspectiva, na qual há estudos no campo da Educação, da Filosofia, da História, da Sociologia e da Antropologia, conduziu-me na realização desta pesquisa, em especial, para melhor compreensão do estar no mundo das pequenas comunidades rurais aqui elencadas, ligando-as ao território no contexto latino-americano e pensando este outro encoberto pela modernidade eurocentrada e as populações camponesas de um modo geral, enfocando seus conflitos na contemporaneidade. Para tanto, considere aspectos fundamentais

da história oral (ALBERTI, 2005) na escuta de suas histórias vividas nas comunidades (DA MATTA, 1993).

Nessa escuta, considero que há uma tradição de escritos sobre camponeses e se tratando de comunidades rurais, ligadas aos movimentos culturais e/ou políticos já conhecidos (MST por exemplo) que contribuem para evidenciar a retrospectiva histórica destes movimentos (quando existentes nas comunidades). Nesse sentido, ressalto a importância da História no sentido de dar a dimensão explicitativa e explicativa da diversidade de aspectos da realidade observada durante os estudos exploratórios e no campo da pesquisa. Enfatizamos aqui que, ao delinear aspectos históricos do município de Cristinápolis, houve facilidade do ponto de vista de dados estatísticos e demográficos (IBGE), no entanto, se tratando de aspectos históricos propriamente, houve alguma dificuldade, posto que são escassos os registros escritos acerca destas comunidades, o que me conduziu à escuta sensível dos moradores, recorrendo às narrativas orais para que se conheça a história local dos os sujeitos deste lugar.

Quanto à pesquisa documental, sobre os processos de fechamento de escolas no município, encontrei documentos relativos aos processos mais recentes, datados de 2019-2020. Anteriores a estes, não encontrei documentação nos arquivos da secretaria municipal de educação, nem nos arquivos da prefeitura municipal. Por este motivo, lancei mão de outras possibilidades de construção destes dados, que, além de compor a estratégia para alcançar o objetivo principal deste estudo, auxiliaram na montagem do até então ausente registro do itinerário processual do fechamento das escolas: 1) buscar em outros estudos dados sobre o fechamento de escolas em Sergipe, referências e/ou indícios sobre as escolas que foram fechadas, estudos compilados nas bases de teses e dissertações da CAPES, e 2) dialogar com ex-diretores, ex-coordenadores e ex-professores (que atuaram nas escolas que foram fechadas), moradores da comunidade, lideranças comunitárias e pais de alunos com o intuito de reunir informações por meio destes sujeitos de como se deu e em quais condições ocorreu o processo que culminou no fechamento das escolas.

No passo a passo para organizar a metodologia da pesquisa, parti do pensamento Decolonial e da opção Descolonial, com especial atenção ao pensamento de autores do “Grupo Modernidade/Colonialidade” que, desde a década de 1990, têm centralizado a América Latina em seus estudos e em suas análises políticas. Procurei rigorosamente me ancorar nos estudos decoloniais, intencionando desaprender o pensar e estar colonial, pois, como indica a abordagem trazida por Walter Mignolo, que a significa, dentre outras coisas, “como o aprender

a desaprender, [...] posto que nossos cérebros foram programados pela razão imperial/colonial” (2007, p. 290).

Dessa feita, aliada à necessidade de realizar outras leituras que me conduzissem a uma compreensão de mundo a partir de outras sabedorias e a significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno pesquisado, buscamos considerar todo o saber produzido pelas pessoas que participaram da pesquisa como sujeitos ativos neste processo, exercitando a tão necessária prática de rompimento com a colonialidade do saber, do poder e do ser, que Quijano concebe enquanto um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista (QUIJANO, 2009, p. 74).

A perspectiva Decolonial é aqui tomada a partir da leitura que Oliveira (2020, p. 1) faz como sendo uma perspectiva teórica que autores do Giro Decolonial latino americano expressam ao fazerem referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista numa perspectiva da construção de um projeto teórico voltado para um pensar crítico e transdisciplinar. Para além de ser um pensamento que se caracteriza também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes eurocêntricas de construção do conhecimento histórico e social, trata-se de uma prática insurgente propositiva não somente denunciativa, como criação de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (OLIVEIRA, 2020, p. 1).

Nessa jornada metodológica, combinaram-se a pesquisadora em educação, a pedagoga da terra e a camponesa no trançar das pindobas¹. Metodologia construída por meio de diálogos estabelecidos com os sujeitos outros de cada uma das três comunidades, o que trouxe à tona relativas semelhanças nos modos de vida para além do lugar. Sobre isto, Antonio Candido ressalta que, nas sociedades rústicas, menos que nas primitivas, é acentuada a homogeneidade dos indivíduos, principalmente se nos colocarmos do ponto de vista dos padrões ideais (CANDIDO, 1964, p. 18). Semelhanças que redirecionaram meu olhar para as tradições das comunidades, o que Candido (1964, p. 19) reitera como sendo fator possibilitador de compreensão do passado pela tradição a fim de contribuir para a compreensão do presente pela análise destes pequenos agrupamentos, ainda que semelhanças sejam evidentes.

Realizei a análise dos depoimentos partindo da razão sensível, afirmando a afetividade da dimensão humana de existir no mundo em oposição à razão cartesiana, instrumentalizada no padrão mundial de poder capitalista. Sobre isso, Guerrero Arias (2010, p. 1) nos adverte: “una de las formas más perversas de la colonialidade del poder y del ser há sido la negacion de la

¹ [Brasil] Planta da família das palmáceas.

afetividade em el conocimiento, al fragmentar a dimensión de lo humano em nombre de la razón cartesiana”, o que pesquisador denomina de razão sem alma.

Pensamentos como os de Caldera (1984, p. 18) alicerçam esta metodologia nos alertando que “a América Latina necessita, dentre outras coisas, desenvolver um pensamento crítico, mas sem superar a razão da vida, nem sobrepor aquela a esta [...] é preciso fundamentar a razão na experiência” que vivenciei ao ouvir os depoimentos dos camponeses, seus desabafos e os relatos de vida repletos de significados. Essa escuta talvez não seja uma das categorias do racionalismo, mas certamente é uma categoria do viver, dos modos de ser e estar no mundo dos sujeitos diante do fechamento das escolas.

Importa salientar novamente que o cenário de pandemia nos impossibilitou de estar presencialmente dialogando e escutando as pessoas nas comunidades. Entretanto, com as chamadas via *WhatsApp* e as gravações de áudios e/ou telefonemas, foi possível realizar uma escuta sensível de suas histórias nas comunidades e dos relatos do que aconteceu com os sujeitos a partir do momento em que ficaram sem a escola na comunidade, pensando sobre o que significava a escola na comunidade.

Durante os estudos exploratórios, pouco antes do início da pandemia, consegui acessar alguns dados sobre as escolas que foram fechadas no município, inclusive documentação e trâmites do projeto de fechamento das escolas do campo em Cristinápolis-SE. Ressalto que números e estatísticas demográficas não são o foco deste estudo, pois, como pedagoga da terra, intencionamos sentir/pensar com a comunidade, pela dimensão do humano, estes Outros em suas subjetividades, nos seus lugares de vida e de trabalho, no campo em um desejo que me energizou nesta empreitada.

Daí a escolha por uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual considero as sabedorias para além das epistemologias numa metodologia desenvolvida com os sujeitos da pesquisa, considerando as sabedorias destes sujeitos como conhecimentos que respondem às “demandas da vida”, compreensão em conformidade com o pensamento de Guerreiro Arias (2012, p. 206), que tocou nosso coração como pesquisadora da terra, afirmando que, “la sabiduría permite el encuentro, entre la explicación, la descripción, la interiorización, la comprensión, el diálogo entre conocimiento y amor, entre el saber y la intuición, entre el corazón y la razón”.

Nesse sentido, pensar na vida partindo de suas demandas corrobora com a opção por uma metodologia pautada na sabedoria dos sujeitos do campo, que permite o encontro entre a explicação e a descrição, entre a compreensão, o conhecimento e o amor, um conhecimento que considera a intuição entre o coração e a razão, oposta à razão positivista-mecanicista-cartesiana.

A sabedoria trabalhada nesta metodologia de pesquisa é a sabedoria que abre espaço para a intuição. Nas palavras de Arias, “las sabidurías abren espacios a la intuición, la abducción como método para producir conocimientos que nos permitan conocer otras dimensiones más profundas de la realidad que la razón es incapaz de explicar” (2012, p. 206).

Assim, intenciono abrir espaço para conhecer dimensões profundas da realidade dos sujeitos deste estudo, ainda que realidades às quais a razão seja incapaz de explicar. Pensar nas sabedorias insurgentes destes sujeitos Outros é pensar em sabedorias que conduzam, sim, a um conhecimento cognitivo que seja capaz de explicar, descrever e implique em transformação que esteja para além das epistemologias que teorizam longe da vida, que somente falam sobre a vida, sem conexão com a existência, com as subjetividades, num campo epistêmico que inviabiliza e exclui a eclosão de outros saberes, pois, como aponta Arias, “mientras el teórico habla desde la fría arrogancia de las teorías, los datos y la razón; el sabio lo hace desde la sencillez y el calor del corazón” (2012, p. 207). Pensar e falar das coisas simples, de maneira simples, falar do complexo também de maneira mais fácil, de modo que esta tese possibilite conhecimentos profundos, do mesmo modo que tem possibilitado transformações profundas em nosso ser, em todas as dimensões de nossa existência.

Para os camponeses, especialmente os que vivem nas três comunidades que compõem este estudo, alijados do processo de escolarização pelo trabalho nas lavouras e nos trabalhos em fazendas e sítios de grandes latifundiários, a realidade os constituiu e, como afirma Miguel Arroyo (2020, p. 23), “para os trabalhadores do campo, a terra é mais que a terra. É a matriz histórica da formação humana. A agricultura camponesa é inerente, ser um processo de cultivo-cultura-humana”.

Cultivo, cultura e humanidade, possivelmente, são o que move o camponês no seu lugar de vida e de trabalho. Cultura que engloba a escola, que, para eles, é o lugar no qual seus filhos e netos teriam a oportunidade que eles não tiveram, de estudar, de adentrar no mundo das letras, uma escola ali, na comunidade, na escola dos camponeses, sim, era a escola que além de ser DA comunidade situava-se NA comunidade. A escola dos sujeitos que não tiveram suas vozes ouvidas, ainda que timidamente tenham reivindicado a permanência da escola, o que relatarei mais adiante, a partir dos depoimentos dos moradores locais. Sujeitos que sabem o quanto a escola, mesmo sendo oriunda de um formato eurocêntrica de “transmissão” de conhecimentos, constituiu-se em outras percepções sensíveis para os sujeitos camponeses.

Ao analisar os aspectos relativos ao trâmite oficial e processual do fechamento destas três escolas, observei que não consta nos arquivos da secretaria de educação do município dados

relativos a todas as escolas que foram fechadas e/ou desativadas em Cristinápolis-SE. Nesse sentido, recorreu-se a sites do INEP na busca por dados dos status dessas escolas que constam no portal MEC e INEP. Paralelo a esta busca, elenquei algumas matérias publicadas no site do TCE acerca do trâmite que sugeria que escolas deveriam ser fechadas. Passada esta etapa, já com a pandemia, dei início ao segundo momento.

Contatei companheiros assentados da reforma agrária via celular, pedindo que me informassem os contatos de outros moradores das comunidades onde desenvolvemos este estudo, estabelecendo como critério para indicação pessoas que residissem nas comunidades. Alguns companheiros encontrei na feira livre da cidade, pois, como resido no município de Cristinápolis, isso contribuiu para que tivesse êxito nesse primeiro momento do levantamento de contatos telefônicos. No segundo momento, entrei em contato, através do telefone celular, com as pessoas com as quais desenvolvi a pesquisa. Nessa fase, me apresentei e explicitiei o intuito daquele contato, solicitando a anuência deles para participarem do estudo. Dentre os convidados, apenas um não aceitou participar, que justificou por mensagem os motivos da recusa, que também compõem os dados analisados.

Interessa chamar atenção, apenas a título de esclarecimento, que, a partir do momento em que defini os passos desse momento metodológico, ao pensar no lugar e no recorte, entendi que a legitimidade deste estudo se situa na problemática elaborada e pensada a mediante um problema real que afeta diretamente os sujeitos envolvidos, o que justifica as escolhas filosófico-teórico-metodológicas para compor a organização textual que aqui apresento.

Todavia, considero necessário ainda enfatizar que um dos princípios de orientação que me conduziu durante todo o fazer deste trabalho foi o de pensar a pesquisa científica considerando o olhar dos sujeitos da pesquisa, do Outro subalternizado pela modernidade, encoberto pela modernidade num processo de percepção da totalidade a partir da sabedoria, com o olhar para as cosmoexistências, pois, conforme Guerrero Arias (2012, p. 207) afirma, “Para la sabiduría en cambio, todo está conectado, interrelacionado con todo, el todo contiene a la parte, y la parte contiene al todo, pero la percepción de esa totalidad no es posible desde los marcos epistémicos fragmentadores y fragmentados, sino desde la visión totalizadora de la sabiduría”.

Todas as fontes consultadas foram lidas, ouvidas, sentidas, experienciadas não como meras fontes para uma conjectura de dados cartesianos ou institucionais das normas de elaborações metodológicas, mas, sobremaneira, interessando compreender os sentidos e os significados que as pessoas que construíram este estudo atribuem à escola e ao fechamento da

escola na comunidade. Nesse sentido, as referências bibliográficas foram ampliadas no decorrer da pesquisa, objetivando captar as ideias e os pensamentos de autores que têm dedicado seus estudos desde o campo dos sujeitos subalternizados, dos povos do campo, da educação do campo, da escola do campo, do outro encoberto pela modernidade colonialidade; este sujeito outro como exterioridade da matriz colonial do poder, de uma razão não iluminista, numa abordagem que partiu da base epistêmica do discurso decolonial.

Para tanto, estabelecemos a interlocução com Enrique Dussel, em sua filosofia da libertação latino-americana, Paulo Freire e sua pedagogia da libertação, Catherine Walsh e os estudos interculturais latino-americanos, Patrício Guerrero Arias e o corazonar das sabedorias insurgentes, Walter Mignolo e a desobediência epistêmica, Aníbal Quijano e a colonialidade do poder, outros sujeitos em Miguel Arroyo, dentre outros autores que realizam estudos no âmbito do pensamento decolonial. Apoiada nestes pensadores, pretendo tratar da questão central deste estudo e trazer reflexões decoloniais como pensamento, que é fortemente engajado num projeto de libertação social, de modo a fomentar uma conscientização crítica que viabilize a construção/formação de uma sociedade latino-americana outra, que seja plena e humana. Ressalte-se que não busco seguir uma cronologia no que tange às publicações das obras convidadas a caminhar neste estudo, no entanto, tentamos estabelecer uma concatenação temática entre as seções.

A tese está organizada em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos os aspectos introdutórios da pesquisa, a revisão de literatura, o que já se sabe sobre o fechamento de escolas do/no campo, a metodologia e ainda a descrição do lugar da pesquisa, o município de Cristinápolis-SE, situando as escolas do campo que foram fechadas nos últimos 20 anos, destacando as três escolas elencadas para este estudo e suas respectivas comunidades.

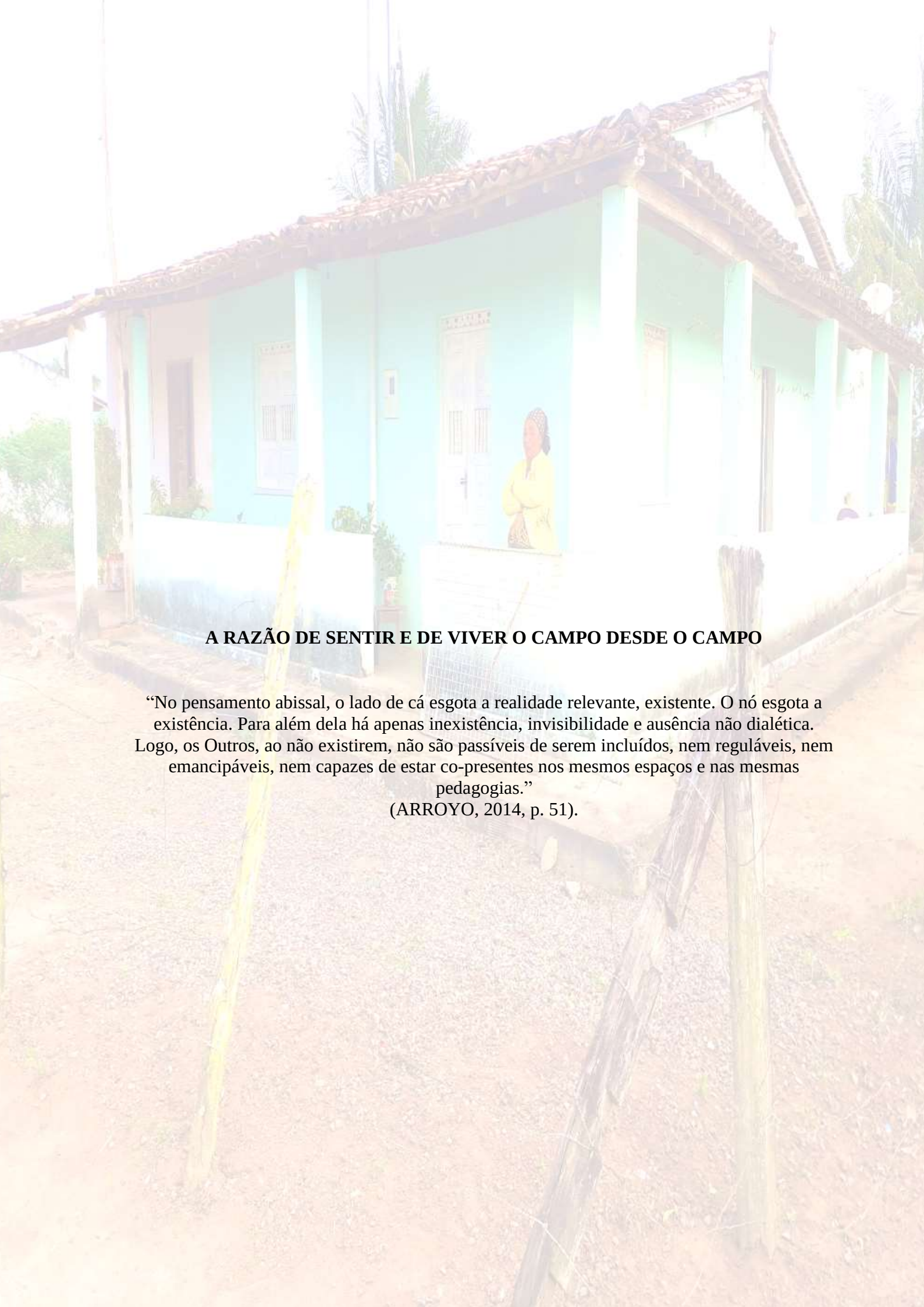
Na segunda seção, apresentamos o contexto histórico dos sujeitos do campo da pesquisa, bem como a relação entre a história das comunidades onde vivem os sujeitos, a quem denominamos de “Outros” (compreendidos na condição de oprimidos), em diálogo com o contexto latino-americano, e sua relação com o contexto brasileiro e local, na busca pelas vertentes das comunidades e de seus moradores, que, assim como as comunidades autóctones, seguem sendo encobertas pelo projeto de modernidade na contemporaneidade.

Na terceira seção, busco abordar aspectos históricos da Educação Rural e da Educação do Campo, destacando que, a construção da ideia de educação para as populações do campo do Brasil pautou-se no *modus operandi* da matriz colonial de poder, que negou a existência dos sujeitos que aqui habitavam e dos que foram trazidos para a América Latina, ou seja, pautou-se

numa ideia de educação que nega os sujeitos, base estruturante da educação destinada às populações que aqui vivem. Estabeleço interlocuções necessárias tendo em vista os objetivos da Educação do Campo, ressaltando o necessário olhar para a educação proposta para o campo, sobretudo na contemporaneidade, sem perder de vista o percurso histórico, tampouco as tendências de futuro, numa propositura pautada em revisar a dimensão educativa e política da educação para o campo brasileiro.

Na quarta seção, busco abordar os mecanismos da colonialidade mobilizados frente aos sujeitos do campo, relacionando a perspectiva decolonial à educação do campo a partir da hermenêutica do Outro, entrecruzando os relatos dos camponeses, observando atentamente cada expressão e me colocando frente ao Outro como um igual e ao mesmo tempo diferente, o Outro do campo e o Outro que expressa em seus relatos o que foi o fechamento das escolas, classificado por alguns moradores como um “esquecimento”, que é sentido por quem tem no campo seu lugar de vida e de trabalho. Retrataros ainda histórias de vida e seus aspectos culturais que marcam cada depoimento, enfaticamente relatados diante do que significou ter a escola na comunidade e do hoje sem a escola, numa escrita que direcionou nosso olhar para as três escolas fechadas e suas comunidade e para o dito e o não dito pelos moradores, trago as vozes dos sujeitos do campo de Cristinápolis que tiveram suas escolas fechadas, partindo de elementos que constituem o pensamento decolonial latino-americano como um pensamento crítico, de caráter propositivo e importante ponto de orientação para as análises do que dizem os moradores das três comunidades elencadas para este estudo. Para alcançarmos a compreensão de quais sentidos e significados os sujeitos atribuem à presença e à ausência da escola na comunidade, trabalhamos no campo do significar no qual o significado do locutor, tem a sua marca no sentido do que é enunciado, e assim, o significar é aqui compreendido como o que o falante quer dizer, isto é, o que intenta dizer e o que a frase denota.

E, na quinta seção, retomo os aspectos principais desta pesquisa e respondo à questão central e às questões específicas que foram propostas, indicando os elementos que emergiram do campo de pesquisa, apontando para o fomento de futuras análises críticas da política de fechamento de escolas do campo e seus impactos para os sujeitos que têm no campo o seu lugar de vida e de trabalho. Portanto, espero com este estudo apontar os aspectos encontrados que desafiam a Educação do Campo, especialmente na relação entre escola-comunidade num contexto social mais amplo, além das implicações decorrentes dessa relação.



A RAZÃO DE SENTIR E DE VIVER O CAMPO DESDE O CAMPO

“No pensamento abissal, o lado de cá esgota a realidade relevante, existente. O nó esgota a existência. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. Logo, os Outros, ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar co-presentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias.”
(ARROYO, 2014, p. 51).

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DOS SUJEITOS DO CAMPO DA PESQUISA: LUGARES E REDES

As origens dos sujeitos desta pesquisa estão, de alguma forma, relacionadas à história das comunidades onde vivem, sujeitos a quem denominamos de “Outros” (compreendidos na condição de oprimidos), sujeitos que, em diálogo, nos possibilitaram reflexões importantes, sobretudo nos aspectos históricos, filosóficos e sociológicos vivenciados por esses sujeitos Outros desde uma perspectiva mais ampla no contexto latino-americano, ao contexto brasileiro e local. O que se pretendeu foi recorrer à história numa busca pelas vertentes das comunidades e de seus moradores, que, assim como as comunidades autóctones, seguem sendo encobertas pelo projeto de modernidade (1492) imposto pelos colonizadores e perpetuados sob outras roupagens na contemporaneidade.

Encobrimentos que, para o filósofo Enrique Dussel, surge com o *ego cogito*, pelo “eu penso”, expresso por Descartes (1492-1636), no limiar do processo de constituição da Modernidade (DUSSEL, 1993, p. 15). Notemos que o contexto em que Portugal e Espanha, primeira região da Europa a ter a experiência originária de constituir o outro como dominado e sob o controle do conquistador, estavam inseridos remete-nos à matriz da prática de dominação do centro sobre a periferia, momento este em que a Europa se constitui como o “centro” do mundo ao tempo em que nasce, concomitantemente a este movimento, a Modernidade (DUSSEL, 1993, p. 15). Dito isso, passemos à concepção de comunidade com a qual estamos trabalhando, aqui entendida conforme o filósofo argentino Enrique Dussel: “comunidade é o sujeito real e o motor da história”, implica dizer que, para o estudioso, a comunidade é os sujeitos, os sujeitos reais que movem a história. Para o filósofo, na comunidade, estamos ‘em casa’, em segurança, em comum (DUSSEL, 1986, p. 21).

Decorre das premissas apresentadas neste início de escrita considerar a chegada dos colonizadores na América Latina (1492) e sua incorporação como a primeira periferia europeia, além de como este momento histórico fortaleceu o capitalismo central do norte e aumentou a miséria do capitalismo periférico do sul, tornando-se assim, para Dussel, “el más grave problema de finales del siglo XX, al incorporarse a América Latina como la primera periferia europea [...] es la distancia que aumenta entre la riqueza del capitalismo central del Norte, y la miseria creciente del capitalismo periférico del Sur” (DUSSEL, 1993, p. 47). Nesse sentido, esta reflexão dusseliana certamente nos possibilita a leitura que nos conduziu a compreendermos a razão pela qual o campesinato brasileiro, e por extensão os sujeitos do

campo, os Outros deste estudo, se situa em conformidade com o que diz Eduardo Galeano (1976, p. 13): como “comarca do mundo, na América Latina”.

Galeano afirma que a América Latina foi precoce e especializou-se em perder, desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalçaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta, aumentando suas riquezas (através da exploração) e expropriando de si mesmo o outro que aqui vivia.

Com o advento do nascimento da modernidade, datado em 1492, a Europa assume a “centralidade”, o que posteriormente denominou-se de eurocentrismo, advindo do poder da Europa que passa a envolver o mundo daquele que tinha sido o centro do mundo conhecido até o século XV, qual seja, o mundo árabe (DUSSEL, 1997, p. 35). Sobre isso, Dussel (1997, p. 35) complementa que, “la mayoría de la humanidad presente (el ‘Sur’), es la ‘otra cara’ de la modernidad (ni es pre-, ni anti-, ni postmodernidad, ni puede realizarla)”. A outra face da humanidade, o sul, é a outra face da modernidade, não cabendo classificá-la como anti, nem como pré, menos ainda como pós-moderna. Para Dussel, o “eu”, que começa como o “I conquistar” de Cortés ou Pizarro, que praticamente precede o cartesiano *ego cogito* por um século, produz o genocídio dos índios e a escravidão do africano, as guerras coloniais da Ásia (DUSSEL, 1997, p. 35).

A opção pela reflexão na perspectiva do pensamento decolonial latino-americano, reflexão/intuição que nos trouxe ao encontro dos sujeitos Outros, num movimento de alteridade enquanto “horizontes de poder ser” (DUSSEL, 1977, p. 79), possibilitou-nos a reflexão do estar diante do Outro, através do qual nos propusemos a estabelecer aproximações dialógicas de uma leitura outra, inspirada no conviver das comunidades, de um povo que traz no mais profundo de sua memória social (de sujeitos históricos oprimidos) seu protagonismo camponês e suas lutas por terra, trabalho e dignidade, os sujeitos do campo do município de Cristinápolis-SE.

Essa intuição que nos moveu possibilitou aproximações que revelaram, na exterioridade das muitas faces desses sujeitos do campo, o conviver junto aos animais, aos rios, riachos, aos vales, aos brejos, às pastagens num movimento de pertença a este lugar, numa “exterioridade que se situa além da totalidade” (DUSSEL, 1997, p. 163). Ainda que com as amarras da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, o estar-junto nessa exterioridade, fora das totalizações do sistema imperial, pensar a exterioridade a partir dos pobres, dos vencidos, dos excluídos, dos oprimidos, dos silenciados pela colonialidade ainda em voga, com suas ramificações perversas que ocultam as faces destas gentes, ocultando os “rostos múltiplos de um povo uno” (DUSSEL, 1993, p. 159), nos conduziu à necessária reflexão a partir dos de

baixo, excluídos deste sistema no qual vivemos, um sistema comum aos povos latino-americanos. Um povo excluído, um povo sofredor que “se compõe e põe um junto aos outros, os entes, os objetos, as coisas que nos cercam” (DUSSEL, 1977, p. 35), que nos une nas mediações de um estar junto com o Outro, em comunidade, no que Dussel traz como uma ética comunitária enfatizando a ética como um meio para a libertação do pobre.

Na feitura desta tese, pudemos, à medida que aprofundamos as leituras, compreender que este sistema, que traz em suas bases a negação da alteridade, e a cruel invisibilização dos povos historicamente subalternizados pelo projeto da modernidade eurocêntrica, continua a limitar os sujeitos com suas estratégias de inserção ao sistema. Assim, foi possível apontar que os camponeses com os quais realizamos esse estudo, em seus depoimentos, relatam o trabalho nas lavouras de laranjas de grandes latifundiários do agronegócio. Nesse contexto, o projeto da colonialidade modernidade os coloca no sistema, fazendo parte dele, no entanto, nesse sistema, o sujeito é visto como um diarista, uma peça na engrenagem da produção, onde as subjetividades são ignoradas e, por extensão, as histórias de vida deste. Dessa feita, optamos utilizarmos aspectos da pesquisa da história de vida através de depoimentos e entrevistas produzidos pelos moradores das três comunidades deste estudo.

A necessidade de partirmos da experiência de histórias de vida do povo local Thompson (2002), próspero ou pobre, homens ou mulheres principalmente para pensarmos sobre as histórias locais, trazidas pela voz dos camponeses. Trata-se da história oral, da interpretação das sociedades e culturas através da escuta das pessoas e dos registros de suas lembranças e experiências. Nesse sentido, ressalte-se o entendimento de Thompson ao afirmar que “a melhor pesquisa de história de vida abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais quanto às análises das sociedades mais amplas, ela une, ao mesmo tempo, a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Este autor realisticamente escreveu que a história oral pode nos contar não só sobre esses grupos, como também sobre uma interminável gama de grupos migrantes no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo (THOMPSON, 2002, p. 15). A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, por exemplo. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (ALBERTI, 2004, p. 16). As comunidades rurais do município de Cristinápolis-SE, em seu território, sistema e lugar, constituem-se também pelas histórias e

memórias dos camponeses que ali habitam. Ao analisarmos os aspectos relativos à história, remontamos ao estudo realizado por Pedro Abelardo de Santana, em 2004, no qual o referido pesquisador buscou, na arqueologia e na história, aspectos dos aldeamentos indígenas em Sergipe entre os séculos XVII e XIX, no então período colonial.

Na análise documental realizada por Pedro Abelardo, nos documentos históricos e em literatura, fez-se uma síntese do conhecimento produzido sobre os aldeamentos indígenas sergipanos. Dito isto, ressaltamos que, nas histórias narradas pelos moradores do município e recontadas de geração em geração, indica-se que Cristinápolis originalmente foi um aldeamento indígena dos Kiriri, tendo sido por este motivo inicialmente denominada de Chapada dos Índios. Para melhor compreensão da origem da Chapada dos Índios (Kiriris), começemos situando historicamente a chegada dos indígenas a essas terras, hoje Cristinápolis.

2.1 A CHAPADA, O MACAMBO, OS INDÍGENAS... O RECOMEÇO

Os relatos das histórias narradas pelos moradores das comunidades que compõem este estudo e algumas de nossas memórias, quando das histórias narradas por nossa avó, na infância, de quando residíamos na zona rural do município de Tomar do Geru, Sergipe, compõem memórias das histórias contadas pelos mais velhos, moradores locais que, desde muito cedo, ouviam estes causos relatados por seus avós e por seus pais, e ainda hoje repassam para seus filhos e netos. Causos que, refletidos em perspectiva histórica vista à distância, dão sentido ao vivido no cotidiano comunitário, conforme o que diz Caio Prado Júnior (1997, p. 19) ao enfatizar que todo povo tem na sua evolução vista à distância, dando certo sentido, que se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que o constituem num largo período de tempo.

Assim, os pormenores devem ser procurados quando se pretende uma abordagem analítica da história de um povo, qualquer que seja o aspecto ou momento que seja do interesse do historiador, posto que “todos os momentos e aspectos, não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve sempre ser o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja” (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 19). Logo, passemos a alguns pormenores que optamos por trazer a essa escrita, no intuito de ressaltarmos a estreita ligação existente entre o processo de colonização do Brasil, orquestrado por Portugal, e os aspectos desse processo colonizador, que influenciou a constituição dos sujeitos do campo, em específico os sujeitos do campo de Sergipe e, por extensão, os sujeitos do campo de Cristinápolis.

Por volta do século XV, Portugal transformou-se num país marítimo, o que o conduziu a desligar-se do continente e voltar-se para o oceano, e aqui importa saber que este novo modelo marítimo português culmina na chegada ao continente americano (PRADO JÚNIOR, 1997).

Segundo Prado Júnior (1997), o espírito com o qual os povos da Europa abordaram a América recém-descoberta, em princípio, estava ligado ao comércio, acarretado pelas rotas marítimas possibilitadas pela localização deste novo continente, com o intuito de ampliar as bases e criar povoamentos. Então, Portugal dá início à povoação e à organização da produção. O estudioso ainda ressalta que, na maior extensão da América, as principais atividades extrativistas eram madeira, pele e pesca, o que tornou a ocupação de territórios por muito tempo subordinada ao maior ou menor sucesso de tais atividades.

Com efeito, viria em substituição uma base econômica mais estável, mais ampla: a agricultura (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 25). Com a agricultura, os então colonos emigrados da Europa passam a atuar como “empresa de colonos brancos” que, segundo Prado Junior, era uma “empresa que reúne à natureza, pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial, o trabalho recrutado entre as raças inferiores que domina: indígenas ou negros africanos importados” (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 31), o que, para este autor, explicaria o verdadeiro sentido da colonização do Brasil, seus elementos de origem tanto econômica, quanto social, especialmente no que tange à formação do povo brasileiro, posto que a nossa constituição foi pautada no fornecimento de açúcar, tabaco e outros gêneros, mais tarde ouro e diamante, depois algodão e café, suprimindo o comércio europeu (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 32).

No entanto, para além dos interesses puramente comerciais, a colonização europeia das Américas se deu, num primeiro momento, por imigrantes europeus, colonos que, por motivos diversos, como conflitos religiosos e/ou extradição, e por não disporem de bens ou fortuna, sujeitaram-se a atuar como trabalhadores rurais por determinado tempo em troca da viagem nos navios, mas, em meados do século XVII, essa “escravidão temporária” foi substituída pela escravidão de negros importados (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 29).

O branco europeu veio para especular, realizar um negócio, inverter seus cabedais e recrutar a mão de obra que precisava, indígenas ou negros importados, elementos articulados numa organização puramente produtora industrial, que constituiu a colônia brasileira nesse início e se manterá dominante por três séculos (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 32). Maria Thetis Nunes (2006), em seus estudos sobre o período colonial em Sergipe, dentro do que se desenrolava no Brasil colônia, enfatiza a necessidade de compreensão no sentido de que os

fatos trazem a marca dos interesses metropolitanos pautados pelo mercantilismo, assim, o estudo do passado de Sergipe colonial não está dissociado dos fatos precedentes em nível de colonização da América.

Logo, no processo de colonização do Brasil, em 1501, o hoje estado de Sergipe teria sido visitado pela primeira expedição exploradora que veio ao Brasil comandada por Gaspar de Lemos, que se ancorou no litoral, próximo ao atual Rio Vaza Barris (NUNES, 2006, p. 17). Quando da divisão do Brasil em capitanias hereditárias (1534), o território sergipano foi integrado à Capitania da Bahia de Todos os Santos. No entanto, o território sergipano permaneceu desconhecido dos portugueses, o que não impossibilitou que percebessem, através de outros, tratar-se de terras boas para o cultivo e para a formação de engenhos de açúcar, dentre outras benfeitorias (NUNES, 2006, p. 19).

Constam nos estudos que havia grande perseguição aos indígenas do local, tendo sido determinado que os tornassem escravos onde quer que fossem achados (NUNES, 2006, p. 20). À medida que se firmava a colonização portuguesa, a aparente cooperação dos indígenas desaparecia e, então, a empresa colonizadora passava a exigir mão de obra que a escravização do gentio poderia fornecer, aumentando, assim, a aversão dos indígenas ao colonizador branco, levando-os a vê-los como inimigos (NUNES, 2006, p. 22).

A alienação das terras dos índios foi um processo longo, intensificado “a partir de 1830, se arrastando até a emergência da República, sendo os conflitos entre indígenas e proprietários de terras precedentes a este período, mas ante a possibilidade de os índios perderem suas terras, os conflitos intensificaram-se” (SANTANA, 2015, p. 9).

Estudos realizados pelo pesquisador Pedro Abelardo de Santana nos mostram que os seus achados históricos acerca de uma das raízes ancestrais do povo de Cristinápolis (aqui, os indígenas da etnia Kiriri) e de sua correlação com os atuais moradores do município de Cristinápolis indicam que antes de povoarem a Chapada dos Índios, os indígenas kiriris povoavam o município de Tomar do Geru, à época, Aldeamento de Geru (século XVII), cuja sede fica distante cerca de 17km da sede do município de Cristinápolis. Este aldeamento, segundo Santana (2004, p. 34), foi um dos primeiros a ser constituído pela Companhia de Jesus, visando reunir os indígenas Kiriri, que dominavam vastas áreas do Rio Real.

Ainda segundo este autor, as fontes dão conta da atividade missionária dos padres jesuítas no entorno do Rio Real, mas efetivamente as referências ao aldeamento só ocorrem em 1666 (SANTANA, 2004, p. 34). Ainda no final do século XVII, indígenas Kiriri, em pequeno número, alocavam-se em Geru, no entanto, viviam espalhados por vasta área do Norte e

Nordeste brasileiro. Pedro Abelardo ressalta que “o termo ‘Quiriri’ aplicar-se-ia mais propriamente às tribos baianas e ‘Cariri’ àquelas do Norte, Cariri, Kiriri ou Quiriri são variações etimológicas de um mesmo grupo indígena” (SANTANA, 2004, p. 35).

Durante as missões, os indígenas aldeados eram submetidos aos combates dos mocambos e de outras tribos indígenas à época. Os principais combates se davam contra as nações indígenas insubmissas do sertão e os africanos reunidos em mocambos (SANTANA, 2004, p. 36). O estudioso ressalta ainda que, em meados do século XVII, o sertão fronteiriço entre a capitania de Sergipe e a Bahia estava recheado de mocambos aglomerados de escravizados em resistência, que incomodavam aos colonos porque atacavam sua lavoura e seu gado, e os indígenas de Geru e de outros aldeamentos sergipanos foram empregados na destruição de tais lugarejos (SANTANA, 2004, p. 37).

Acerca dos mocambos, Pedro Abelardo, em seus escritos, indica que datam da segunda metade da era setecentista as primeiras notícias sobre os mocambos dos “distritos” de Sergipe, e que as autoridades, ao serem alertadas sobre a existência destes espaços insurgentes, exerciam um forte combate contra os sujeitos que ali viviam, e este poderio militar era composto pelos varões nativos do Geru (nativos Jaxurru ou Juxurru) (SANTANA, 2004, p. 37).

Nas décadas seguintes, segundo o pesquisador, Geru igualmente enviou indígenas para destruir mocambos de outras partes da Bahia, posto que, durante o período colonial, um dos problemas constantes para os aldeamentos foi a invasão de suas terras Santana (2004, p. 39); mesmo aqueles legalmente constituídos e debaixo da autoridade dos jesuítas não escapavam da cobiça dos colonos, a exemplo do caso de Francisco de Matos de Aguiar, que fundou um curral nas terras dos indígenas de Geru (Surú), que foi derrubado uma vez por “um Capitão de Infantaria” (SANTANA, 2004, p. 44).

Além disso, Pedro Abelardo enfatiza que, no século XIX, o aldeamento tinha sofrido muitas transformações, as mudanças referiam-se aos aspectos do cotidiano dos aldeados, a exemplo das profissões, do governo local, e dos recrutamentos de soldados. Todavia, houve um aumento da população branca, o que desencadeou disputas com os indígenas pela propriedade da terra (SANTANA, 2004, p. 45). Recordamos bem de ainda na nossa infância, Del e eu, quando ouvíamos da nossa avó (que era uma cidadã geruense) que, “[...] no Geru (assim ela denominava Tomar do Geru) havia muitas pessoas de cor branca, o povo ‘alvo’, os ‘brancos’”. Relatos de vovó que hoje, a partir dessas leituras, passamos a compreender a origem dessa população geruense e sobre a quantidade suntuosa de gente branca na cidade.

Pedro Abelardo relata que a Vila de Nossa Senhora do Socorro de Tomar era uma vila habitada por mais de 600 pessoas, entre as quais “poucos brancos e a maior parte consta de índios e pessoas de raças misturadas”, de economia limitada a “pouca criação de gado vacum”, cuja administração contava com a tutela dos portugueses, sendo que a miscigenação e a aculturação alcançaram grau elevado na Vila de Geru. Em decorrência da infiltração de indivíduos brancos, negros e mestiços, havia uma nítida separação entre estes e os indígenas da vila, materializada na obediência as autoridades (SANTANA, 2004, p. 45). Para compreendermos a origem indígena do lugar da nossa pesquisa, continuemos a relatar o que diz o pesquisador acerca da população do Geru.

A população do Geru, em 1826, era composta por dois grupos: índios e não índios (brancos, negros e mulatos) e cada lado era comandado por uma autoridade diferente. Nas décadas que se seguiram, foram aumentando a presença de colonos nos aldeamentos até se igualarem numericamente à população nativa, não em número, mas principalmente em direitos. Era o processo de mestiçamento se acelerando, levando a dissipação dos aldeamentos (SANTANA, 2004, p. 46).

Data de agosto de 1826, a autorização do governo imperial para a remoção dos indígenas para outro lugar. A escolha recaiu sobre a Vila de Tomar, contemplando as solicitações dos proprietários de terras que cobiçavam este aldeamento por conta de suas terras produtivas (SANTANA, 2004, p. 46). Assim, em 1833, apesar da forte resistência dos indígenas que ali viviam, a Vila de Tomar do Geru foi extinta. Os indígenas protestaram e se dispersaram para uma área denominada Mata da Chapada, formando nova povoação, correspondente hoje ao município de Cristinápolis (SANTANA, 2004, p. 47).

Motivados pela falta de renda para a sobrevivência em Geru, eles saíram do antigo aldeamento e tomaram a direção do leste, onde se estabeleceram na chapada, sendo que as primeiras migrações começaram a ocorrer antes de 1832 e, no final da década de 1840, formou-se uma feira na localidade e, pouco a pouco, os indígenas perderam o contato com Geru.

Com a conquista da Capitania de Sergipe d’el Rey, consolidada na última década do século XVI, os povos que ali habitavam passaram a ser vitimados pelas ambições mercantilistas europeias em conformidade com o que ocorria no cenário histórico nacional à época (PASSOS; SANTOS, 2014, p. 27). Assim, a Chapada dos Índios, atual Cristinápolis, inicialmente foi local de refúgio de nativos do Espírito Santo (atual Indiaroba), de Santa Luzia e Geru (Tomar do Geru).

Os indígenas Kiriri, ao chegarem à chapada, se fixaram inicialmente num planalto, entre os rios Urubás de Cima e Urubás de Baixo, ali se instalando e, com a chegada de outras etnias, a Chapada dos Índios torna-se uma espécie de mocambo, pois acolhia indígenas vindos de Tomar do Geru, Santa Luzia e Indiaroba (OLIVEIRA, 2010, p. 4). Com a formação do povoamento da chapada, os brancos que chegavam eram vistos como malfeitores, não eram bem-vindos. Por esta razão, o processo de ocupação do povoamento pelos colonos brancos deu-se de forma lenta (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Com o crescimento da região, o estado deu início a intervenções, sendo uma das primeiras ocorrida em março de 1886, ao criar, através da Resolução 771, o Distrito da Paz da Chapada que, após o segundo ano vigorando, foi revogado. Conforme Oliveira (2010), a segunda medida do estado ocorreu doze anos depois, em 12 de abril de 1878, quando o Distrito da Paz foi elevado à categoria de Freguesia da Chapada de São Francisco de Assis. Nas narrativas do povo da chapada, conta-se que, por ocasião da passagem da Imperatriz Tereza Cristina por essas terras, a freguesia recebe o nome de Cristinápolis, em 1882.

2.2 COMUNIDADE CALDEIRÃO: ESCOLA SÃO JOSÉ

Dentre as comunidades rurais do município de Cristinápolis, a Comunidade Caldeirão, onde se localizava a Escola São José, é uma das comunidades mais antigas do município, localizada acerca de 14 km da sede. A comunidade, outrora, contava com uma grande quantidade de moradores, hoje restaram poucas famílias que resistem na manutenção de seu lugar de vida.

Dentre as famílias que continuam residentes nesta comunidade, está a família de um dos entrevistados, o entrevistado 15, sujeito do campo, que esteve à frente de ações como líder comunitário, cuja família ainda reside na comunidade, que lá estão desde sua origem. Dentre as poucas famílias que ainda residem nesta comunidade, a família do entrevistado 15 foi com quem conseguimos realizar a entrevista. Os demais entrevistados, sujeitos dessa comunidade, são pessoas que tiveram que sair do seu lugar, do seu lugar de vida e de trabalho, para residir na cidade ou na capital, em outro município e até mesmo em outro estado. Pessoas como o entrevistado 12 e seus filhos, dentre os quais conseguimos realizar a entrevista com uma de suas filhas, a entrevistada 14, moça que ainda muito jovem teve que deixar a comunidade em busca de estudos e trabalho. Outro sujeito do campo entrevistado foi o ex-agente de saúde da comunidade, o entrevistado 13, camponês, que também teve que deixar a comunidade em busca

dos estudos e de trabalho, juntamente com sua família. Dentre os sujeitos entrevistados, estão ex-professores, ex-diretores, sujeitos que, ao narrarem suas histórias, nos conduziram a histórias da comunidade, histórias narradas por quem teve e ainda tem na Comunidade Caldeirão o seu lugar de vida e/ou de trabalho.

A Comunidade Caldeirão, antes de consolidar-se como povoamento, foi inicialmente uma propriedade particular. Os relatos dos entrevistados confluíram no sentido de percebermos a figura de um senhor, o popularmente conhecido como Chico do Caldeirão, então comprador das terras, que, por suas características geológicas, dá nome à nova propriedade adquirida. Tal fato foi retirado das narrativas dos entrevistados, que revelam ser o marco de fundação da comunidade. Conforme o depoimento do entrevistado 15,

Então... a comunidade do povoado Caldeirão, ela surgiu através de Chiquinho, conhecido por seu Francisco do Caldeirão, que ele comprou uma hectare de terra no tempo e à margem de um riacho que se gerava assim o riacho praqui, mas era um riacho e ele foi olhando por dentro do mato e tinha umas grutas que tinha umas pedras gigantes, pedras e a o modelo da pedra se formava como caldeirão né, e aí ele ficou com aquele pessoal mais velhos botava os nomes nas propriedades, e aí ele viu e disse assim que a propriedade dele era Caldeirão e aí por isso aí ficou por caldeirão e todo mundo hoje é reconhecido por causa da escola que foi feita, que foi ele que doou o terreno e aí foi conhecido como Caldeirão, e ainda hoje tá como Caldeirão, através dessa imagem que ele disse que era como caldeirão, nunca cheguei lá pra ver, nunca fui olhar mais quem já olhou disse que é formato de um caldeirão que a pedra tem o desenho assim e ficou perfeito (Entrevistado 15).

A escola citada na fala do entrevistado 15 é a Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, que, durante anos, fez parte da paisagem e do cotidiano dos camponeses da Comunidade Caldeirão. Sobre o processo de fechamento, elencamos a documentação do trâmite adotado pela secretaria municipal de educação para fechar escolas do campo (ver em anexo), e fomos ao lugar onde antes situava-se a escola, constatando apenas o chão de terra e a vegetação rasteira, típica do local, como exposto na imagem a seguir.

Figura 2 – Lugar onde ficava a Escola São José



Fonte: Imagem do arquivo da pesquisadora (2021).

Como estabelecer o diálogo acerca da escola com os sujeitos desta comunidade, sendo que a escola não mais existe neste lugar? Em face dessa inquietação formulada e para alcançarmos o objetivo geral deste estudo, optamos por trilhar pelos caminhos da sensibilidade humana, da escuta desses outros, interessando-nos saber deles, a partir deles e com eles o que significou ter e não ter a escola aqui, na comunidade.

As histórias trazidas em publicações regionais dão conta de que a Escola São José foi fundada durante a gestão do prefeito Everton Menezes Reis entre os anos de 1973 e 1976, a partir da doação de um terreno pelo Sr. Francisco Bispo, morador local, o que coaduna com os relatos dos moradores da comunidade. A escola está localizada ao norte do município, tendo como marco o Rio Itamirim, ao sul, a estrada que dá acesso ao Povoado Fundão, a leste, com o Povoado Passagem Rio das Pedras, e a oeste com o Povoado Pasto Velho. Segundo Oliveira (2010, p. 20), a paisagem natural da Comunidade Caldeirão foi em muito modificada pela ação humana para a abertura de pastos, construção de residências e pequenas unidades de produção onde cultiva-se milho, mandioca, macaxeira e amendoim.

Contudo, a maior parte das terras desta comunidade foi direcionada à citricultura, o que possivelmente contribuiu para o desmatamento. As árvores que sobreviveram ao processo de desmatamento estão presentes entre as plantações, nas lavouras, e são de pequeno porte. Para Oliveira (2010, p. 20), são árvores que compõem a “resistência” de uma natureza indefesa e agonizante.

A agricultura é a principal fonte de renda da comunidade, atividade responsável pela absorção de boa parte da mão de obra existente ali. Os habitantes fazem pequenos plantios nos quais cultivam o milho, batata, fava, macaxeira, amendoim, entre outros. Em tempos de boa safra, os moradores selecionam uma parte da colheita para a comercialização na feira do centro

da cidade; a outra parte fica para o consumo da família. Outra atividade praticada para obtenção de renda é atividade como diarista, através da qual os camponeses vendem o dia de trabalho para os sitiantes da região nas atividades de colheita de laranja, limpa de plantações com foice, estrovinga e enxada ou adubação de plantações (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A religiosidade é um aspecto marcadamente descrito nas narrativas dos sujeitos da comunidade, predominando entre os moradores as atividades na religião católica, evidenciada pelas celebrações de missas realizadas na comunidade, comemorações do santo padroeiro da comunidade e novenários, por exemplo. Sobre este aspecto, vejamos o depoimento do morador local:

Então eu fui nascido lá sim, fui nascido e criado lá há muito tempo, né, hoje a partir de; e aí eu fui trabalhando na comunidade e passei muito anos trabalhando de liderança na comunidade como líderes religiosos e aí fui pegando alguns conhecimentos políticos, mas nunca me aceitaram assim pelo jeito que eu sou porque eu brigava, que eu tinha um pouco de conhecimento e aí eu num readificava mais e aí a gente foi, né, eu trabalhando com crianças, com jovens, né, e o mais que a gente trabalhou a levar essa juventude reconhecer foi a juventude participar do atos religiosos porque eles não tinham pra onde sair, a gente fazia coral, a gente fazia grupo de jovens e tudo mais e simplesmente uma vez no mês a celebração da vida que era acontecida pela pastoral da criança, né, que ela a gente fazia a celebração da vida a palestra de como devia cuidar da criança, como devia palestra pela mama, palestra pela alimentação, palestra pela cada mês era uma palestra diferente, então isso era um movimento que se tinha a comunidade que eu lutava pela comunidade ao conhecimento (Entrevistado 15).

As missas eram realizadas no prédio da escola (antes de ser fechada) uma vez ao mês. Uma dessas missas era o culto à padroeira do povoado, Santa Terezinha, cuja festa em homenagem é realizada entre os dias 31 de outubro e 9 de novembro com muita fé e devoção, se transformando em uma atividade que retira a comunidade da rotina. Durante as festividades do novenário, as pessoas praticam as orações e participam do leilão, realizado com itens doados pelos moradores da comunidade e por convidados que vêm de outras comunidades para participar do evento, e toda a renda é revertida para cobrir as despesas com a festa.

Todo o fervor religioso é encerrado com a procissão que leva a imagem da padroeira pela comunidade, seguida pelos fiéis que rezam, cantam e soltam fogos de artifício. Algumas autoridades também acompanham o séquito para se mostrarem solidários com os moradores. (OLIVEIRA, 2010, p. 21). Segue imagem de uma das festividades, cedida por um morador local.

Figura 3 – Evento religioso



Fonte: Arquivo pessoal, Sr. José Reis.

Os eventos e manifestações religiosas realizadas no Povoado Caldeirão são parte da cultura da comunidade.

2.3 COMUNIDADE ZABELÊ: ESCOLA MANOEL INÁCIO DOS SANTOS

A Escola Municipal Manoel Inácio dos Santos, localizada na Comunidade Zabelê, foi criada em 6 de agosto de 1972. Até meados do século XX, o povoado não possuía escola, as crianças estudavam numa garagem. A situação mudou quando o Sr. José Inácio dos Santos doou o terreno para que a escola fosse construída. A partir da construção do prédio da escola, o então prefeito, José Oliveira, resolveu homenagear o pai do doador do terreno, nomeando a escola de Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Inácio dos Santos.

Historiadores locais relatam que o povoado recebeu esse nome porque, na região, existia uma grande quantidade de pássaros da ordem dos Tinamiformes, que são comuns no Nordeste brasileiros. À medida que a comunidade foi se desenvolvendo, atribuíram o nome de Povoado Zabelê, uma referência às aves (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Na agricultura local, a atividade que sobressai é a citricultura e as roças de subsistência (OLIVEIRA, 2010, p. 27). Nesse contexto, ocorrem mudanças na paisagem natural, que foi modificada pela ação do homem na abertura de pastos. Ainda para Oliveira (2010), a comunidade faz da agricultura a principal atividade

econômica, que também é responsável pela geração de renda e emprega a maior parte da mão de obra disponível.

Os moradores cultivam suas terras e, também, vendem o dia de trabalho nas propriedades locais com o objetivo de melhorar a renda da família. As tarefas mais frequentes ocorrem durante a safra da laranja, época em que é realizada a colheita pelos catadores, que são remunerados pela produtividade que desempenham durante o dia (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Quanto aos aspectos religiosos, assim como nas demais comunidades, a religião predominante é o catolicismo. A comunidade não possui igreja construída, as atividades religiosas são realizadas num centro comunitário local, e as rezas, nas casas. Uma vez ao mês o padre celebra a missa no centro comunitário do povoado.

A santa padroeira da Comunidade Zabelê é Nossa Senhora Aparecida, cuja festa ocorre no dia 12 de outubro e envolve toda a comunidade. Durante as festividades alusivas ao dia da padroeira, os moradores relatam que participam do novenário, são nove noites de muita reza e fé. Durante uma das noites do novenário, ocorre um pequeno leilão com o objetivo de arrecadar a quantia para despesas da festa. No dia 12 de outubro, ocorre o ápice das festividades, com o cortejo pela comunidade, e fiéis carregam a imagem da santa em procissão, cânticos e louvores, fogos de artifício, pagando promessas. Os eventos religiosos são marcadores do modo de existir dos moradores do Zabelê desde a chegada destes à comunidade, religiosidade que se expande com o crescimento demográfico local, conforme relatado por moradora local:

[...] minha história aqui na Comunidade Zabelê quando eu vim morar aqui tinha poucas casas, só tinha seis casas quando eu vim morar aqui, aí a comunidade foi crescendo, né, não tinha religião, não tinha nada, aí foi no tempo de padre Bonifácio, a gente começamos botar pra celebrar a missa, não tinha aonde celebrar a missa, o padre celebrava missa *por* as casas, a gente falava o dono da casa, aí tinha os *pé* de árvore, a gente ia e arrumava e celebrava a missa debaixo dos *pé* de árvore (Entrevistada 05).

Narrativas como essa esboçam a história da comunidade, narrada pelos que têm a genuína condição de dizer de si e do seu lugar de vida. A entrevistada 05 é uma das primeiras moradoras da comunidade. Mulher de fé (fato marcadamente expresso em seus depoimentos), ela relata que desde sempre esteve ligada ao catolicismo, história de vida que está intrinsecamente relacionada à história da Comunidade Zabelê, como expressa em suas palavras ao dizer sobre quando esteve líder da comunidade, função que ela faz muito gosto de relatar.

A relação dos moradores com algumas práticas religiosas (católicas) é trazida com riqueza de detalhes pelos moradores. Desta feita, procuramos descrever o que os moradores

trazem em suas narrativas ao dizerem das origens do povoamento, e como esta relação povo-crença-ritos, ou seja, uma tríade, compõe a história local. Os moradores da Comunidade Zabelê partilham de uma tradição religiosa com novenários, missas e procissões, que os situam como cristãos. Eles contam que:

[...] o líder da comunidade se ajuntava mais o padre Bonifácio, a gente fazia e, também, fazia a festa de Nossa Senhora Aparecida, que era uma festona, que é a padroeira daqui. Sim, que é a padroeira daqui, fazia a festa de Nossa Senhora Aparecida, aí foi, foi entrando mais um prefeito, os prefeitos mais chegados, né, na comunidade e foi fazendo festa, e quem mais fez festa aqui na comunidade foi padre Raimundo, aí no colégio, padre Raimundo inventava festa de tudo quanto era jeito, aí na comunidade (Entrevistada 05).

Essa narrativa, que é recorrente nas comunidades que compõem este estudo, remete a um passado geral, que explica as raízes históricas do primeiro domínio em que se fundam essas práticas religiosas pautadas no catolicismo, associando a memória destes sujeitos, os outros do projeto atual da colonialidade imperialista, à experiência fundadora destas práticas. Miguel Arroyo (2020, p. 23) nos diz que, para os trabalhadores do campo, terra é mais que terra, logo, terra é a matriz histórica da formação humana juntamente com agricultura enquanto processo de cultivo-cultura humana. Para o autor, o modo de produção dos alimentos é também um modo de produzir sujeitos, o que nos remete à memória-história colonial, melhor dizendo, até antes da colonização, os saberes culturais, identitários e os valores dos povos do campo eram constituídos no cultivo da terra (ARROYO, 2020, p. 23), que evidencia a relação destes sujeitos com o cultivo e com sua existência, numa troca de saberes na qual um vizinho ajuda ao outro, compartilhando suas vivências.

Figura 4 – Espaço da pequena horta na residência de moradores locais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Nessa troca de vivências e experiências, intentamos buscar o sentido, buscar o que liga os camponeses deste estudo à escola e, por extensão, partindo dos depoimentos destes às práticas religiosas ligadas à Igreja Católica, que emergiram dos depoimentos e conduziu-nos à história da Igreja Católica na América Latina, entendermos que a religião católica, colocada pelos colonizadores como “a religião a ser seguida dali por diante”, se faz presente na contemporaneidade com traços que se perpetuaram no tempo.

Vejamos o que diz a história acerca do catolicismo popular com o qual nos deparamos ouvindo os sujeitos desta pesquisa. Padre Inácio de Medeiros traz em seus estudos acerca desta temática que a vida cotidiana do povo cristão em tempos coloniais na cristandade latino-americana se produziu num dualismo entre a hierarquia católica bem articulada com o estado e o povo cristão. Logo, a vida cotidiana do povo tinha marcas religiosas em suas estruturas mais profundas, ou seja, a orientação da vida era religiosa e o sagrado se fazia presente na existência de cada dia (MEDEIROS, 2016, p. 1).

Tal dualismo, hierárquico, posto pelo estado versus povo cristão, revelou que o catolicismo das classes dominantes que era baseado no catolicismo popular hispano-lusitano foi simplesmente trazido como tal à América Latina, sem brechas para práticas católicas originais, seguindo o que foi posto pelo Concílio de Trento, que “padronizou” os ritos, o que limita o espaço ao novo (MEDEIROS, 2016, p. 1).

Padre Inácio ressalta ainda que a religiosidade pré-hispânica era vista como coisa pecaminosa e por isso tinha que deixar de existir. Nesse contexto, o povo teve que reconstruir as estruturas de sua fé, criando um catolicismo paralelo ao catolicismo oficial, o que se denominou catolicismo popular, que possuía suas expressões mais acessíveis à condição das pessoas (MEDEIROS, 2016, p. 2). No catolicismo popular que passou a ser praticado, duas características se destacam, a sacralização do tempo e a sacralização do espaço.

Padre Inácio de Medeiros (2016, p. 2) explica que, “na sacralização do tempo, a liturgia oficial da igreja se impôs com a conquista e com a evangelização os ciclos agrários, e no processo de sacralizar o tempo, as festividades litúrgicas se destacam sobremaneira”, assim, o calendário anual e a vida do povo passam a ser marcados por celebrações, com ênfase nas festas do padroeiro. Já na sacralização do espaço, por ocasião da influência do religioso no cotidiano das pessoas, o espaço também era sacralizado e, assim, a igreja era sempre construída no centro das aldeias e das cidades que nasciam.

Todavia, o catolicismo popular nasce em espaços periféricos como as senzalas e quilombos (MEDEIROS, 2016, p. 2). Assim, o catolicismo que foi sendo implantado nas Américas, com seus santuários e lugares de peregrinação, recebe destaque com seus lugares sagrados, e os considerados “pagãos” vão sendo cristianizados, ocorrendo muitas procissões, ações que são vistas como conquista dos espaços centrais.

Consideramos necessário aprofundarmos os estudos acerca da História da Igreja na América Latina, posto que, como vimos, a religiosidade presente nas narrativas e práticas dos sujeitos que compõem este estudo é marca importante, a nosso ver, para a compreensão do lugar de fala deste povo. Sobre a História da Igreja na América Latina, o Dicionário Topográfico da CEDIC (1992, p. 1) revela que, a partir da chegada dos espanhóis e dos portugueses neste continente (séculos XV e XVI), ocorre a união entre Igreja Católica e o Estado com o objetivo de cristianizar os povos e pôr em prática a organização eclesiástica na América Latina, acompanhando o trajeto das descobertas do ouro e da prata.

Mais adiante (século XIX), o processo de evangelização pactuado com a colonização entra em crise, é quando a Igreja Católica se lança no processo de romanização, nos moldes dados pelo Concílio de Trento. Nesse momento, América Latina passava pela fase das grandes imigrações estrangeiras (CEDIC, 1992, p. 1).

Ainda segundo o Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC-PUCSP), a partir do século XX, desponta um novo modelo de igreja latino-americana, preocupada com as classes populares, visto a miséria e o sofrimento de operários e camponeses marginalizados, que eram perseguidos por reivindicarem melhores condições de vida. Nesse momento de lutas populares, os cristãos, leia-se sacerdotes, religiosos, pastores e leigos, reavaliam seu cristianismo ao ponto de colocarem em prática novos posicionamentos, o que leva esses cristãos a se inserirem no processo de libertação dos pobres (CEDIC, 1992, p. 1).

Nesse sentido, outros movimentos dentro do catolicismo (JOC e JUC), orientados por concepções outras, ainda que dentro da teologia, unem-se à ação social, integrando a força de resistência às elites, inclusive à própria hierarquia da igreja, fato que conduziu esses movimentos a se inserirem nos movimentos de revoluções dos anos de 1960 (CEDIC-PUCSP, 1992, p. 1).

Em 1968, ocorre, em Medellín, a Conferência da Comissão Episcopal latino-americana (CELAM), evento que explicitou a passagem do cristianismo social para a teologia da libertação do cristianismo revolucionário CEDIC (1992, p. 2). No evento, participou um grande número de sacerdotes e teólogos engajados com a salvação em termos da libertação de todo e qualquer

fato que impedisse o desenvolvimento do homem, denunciando a exploração do homem latino-americano, ampliando, assim, o estímulo a ações sociais em benefício dos oprimidos.

O contexto histórico da igreja na América latina revela ainda que, diante do movimento do setor insurgente do catolicismo popular, o Vaticano decidiu vir à América Latina no sentido de barrá-lo e seus discursos foram dirigidos contra a revolução (CEDIC-PUCSP, 1992, p. 2). Assim, diante do fracasso das investidas pela tomada do poder e de conscientização e mobilização das massas, surgem os movimentos sacerdotais, que visam a participação política na organização das massas mediante a conscientização do povo para superação dos bloqueios ideológicos incutidos pela religião tradicional, que tinham como prática a teologia como uma reflexão sobre a prática histórica de libertação, o acompanhamento do povo em seus protestos e o trabalho de base, dentre os quais podemos citar o Movimento dos Curas de Golconda, na Colômbia; os Sacerdotes do Terceiro Mundo, na Argentina; Sacerdotes para o Povo, no México; Movimento Pacifista de Dom Helder Câmara, no Brasil, e Igreja Nova e Movimento dos Oitenta, no Chile (CEDIC-PUCSP, 1992, p. 2).

Como vimos até aqui, a história nos auxilia na compreensão das origens históricas de práticas e ritos católicos tão evidenciados pelos sujeitos desta pesquisa, presentes nas comunidades e tão ressaltadas nas narrativas dos entrevistados. Para João Fagundes Hauck (1980, p. 219), “de modo geral, podemos dizer que o julgamento da Igreja hierárquica de então, sobre a vida cristã do nosso povo é bem desfavorável posto que no julgamento clerical via-se o povo num plano de inferioridade”.

Ainda no contexto hierárquico da Igreja, Hauck (1980, p. 219) enfatiza que nosso povo, guiado pela Igreja, praticava atos religiosos sob o critério da lei de “obrigação” religiosa. Logo, os atos e eventos que os sujeitos praticavam, em tom de obrigação, caracterizavam-nos enquanto católicos praticantes, e era nesses atos de devoção que a religiosidade do povo se manifestava, a exemplo das Santas Missões, das festas religiosas, das procissões, das novenas, do mês de Maria e do culto ao Coração de Jesus. E, em todos estes atos, a alma popular se expressava através de expiação e da festa, o que denota uma característica marcante do catolicismo do nosso povo, a característica penitencial (HAUCK, 1980, p. 219).

As festas religiosas e a característica penitencial, para Hauck (1980, p. 219), eram as únicas compatíveis com o sentido da vida cristã da maioria da população religiosa, sendo que as festas que não fossem de cunho religioso da igreja eram tidas, segundo o estudioso, como festas mundanas.

Outra interessante pontuação do autor versa sobre os entendimentos que os vigários tinham do sentido das festas religiosas do catolicismo popular, a saber, as festividades e os atos religiosos eram uma necessidade psicológica do povo, algo como uma recompensa pelos duros trabalhos pastorais monótonos e diários (HAUCK, 1980, p. 219).

Ainda que as manifestações hierárquicas da igreja fossem uma atividade constante, talvez não fossem tão típicas quanto as atividades citadas por Hauck (1980, p. 220) como manifestações religiosas do povo em sua piedade autônoma, marcando as famílias através de batizados dos filhos pelo ensino de rezas às crianças e pela primeira comunhão, todos pela ótica popular.

Hauck ressalta que era bem característico nas famílias a recitação coletiva de terço todos os dias à noite. Para isso, eles se reuniam, sendo uma prática comum entre as famílias tradicionais, no entanto, nas comunidades em que os padres raramente apareciam, eram comuns atos coletivos de religião, como ato de expressão da fé do povo, quando reuniam-se para rezar e cantar juntos, ainda que sem o padre estar presente, em atos como romarias, novenários, promessas, terços e ofícios (HAUCK, 1980, p. 221).

Sobre essa prática religiosa popular, dona Zuleica, em seu depoimento, nos relata que sua história de vida na comunidade, desde o início, quando passou a residir na Comunidade Zabelê, foi pautada por atividades religiosas da igreja:

Minha história aqui na Comunidade Zabelê, quando eu vim morar aqui, tinha poucas casas, só tinha seis casas quando eu vim morar aqui, aí a comunidade foi crescendo, né, não tinha religião, não tinha nada, aí foi no tempo de padre Bonifácio, a gente começamos botar pra celebrar a missa, não tinha aonde celebrar a missa, o padre celebrava missa pôr as casas, a gente falava o dono da casa, aí tinha os pés de árvore, a gente ia e arrumava e celebrava a missa debaixo dos pés de árvore (Dona Zuleica).

O depoimento do líder comunitário da Comunidade Caldeirão reforça o dito por dona Zuleica, da Comunidade Zabelê, no sentido da força e da presença de atividades religiosas nas comunidades, inclusive utilizando do prédio escolar para tais atividades.

[...] sim, né, principalmente como era o momento da escola de se reunir o povo da comunidade que era só aquele órgão público que se tinha para se reunir, né, como missas mensais do mês, festa de padroeiro no mês, então ela era servia para isso tudo. E, quando a escola foi fechada, as atividades passaram a acontecer [...] as atividades começaram a acontecer, a parte religiosa na casa do povo, como não tinha mais escola, isso na casa do povo (Entrevistado 15).

2.4 ASSENTAMENTO VITÓRIA DE SÃO ROQUE: ESCOLA SENHOR DO BONFIM

São Roque era uma fazenda abandonada, tinha um vaqueiro que não fazia nada
 São Roque era uma fazenda abandonada tinha um vaqueiro que não fazia nada
 Chegou os trabalhador e ali se juntou a rapaziada
 Chegou os trabalhador ali se juntou a rapaziada
 Quando o lote sair, nós vai resistir e vamos plantar
 Quando o lote sair nós vai resistir e vamos plantar
 Pra mostrar ao povo de fora que aqui agora nós vamos plantar
 Pra mostrar ao povo de fora que aqui agora nós vamos plantar
 Vamos, vamos cantar meu povo vamos cantar agora
 Vamos, vamos cantar meu povo vamos cantar agora
 Vamos comemorar pela vitória do São Roque, vamos comemorar pela vitória do São Roque
 (Gilberto Aristides)

“Este era o hino entoado em todas as reuniões, em todas as atividades que a gente ia”, nos diz o entrevistado 08, que prossegue indicando que “quando você canta isso aí, é, todo mundo lembra, mil novecentos e noventa e seis, quinze de novembro de mil novecentos noventa e seis, foi quando a gente ocupou a São Roque” (Entrevistado 08).

Partimos dessa cantada que o morador do Assentamento São Roque tem como marca de sua luta pela terra e por dignidade para trazermos a história do Assentamento São Vitória de São Roque, lugar que outrora foi o da Escola Senhor do Bonfim.

A história da comunidade tem início com as ocupações de terras organizadas por trabalhadores unidos pelo Movimento dos trabalhadores Sem-terra – MST, apontado por Lucini (2007, p. 23) como sendo “uma organização de agricultores que se mobilizam em busca de soluções para as problemáticas da questão da terra, ou melhor, do acesso e da sobrevivência de agricultores na terra”.

Os trabalhadores se organizaram em Cristinápolis e compuseram uma brigada para ocupar a fazenda improdutiva que encontraram na cidade. Segundo os relatos dos assentados da comunidade, isso ocorreu na segunda metade do século XX, quando um grupo de famílias se estabeleceu na região e a transformou em um assentamento da Reforma Agrária (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Contudo, após a ocupação das terras, a organização refletiu que as famílias viviam no local de forma irregular e resolveram recorrer ao INCRA para que a condição de posse da terra fosse sancionada. O processo de lutas remete à história do MST enquanto um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, sobressai-se por suas ações, conquistas e principalmente por sua organização (LUCINI, 2007, p. 23).

A autora supracitada ressalta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra se origina no período de redemocratização do Brasil, no final da década de 1970, através de lutas

camponesas que, entre os anos de 1979 e 1983, realizavam diversas ocupações de terras, quando, em janeiro de 1984, em Cascavel (Paraná), resolvem organizar-se nacionalmente na luta pela terra e pela reforma agrária (LUCINI, 2007, p. 23).

Ressalte-se que, anterior ao MST, outros movimentos organizaram-se em torno da questão agrária, a exemplo das Ligas Camponesas (1955) e a CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (1968), movimento influenciado pelo Partido Comunista sob política combativa, articulada nacionalmente (LUCINI, 2007, p. 24), todavia se faz necessário frisar que há outros movimentos engajados na questão agrária para além do MST no campo brasileiro, a exemplo do MPA, Movimento dos Pequenos Agricultores. No entanto, assinala Lucini (2007, p. 27) que o MST é um movimento que cresceu e fortaleceu-se de modo que suas ações têm desafiado a suposta ordem mundial. Alguns elementos identitários fazem com que este movimento se destaque, como o seu ineditismo, sua durabilidade e seu papel nas lutas sociais do campo, conseguindo a manutenção de suas pautas reivindicatórias na agenda política do país nos últimos 40 anos (LUCINI, 2007, p. 28).

Caio Prado Júnior (2012, p. 17) afirma que “milhões de brasileiros – mais da metade do país – dependem da utilização da terra para o seu sustento, posto que não lhe é dada outra alternativa”, além da grande questão da concentração da propriedade fundiária brasileira, principal característica da economia agrária no Brasil, que aliada a outros contextos, sociais, culturais e políticos, ainda é predominante para uma minoria, deixando à margem aqueles que não estão dentre as prioridades do Estado.

Lucini (2007, p. 29) aponta que “o fracasso dos projetos colonizadores, tanto oficiais como privados, estão diretamente relacionados à ineficácia do Estado em assumir e defender a função social da terra”, o que reforça a colonização da terra por grupos detentores das grandes propriedades latifundiárias neste país.

Ao longo da história, foram se formando variadas formas de agricultura camponesa, concomitantemente formando-se identidades econômicas, sociais, políticas e culturais que produziram comunidades humanas com seus modos de ser e de pensar, racionalidades e saberes colados ao cultivo da terra, reafirmando a terra como matriz formadora, reafirmação oriunda dos movimentos sociais do campo (ARROYO, 2020, p. 23).

Nesse movimento de reafirmação da terra entre os movimentos sociais do campo, surge o MST, nascendo do trabalho das igrejas católica e luterana, reorganizando as lutas camponesas via pastoral, segundo Lucini (2007, p. 29), num contexto político das décadas de 1950, de 1960, no pós-guerra mundial, momento em que a igreja passa a rever seu papel, e um setor dela opta

pelos pobres por meio do movimento da Teologia da Libertação na América Latina (LUCINI, 2007, p. 30), que surgiu dentro da igreja, tendo como objetivo auxiliar o povo oprimido (os pobres), reforçando a luta por seus direitos.

Assim, acerca da Teologia da Libertação, destacamos o que diz o teólogo Leonardo Boff (1980, p. 9): “[...] há que semear, preparar o terreno, manter firme a esperança, consolar as vítimas, minorar as dores e lutar a favor dos direitos humanos violados”, e nestes quesitos, a hierarquia da igreja atuou de forma carismática e evangélica, o que a situou, em muitos países latino-americano, como sendo a única voz forte em favor dos fracos (BOFF, 1980, p. 10).

Mesmo diante do recuo da igreja da linha de frente das ações do MST, a fundamentação teórica e os princípios da Teologia da Libertação mantiveram-se nas ações do Movimento Sem-terra na contemporaneidade (LUCINI, 2007, p. 30), assim, a partir da luta, conquista junto ao povo acampado na então fazenda improdutiva (abandonada segundo relato de moradores) a oficialização da comunidade como assentamento e passam a trabalhar visando a construção de uma escola na comunidade através da pauta de reivindicações ao poder público municipal.

Enquanto aguardavam a construção de um prédio específico para funcionar a escola, a coordenação do assentamento cede o prédio da comunidade, onde ocorrem as reuniões dos assentados, para que funcionasse provisoriamente como local para aulas. Desse modo, é fundada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senhor do Bonfim, escola dos assentados da Comunidade São Roque.

A área territorial do assentamento é coberta, em grande parte, por árvores (reserva de Mata Atlântica), plantações agrícolas e sítios de laranja. Semelhante a outras comunidades da zona rural do município, é comum ver áreas de mata sendo retiradas para compor pastos para a criação de animais.

A principal atividade econômica do povoado é a agricultura (OLIVEIRA, 2010, p. 44), entretanto, há outros tipos de atividades, como a piscicultura e a pecuária, sendo práticas de subsistência. Como aspecto local, a religiosidade aparece de forma evidente, ainda que menos fervorosa do que em outras comunidades. As crianças recebem aulas de catequese de freiras da igreja católica, que são ministradas no prédio do centro, onde funciona a escola.

Relatos de moradores dão conta de uma figura marcante citada por muitos, trata-se da dona Francisca, que é tida pelos moradores como uma curandeira, “ela reza e cura doenças causadas por seres ditos invisíveis e também conhece a arte de manusear ervas para o preparo de porções que resolvem o problema de mal olhado, quebranto, entre outros” (OLIVEIRA, 2010, p. 45).



EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES

“Se não conseguimos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram de fora dele.”
(MOLINA, 2000, p. 63).

3. TESSITURAS DECOLONIAIS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COM OS SUJEITOS DO CAMPO

“A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola.”
(CALDART, 2000, p. 62).

A construção da ideia de educação para as populações do campo do Brasil pautou-se no *modus operandi* da matriz colonial de poder, que negou a existência dos sujeitos que aqui habitavam e dos que foram trazidos para a América Latina na condição de pessoas escravizadas, ou seja, uma ideia de educação que, ao negar os sujeitos, traz à tona as bases fundantes da educação destinada às populações que aqui vivem, sendo assim um modelo pautado no padrão de raça, que foi estabelecido como elemento de distinção para situar uns em condição de superioridade em relação a outros, numa classificação que ocultou aqueles que foram considerados inferiores diante do padrão eurocêntrico moderno, a saber, os sujeitos subalternizados pelo projeto de modernidade.

A Educação do Campo é aqui compreendida como “um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2000, p. 42). Por isso, consideramos fundamental entender como foi pensada a educação para os povos subalternizados pelo projeto de modernidade eurocêntrica, revisitando a história da educação rural, a partir do contexto da América Latina, o que nos possibilitará um melhor entendimento acerca da raiz do projeto educacional proposto para o campo, no Brasil.

A relação direito-não-direito à terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história (ARROYO, 2020, p. 12). Nesse sentido, os sujeitos políticos coletivos, organizações em movimentos sociais do campo, como o Movimento Camponês e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), vem travando batalhas por terra, escola e dignidade, batalhas travadas desde o final da década de 1990, sob tensões e movimentações no campo brasileiro. Sobre isso, Caldart enfatiza que “há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (2000, p. 41). Foi no bojo dessas tensões e de demandas dos movimentos sociais do campo que nasceu, se produziu e continua a se produzir a Educação do Campo. Sobre o nascimento da Educação do Campo, Bernardo Mançano Fernandes afirma que

[...] a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma

agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo (FERNANDES, 2006, p. 27).

Este movimento de luta por escola e por uma Educação do/no Campo segue enfrentando os movimentos contrários, aqueles que de forma também organizada, atuam em defesa de seus interesses. Os movimentos que lutam em defesa de uma escola do campo pautada no reconhecimento e potencialização de um processo educacional mais amplo, qual seja, um processo de humanização e reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história, no enfrentamento de movimentos hegemônicos, movimentos que silenciam e encobrem os sujeitos do campo (CALDART, 2000, p. 42). Sobre a luta dos movimentos sociais do campo, Clésio Acilino Antônio (2013, p. 9) afirma que:

Esta luta, tendo por sujeitos políticos coletivos os movimentos sociais populares do campo, cuja diversidade constitui-se como totalidade do Movimento Camponês, enfrenta o movimento contrário que tem, como sujeitos políticos coletivos, os grandes proprietários de terra organizados na União Democrática Ruralista (UDR), na Confederação Nacional da Agricultura (CNA), e na Associação Brasileira de Agronegócio (ABAG). Todas essas entidades atuam de forma organizada em defesa de seus interesses no Congresso Nacional e no Poder Judiciário.

Como podemos constatar, os interesses que ao longo da história do Brasil movem os sujeitos do campo, aqueles subalternizados pelo projeto da modernidade eurocêntrica, seguem na contramão dos interesses da classe dominante, que ofertando um “arremedo de escolarização” elementaríssima desde o Brasil Colônia e que persiste na democracia” (ARROYO, 2020, p. 14), mantém-se precarizada na contemporaneidade.

As políticas educacionais propostas para os povos do campo, tipificados (pelo projeto moderno) como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias (ARROYO, 2020, p. 14), perpetuam-se sob outras roupagens, elaboradas sob a justificativa de retirar os sujeitos do campo do analfabetismo, do atraso cultural e humano por meio de políticas de melhoria da qualidade do ensino e da educação. Educação que não considera o olhar daqueles que tem no campo seu lugar de vida e de trabalho.

A educação ofertada às populações que vivem no campo tem sido foco de amplos debates, ganhando maior evidência a partir da década de 1990 no Brasil. Estudos que nos conduzem à compreensão, numa leitura histórica, de que a educação ofertada no campo (educação rural) se pautou numa leitura na qual os sujeitos do campo são culturalmente atrasados, além viverem no campo, com pouca ou nenhuma perspectiva de avanços, o que tornaria desnecessária grande escolarização, considerando-se que o trabalho no campo seja um trabalho braçal, ou terceirizado aos grandes latifundiários como diaristas nas lavouras. Miguel Arroyo enfatiza que:

Uma denúncia política radical de que as políticas de educação rural, ao longo de nossa história, foram pensadas na cultura política segregadora, para separar os trabalhadores dos campos como o reduto da ignorância, do não saber, do não pensar, a serem remediados se letrados. As escolas rurais foram pensadas por séculos como escolas das primeiras letras, e seus docentes como mestres-escolas das primeiras letras. Afirmar que no campo há educação desconstrói essa histórica inferiorização dos povos dos campos, a tira do não-lugar-de-fora do lugar e mostra seu lugar, não só na educação, mas na política. No poder. (2020, p. 14).

Nas frentes de luta por uma educação outra para o campo, as populações do campo continuam a enfrentar os novos e os velhos gigantes, que seguem tentando expropriá-los dos campos dos desafios (FERNANDES, 2012). Uma luta que se articula com os movimentos sociais do campo, grupos de pesquisas em Educação do Campo nas Universidades e Comitês Estaduais de Educação do Campo, e juntos articulam a luta por uma educação que contemple as especificidades da vida e do trabalho no campo, com o intuito de construir uma Escola diferente, uma escola que forme sujeitos que pensem, que atuem para as transformações sociais, para a quebra do status quo, pois, “se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a Escola em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações (CALDART, 2000, p. 47).

Compreender a luta pela terra e por educação como luta de todos remete a uma busca na história da colonização da América Latina e do Brasil sobre a origem desta batalha travada no campo brasileiro, reforçada pela expropriação de terras, educação e dignidade. O padrão colonial de poder tenta ocultar um subproduto seu, o padrão de classe, que é um de seus instrumentos de controle, dominando e subalternizando os sujeitos do campo, colocando-os em condição de inferioridade humana, que, através dos tempos, desde a formação de classes no

campo e na sociedade como um todo, vem perpetuando silenciamentos e ocultamentos de populações camponesas (ARROYO, 2020).

Em contrapartida, os movimentos do campo, movimentos “insurgentes”, trazem à tona as relações políticas de classe aqui compreendidas como históricas relações de expropriação de terra, reforçando a subalternização e a dominação mantenedora de encobrimentos num movimento que atualiza e reforça a colonialidade em suas facetas classista e de poder.

Miguel Arroyo (2020, p. 16) enfatiza:

Essa histórica relação entre expropriação das terras, territórios e decretação dos trabalhadores dos campos com deficiências tem conferido uma radicalidade política à relação direito à terra e direito à educação do e no campo. Essa relação de não direito à terra porque não humanos, não educáveis, não humanizáveis tem provocado resistências e tem reforçado, de maneira radical, as lutas por direito à terra articuladas às lutas por direito à educação, e, ainda, reforçado a afirmação dos povos/trabalhadores dos campos como sujeitos de valores, saberes e culturas. Humanos.

Logo, este movimento coloca os sujeitos do campo como sujeitos com déficit de humanidade desde as suas origens num paradigma que é político-pedagógico aliado ao padrão de poder dominação-expropriação destes Outros, reforçando o padrão de poder que teve sua origem na colonização, atualizado e mantido pelos mecanismos do capital, sentenciando os sujeitos à condição de sem-terra-sem-territórios na espiral da hegemonia (ARROYO, 2020).

Azevedo e Queirós (2010, p. 62) salientam que este movimento perpassa a educação enquanto componente importante na construção do ideário de um desenvolvimento econômico que atendesse aos interesses das classes dominantes.

Nesse contexto de lutas por educação, terra, território, na batalha para afirmar-se humanos e não deficientes em humanidade e/ou aculturados, os sujeitos se organizam em movimentos de trabalhadores, resistindo e lutando por seu reconhecimento enquanto também sujeitos de cultura e de valores, que tem, para além da terra, a educação como horizonte de existência e de produção de vida (ARROYO, 2020, p. 17). Portanto, resistir tem sido a “solução” ou uma das alternativas como bandeira daqueles que foram expropriados de si mesmos, o que, para Fernandes (2012, p. 16), significa que:

Semeados nos campos dos desafios brotam soluções àquelas que vislumbramos no horizonte. São frutos das roças de esperanças, das resistências plantadas, persistências cultivadas e superações colhidas. Compreendemos, então, que o horizonte está lá e está aqui, que os desafios estão no horizonte e as soluções estão no nosso caminhar, no nosso plantar e no nosso colher, no nosso trabalho, na nossa luta, na nossa história e na nossa

geografia. Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a Pedagogia da Educação do Campo. A Pedagogia dos sujeitos que fazem dos seus.

No processo de lutas de classes por terra e territórios, travam-se batalhas a partir dos efeitos da expansão capitalista, dentre os quais está a aniquilação dos territórios camponeses fortemente atingidos pelo agronegócio, o que, para Fernandes (2012, p. 17), “significa necessariamente a desterritorialização do campesinato que manifesta-se como êxodo rural, miséria e o fechamento das escolas do campo”, num processo paradigmático que proclama o desenvolvimento dos territórios, gerando conflitos. Fernandes (2012, p. 17) afirma:

A conflitualidade é a marca do desenvolvimento territorial no campo brasileiro, porque o paradigma do capitalismo agrário tenta converter os incautos do que a agricultura camponesa/familiar é parte do agronegócio. Esta pretensão anula a luta de classes e, portanto, as diferenças entre os territórios. Os modelos de desenvolvimento, as relações sociais e os territórios do campesinato e do agronegócio são opostos e conflitantes, portanto, é impossível querer uni-los, a não ser que se aceitem as condições de subordinação e de expropriação do campesinato ao agronegócio.

Uma reflexão mais cuidadosa acerca da Educação do Campo remete a pensar nas questões relativas à terra e ao território, às lutas de classe e ao desenvolvimento do/no para o campo, lutas que fazem parte da Educação do Campo, com desafios, que, para Fernandes (2012, p. 17), se ampliam, pois o paradigma da Educação do Campo tem como responsabilidade contribuir cada vez mais com a luta, com a resistência, com a esperança e com o desenvolvimento dos territórios camponeses.

Enfatizamos a questão da luta pela terra por entendermos que um projeto de escola para o campo perpassa o projeto de desenvolvimento do campo, assim como um projeto de desenvolvimento do campo perpassa um projeto de educação camponesa. Em conformidade com o pensamento de Caldart, “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele, de igual modo não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de expansão educacional” (2000, p. 62) que contemple toda a população camponesa, uma Educação do Campo, no Campo.

Face ao contexto educacional do campo no Brasil, aqui em específico das comunidades camponesas do município de Cristinápolis, campo desta pesquisa, compreendemos que se faz necessário trazer para o debate reflexões acerca da educação proposta pelo movimento da Educação do Campo enquanto um movimento de educação “dos” sujeitos do campo e “para”

os sujeitos do campo, num campo, (espaço/território) marcado por processos educacionais que promovem as exclusões das identidades camponesas em seus modos de ser e estar no mundo.

Sabe-se que a escola historicamente se constituiu como lugar de incorporação das ideias da modernidade, ou seja, como lugar urbanocentrado, mantendo sua centralidade para aspectos que notadamente demarcam a cidade (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 8).

E, na realidade brasileira, o viés urbanocentrado com o qual a escola do campo atua se consolida fundado no colonialismo e, em seguida, na colonialidade. Nesse sentido, a escola tem sua forma articulada com as finalidades da modernidade/urbanocentrismo. E, ainda que não se coloque na reprodução dessa nova ordem, ela acaba participante das produções de modos de existência que a legitimam em busca da ordem e da normatização de corpos a partir da civilidade (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 8).

Ainda que a instrução ou direito à escola não sejam uma bandeira específica ou própria da classe trabalhadora, Antônio (2013) entende que o direito à escola para os cidadãos de modo geral está associado a uma demanda social e histórica da Revolução Burguesa.

A instituição escolar, ainda que frequentada não exclusivamente pelos filhos da classe burguesa “dos agentes de seus e dos funcionários do Estado”, chegou também à classe trabalhadora, o que justifica o movimento que a tomou, dando início a sua necessária e irremediável universalização (ANTÔNIO, 2013).

A universalização da educação, calcada em valores sociais hegemônicos, permitiu à classe trabalhadora o acesso à educação, mesmo que com objetivos capitalistas como pano de fundo. A mesma educação que, durante séculos compôs a formação destinada às classes populares do campo, vinculada a um modelo importado de educação urbana no qual os valores presentes no meio rural, em comparativo com os valores do espaço urbano, recebia um tratamento com vieses de descaso, subordinação e inferioridade.

O campo é muito mais que uma concentração espacial geográfica, é um espaço de cultura própria, com tradições, místicas e costumes próprios do campo (SANTOS, 2017, p. 211). Espaço no qual o papel do homem e da mulher é o de sujeitos históricos formados no bojo de determinadas sínteses sociais, específicas, o que os diferenciam das relações estabelecidas, por exemplo, nos grandes centros urbanos, nos permitindo inferir que seria inapropriado adotar padrões urbanos num contexto tão variado quanto o do campo brasileiro (SANTOS, 2017, p. 211).

A Educação do Campo não contextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira que vive na zona rural suscita a necessidade de repensar esse modelo de

educação. Nesse sentido, repensar a Educação do Campo exige um olhar de totalidade em perspectiva com uma preocupação metodológica sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (CALDART, 2012). O vínculo primeiro da Educação do Campo é com os sujeitos do campo, os trabalhadores e trabalhadoras da terra, os trabalhadores pobres do campo, “talvez esta seja a marca mais incômoda da Educação do Campo, a sua grande novidade histórica” (CALDART, 2012, p. 41), na qual os sujeitos Outros são chamados a assumir o protagonismo e a atuarem na construção de uma educação do e no campo, demarcando seu lugar histórico na dinâmica social.

3.1 POR UMA EDUCAÇÃO OUTRA DO/NO CAMPO

Tendo em vista os objetivos da Educação do Campo, construídos em conjunto com os movimentos sociais do campo, vislumbramos o necessário olhar para a educação proposta para o campo, sobretudo na contemporaneidade, o que exige um olhar específico numa perspectiva que perpassasse as questões de metodologia e as questões políticas, sem perder de vista o percurso histórico, tampouco as tendências de futuro, para assim poder revisar a dimensão educativa e política da educação para os que tem no campo o seu lugar de vida e de trabalho, uma Educação do/no Campo que pense no ensino a partir das especificidades dos sujeitos.

Romper com o modelo da educação rural regido sob o padrão eurocêntrico da colonialidade do saber tornou-se uma prioridade, uma das bandeiras do movimento da educação do campo, realizando um rompimento compreendido como possibilidade de descolonização da educação (im)posta para as populações do campo. Para tanto, um dos primeiros passos seria possibilitar uma reflexão que culmine na mudança de paradigma, do conceito de educação rural, que, apesar de amplos debates, mantém-se presente nas escolas do campo. No entanto, esta mudança sinaliza para algo que se situa para além de uma mudança de nomenclatura (de educação rural para educação do campo). Para Santos, a mudança na compreensão desse conceito estaria diretamente atrelada ao olhar crítico politicamente referendado na busca pelos direitos sociais, “este olhar estaria respaldado pela defesa de uma educação politécnica, agroecológica, ancorada na concepção da agricultura orgânica, da reforma agrária, da soberania alimentar, dentre outros importantes aspectos” (SANTOS, 2017, p. 212).

Diante da investida mundial do movimento reformador, associada aos fatores econômicos que corroboraram enquanto fatores impulsionadores das reformas educacionais no

Brasil, a partir da década de 1990, iniciam-se importantes transformações educacionais, a exemplo das normativas e reformas administrativas, definições de currículos nacionais, elaboração de sistemas de avaliação de larga escala e mudanças no financiamento da educação, alguns dos principais aspectos do que à época denominou-se modernização educativa e da qualidade do ensino objetivando uma reestruturação produtiva.

Sobre esse período, Fernandes (2014, p. 24) afirma que “neste momento [...] surge um discurso de modernização educativa e da qualidade de ensino, com o apoio do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).” Sua proposta apresentava questões pertinentes à qualidade e à formação do trabalhador e tinha como principal argumento a iminente necessidade do potencial trabalhador brasileiro de adquirir “requisito para entrar no mercado competitivo, em uma época de globalização econômica regida por critérios de competência e competitividade” (FERNANDES, 2014, p. 24). Política de modernização que seguiu a cartilha de organismos internacionais como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prescrita na Lei nº 9.394/96.

Contudo, as reformas educacionais no Brasil tiveram, em seu início, numerosas ações, que, para serem postas em prática, demandavam recursos, que não eram suficientes para a manutenção e o desenvolvimento do ensino sugeridos no então projeto e educação para o país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2003).

No bojo das reformas educacionais, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A forma como o projeto da lei foi apresentado e aprovado permite-nos inferir que os interesses nele contidos nada mais são do que a configuração das mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital, posto que, com essa legislação, abriram-se possibilidades para que a educação, de fato, correspondesse aos interesses do então estágio de desenvolvimento do capitalismo, que exigia mudanças na formação dos trabalhadores para assim garantir o movimento contínuo de produção, atendendo à demanda do mercado mundial.

Segundo Fernandes (2014), um dos documentos que mais se aproxima da visão de educação considerada atual, para o momento histórico, é o Relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, publicado no Brasil em parceria entre a UNESCO e o MEC, que tem como título “Educação, um tesouro a descobrir”, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, 1990, convocada pelo Banco Mundial, UNESCO, Unicef e PNUD.

Consta neste documento, segundo Fernandes (2014, p. 4), que “as reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, estão ancoradas

nos mesmos pressupostos”, o que endossa nosso entendimento de que este projeto de sociedade em voga está fundamentado na ideologia que subsidia o capitalismo dominante, que tem suas raízes no projeto europeu de modernidade (1492), que, com sua “roupagem atualizada”, continua a encobrir o Outro, que tem, na educação escolar, a sua melhor ferramenta no sentido de que “os indivíduos aceitem como “natural” o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal” (FERNANDES, 2014, p. 4).

Outro importante documento direcionador da educação nacional foi a proposta curricular implementada no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentada em 1990 com o claro objetivo “de expandir e melhorar a qualidade do ensino para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças” (BRASIL, 1999, p. 11). Esse documento de caráter não obrigatório situa-se historicamente no contexto de ampliação da participação política no país.

Fernandes (2014, p. 6) ressalta que

[...] ao elaborar o documento, não houve participação de setores educacionais nas discussões posto que um dos objetivos do governo à época, com a implementação dos PCNs, foi inserir e expandir nas escolas o projeto de sociedade idealizado pela reforma do Estado.

O estudioso continua:

Os valores inculcados entre 1995 e 1998 no ensino fundamental se consolidaram nos anos seguintes no Ensino Médio, transformando as escolas em instituições de aprendizagem centrada no aluno, no professor e na gestão eficiente. Para a difusão deste projeto no Brasil, a UNESCO teve papel central tanto no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDBEN quanto no financiamento da reforma curricular (FERNANDES, 2014, p. 6).

Os parâmetros e as diretrizes para a educação nacional sofreram, em sua elaboração, forte influência do proposto pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. De acordo com Fernandes (2014, p. 6), “a influência da UNESCO na reforma educacional brasileira é bastante visível, pois ao analisar o Relatório da UNESCO e os PCNs do Ensino Fundamental do MEC, encontramos algumas similaridades”, o que evidencia a influência direta na educação brasileira, exercida por organismos internacionais que balizam índices e metas a serem atingidas pela educação do Brasil.

Sem perder de vista as políticas nacionais para a educação escolar, ao tempo em que devemos pensar uma escola no/do campo outra, uma escola que não seja mais um espaço de propagação, de incorporação e de perpetuação das ideias da modernidade e que possa ser formatada não mais espelhada no espaço urbanocentrado, tendo em vista que o campo é um espaço, um território cujas demandas são outras, que não são contempladas por este modelo que direciona as escolas para os aspectos que marcam a cidade (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 8), a escola do campo e a educação pensada para os povos do campo, e não com os povos do campo, neste sistema no qual se constituem processos pedagógicos e institucionais, articulados para a materialização de um país com base nas dinâmicas neocoloniais, como indica Arroyo (2014), implica a produção dos sem lugar. Nas palavras do autor:

Nessa consciência sem lugar, sem direito a lugares de direito, se aproximam na diversidade de coletivos em ações e movimentos. Na medida em que essas vivências e identidades de sem lugares de direito se aproximam e fortalecem, ampliam-se as lutas por ocupar a pluralidade de territórios cercados de que foram e continuam segregados. Ocupar a diversidade de espaços em que as relações sociais e políticas se materializam (ARROYO, 2014, p. 142).

Ocupar a diversidade de espaços é uma marca dos movimentos sociais em sua diversidade a fim de lutar por espaços, porque a segregação espacial é um traço que vem desde a colonização, numa luta pautada em não reafirmar a relação hegemônica e classista entre o não direito à terra e a carência de educação, numa batalha travada na qual desconstroem e revelam as relações políticas de classe, de dominação e subalternização, de apropriação e expropriação da terra que essa relação encobre (ARROYO, 2020, p. 15).

As diversas lutas (dos sujeitos do campo) por espaços revelam a consciência da centralidade de sua expropriação nos processos de opressão, segregação e marginalização de que são vítimas ao longo da nossa história (ARROYO, 2014, p. 142). Todavia, é importante salientar que, ao nos referimos a grupos que legitimam e (re)produzem a colonialidade, não nos referimos somente aos sujeitos de origem europeia, mas também aos próprios grupos (elites locais) brasileira que se beneficiaram ao exercerem o processo de dominação, iniciado com o projeto da modernidade eurocêntrica branca, e no urbanocentrismo. Farias e Faleiro (2020) ressaltam que as elites eram compostas por intelectuais, religiosos, políticos e latifundiários. Assim, a crítica se dá a todos esses sujeitos que subordinaram e subordinam através do eixo da modernidade/colonialidade os povos negros, indígenas, as mulheres e os povos do campo (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 9).

As dinâmicas neocoloniais no contexto da educação brasileira tornaram a escola um espaço de articulação e difusão cultural, de modo que sua atuação “atua fortemente na formação da elite que comandaria o país, silenciando os outros sujeitos ou moldando-os ao parâmetro europeu, apagando seus modos de ser e de estar no mundo” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 9). Nesse sentido, a centralidade formadora das lutas por terra, território, teto, a escola e os coletivos populares estendem suas ações para outros espaços, para seus lugares de justiça, do poder, do conhecimento (ARROYO, 2014, p. 242).

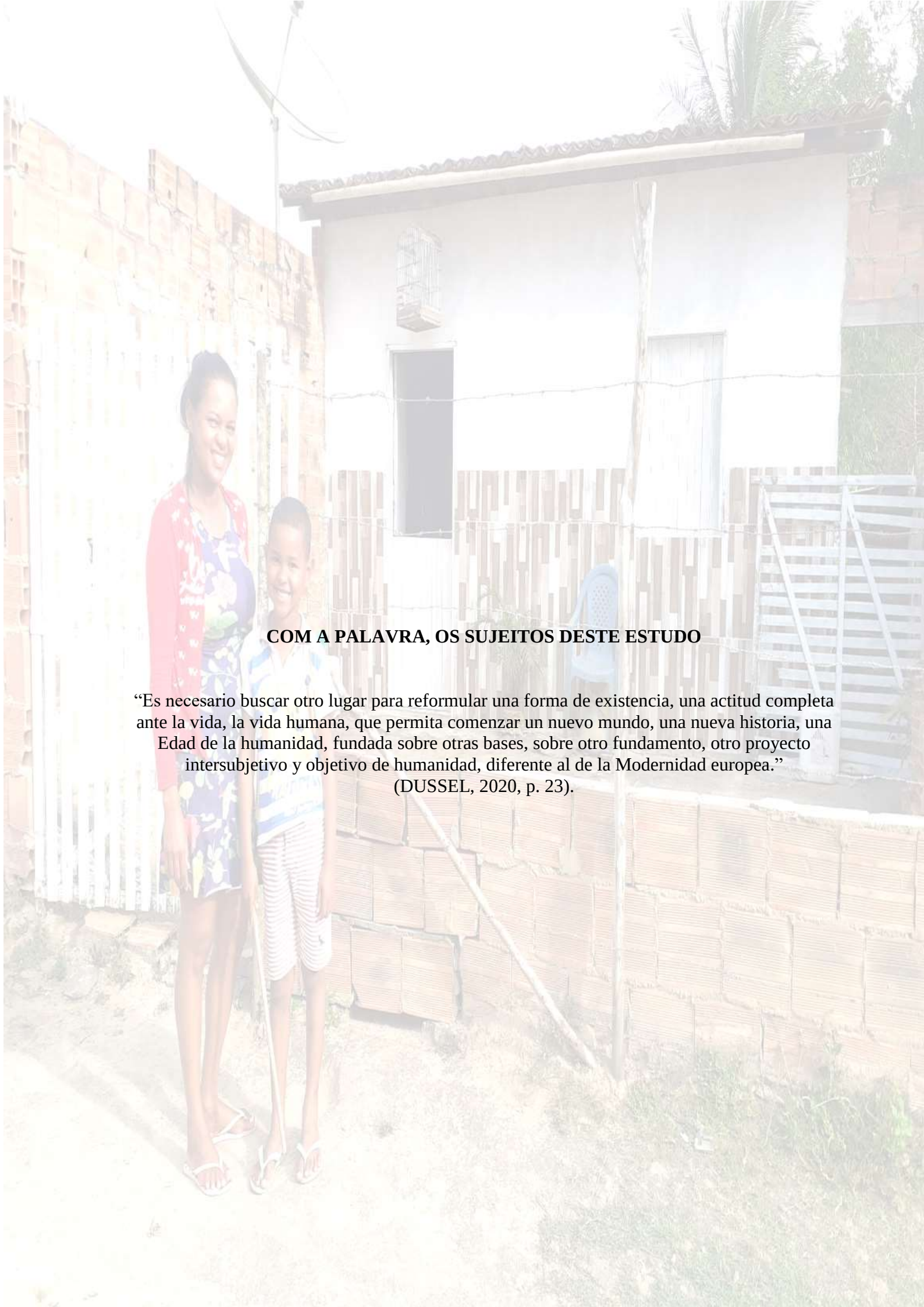
As lutas travadas pelos coletivos populares visam a constituição de territórios em diferentes campos, dentre outros, o campo da educação, sendo condição essencial na formação do sujeito do campo em seus espaços de produção de vida (FERNANDES, 2008, p. 24). Miguel Arroyo, ao retratar as lutas por escola enquanto espaços de conhecimento nestes territórios, afirma:

Espaços que foram segregados porque apropriados, cercados feito latifúndios. As suas pressões, por entrar nestes territórios cercados, por ocupá-los são formadoras e os leva a que suas lutas por terra, espaço, teto venham atreladas a lutas por escola, a partir da educação infantil, fundamental e médio, até por acesso à universidade, por ações afirmativas, por estar nos lugares reservados de formulação de políticas, de avaliação, de alocação de recursos, [...] essa diversidade de lutas por espaços revela a consciência da centralidade de sua expropriação nos processos de opressão, segregação e marginalização de que são vítimas ao longo de nossa história (ARROYO, 2014, p. 242).

Ainda que assegurada no Artigo 205, da Constituição Federal de 1988, o texto diz que “a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, cuja promoção se dará mediante a colaboração da sociedade, objetivando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, discurso que há décadas vem sendo propagado, grosso modo, e é ainda uma realidade distante, principalmente para a população que residem no meio rural brasileiro.

Pensar em uma educação outra para o campo, orientada pelas práticas pedagógicas dos movimentos sociais, poderia auxiliar na reelaboração de uma educação que vise a emancipação dos sujeitos e que retome questões antigas que questionem a política educacional proposta para o campo e a política pedagógica (CALDART, 2009) num movimento que enfrente as forças da colonialidade do saber, constituídas a partir da colonização da América, com suas bases entranhadas no urbanocentrismo - colonial – moderno, que reproduz relações de inferiorização, e chega até a república atual (FARIAS; FALEIRO, 2020).

Assim, na próxima sessão, propomos conduzir algumas reflexões acerca da colonialidade, de sua relação/articulação com o colonialismo, e apresentaremos alguns apontamentos dos mecanismos de perpetuação da colonialidade na manutenção das relações de poder impostas pelos colonizadores.



COM A PALAVRA, OS SUJEITOS DESTE ESTUDO

“Es necesario buscar otro lugar para reformular una forma de existencia, una actitud completa ante la vida, la vida humana, que permita comenzar un nuevo mundo, una nueva historia, una Edad de la humanidad, fundada sobre otras bases, sobre otro fundamento, otro proyecto intersubjetivo y objetivo de humanidad, diferente al de la Modernidad europea.”
(DUSSEL, 2020, p. 23).

4. ONDE SEREMOS OUTROS ENCOBERTOS: OS MECANISMOS DA COLONIALIDADE

Inicialmente, apresentaremos aqui a necessária definição sobre os termos colonialismo e colonialidade, explicitando a ligação entre eles. Para tanto, se faz fundamental compreender que o colonialismo foi a relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sob os povos conquistados à época da colonização. Enquanto a colonialidade é entendida como a rearticulação do colonialismo. Nesse processo de rearticulação, o colonialismo mantém as relações de poder postas pelos colonizadores. Para Quijano (2008, p. 124), “dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda”, e complementa:

É aqui que reside a pertinência da distinção entre “colonialismo” e “colonialidade”. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (QUIJANO, 2008, p. 126).

Colonialidade evidenciada a partir dos relatos dos camponeses ao observarmos atentamente cada expressão, com o olhar altero, quando nos colocamos frente ao Outro como um igual e ao mesmo tempo diferente, o Outro do campo, e o Outro que expressa em seus relatos o que foi vivenciar o processo do fechamento das escolas, classificado por alguns moradores como um “esquecimento”.

Um esquecimento que é sentido por quem tem no campo seu lugar de vida e de trabalho. Relatos de histórias de vida e cultura marcam cada depoimento, enfaticamente narrados diante do que significou ter a escola na comunidade e do hoje sem a escola. Relatos de sujeitos exteriorizados (expropriados) em seus modos de existência. Com origem na “invasão” e subsequente “colonização”, a história da América-Latina revela quem foi ou foram os responsáveis pela subalternização das populações desse continente, responsáveis pela “exclusão” de muitos “rostos”, “sujeitos históricos, os oprimidos, excluídos da comunidade de

comunicação hegemônica, estes que são a outra face da modernidade, os outros encobertos pelo “descobrimento”, os oprimidos das nações periféricas” (DUSSEL, 1993, p. 159).

Diante dessas premissas e das reflexões no trançar da pindoba, sentada em nossa esteira de taboa, fomos conduzidos a buscar um diálogo com campos do conhecimento, dentre os quais destacamos a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a História, por entender que traria para este estudo a interlocução para alcançar a compreensão pretendida e situar nossos sujeitos na história do continente americano, especificamente da América Latina.

Dussel (1993, p. 17), em sua obra *O encobrimento do outro*, classifica o eurocentrismo, de “falácia desenvolvimentista”, ou seja, um discurso elaborado a partir da Europa, que compõe um padrão no qual países externos ao continente europeu são subdesenvolvidos. Situemos o gérmen deste pensamento questionando sob quais bases fundou-se o eurocentrismo.

Partindo da Europa, antes do século XIX, filósofos desenvolveram, cada um em seu momento histórico, seus pensamentos e conceitos do que seria, do ponto de vista europeu, desenvolvimento. O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* traz o significado da palavra desenvolvimento como sendo: “crescimento, adiantamento, progresso”, significado que coaduna com os discursos filosóficos do pensamento europeu trazidos por Dussel (1993, p. 18), que interpreta a falácia desenvolvimentista europeia como uma das justificativas para a divisão do mundo em Velho e Novo Mundo, que foi estratégica para eliminar da História Mundial a América Latina e a África, e situar a Ásia num estado de imaturidade, reforçada pelo pensamento europeu como imaturidade total.

Dussel mostra em seus estudos que, para o pensamento europeu, na América Latina, “até os vegetais são mais primitivos, brutais, monstruosos, ou simplesmente mais fracos, degenerados (DUSSEL, 1993, p. 19). Discursos como esse reforçaram a justificativa eurocêntrica para deixar América Latina fora da História Mundial, bem como a África. Quanto à África, Dussel (1993) enfatiza que, apesar deste continente compor uma espécie de trindade (Europa, Ásia e África), ainda assim a África foi igualmente descartada. Nesse contexto, consolida-se o conceito de “centro” da história mundial.

A história da filosofia europeia traz, em suas referências, as origens da história mundial, ainda que considerando a Ásia como berço, a soberba europeia considera que ela “é a aurora, mas de modo algum a culminação da história mundial. O começo e o fim da história é a Europa” Dussel (1993, p. 20), ressaltando que, o contexto espiritual expresso pelo cristianismo fala de uma Europa cristã moderna, plena e superior. A afirmativa é que “a Europa Cristã Moderna nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é

sua plena realização” (DUSSEL, 1993, p. 21). Com esse pensamento, a Europa orchestra seu projeto da modernidade, que, segundo Enrique Dussel, o “descobrimento” da América foi o determinante constitutivo da modernidade, pois “a experiência não só do ‘descobrimento’, mas especialmente da ‘conquista’ foi essencial na constituição do ‘ego’ moderno, mas não só como subjetividade ‘centro’ e ‘fim’ da história” (DUSSEL, 1993, p. 23).

Dussel visualiza que, a partir de 1492, a América Latina é um momento constitutivo da modernidade, bem como a Espanha e Portugal, ainda que a Espanha, à época, tenha sido descartada da definição originária da modernidade, apesar de estar geograficamente situada no continente europeu (DUSSEL, 1993, p. 23).

No contexto da produção colonial, nas palavras de Spivak (2010, p. 85), “o sujeito subalterno não tem história e não pode falar”, numa construção histórica (projeto de modernidade) que colocou os do norte global num status de superioridade em relação aos do sul, o que nos remete à observância de como foi feita a subdivisão do planeta. O mundo subdividido em cinco continentes, como o conhecemos hoje, oculta, em seu longo processo histórico, aspectos de sua constituição estrutural e geopolítica, apontando aspectos (fatores) que culminaram no *modus operandi* com o qual os países (colonizadores) da Europa exerceram forte influência na América.

Mignolo reforça que, desde Las Casas, no século XVI, a Marx, no século XX, as produções textuais e os mapas que mostram o lugar que a América ocupa na ordem mundial não se afasta de uma perspectiva europeia, mas também universal (MIGNOLO, 2007, p. 17). Sobre esta universalidade europeia, o autor ressalta que “es cierto que los autores reconocen que hay un mundo y unos pueblos fuera de Europa, pero tambien es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como objectos, no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la história” (MIGNOLO, 2007, p. 17).

Dentro da universalidade europeia, o conceito de América Latina, que foi formulado a partir do processo de colonização, conduz-nos a refletir acerca dos modos pelos quais este continente foi moldado, o que nos situa na realização dos estudos que incluam recortes geográficos, ações humanas, histórias de lutas e de enfrentamentos travados pelos sujeitos subalternizados pela modernidade eurocêntrica. Sujeitos impregnados por um sentimento de inferioridade imposto àqueles que não se encaixavam nos moldes predeterminados pelos europeus.

Conhecer este contexto se faz necessário para que possamos compreender o cerne da formação do conceito de América Latina, constituído no processo de colonização. Porto-

Gonçalves e Quental (2012, p. 2) afirmam que “o conceito de América Latina foi formulado e acionado como estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se compreender e dizer “o que é mundo”, a partir da formulação do conceito de modernidade. Atrelada à concepção (eurocêntrica) de modernidade, Oliveira (2016, p. 2) diz que “esta foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América”, ou seja, a modernidade se constitui e institui a partir do contato das nações europeias com a América.

Contato que se estabelece de forma violenta e que impôs, a partir da conquista da América pelas nações europeias, sua razão como “a razão universal”, desconsiderando a razão dos povos colonizados não europeus (OLIVEIRA, 2016, p. 2). Desta feita, Aníbal Quijano (2009, p. 74), ao discutir a temática do colonialismo e da colonialidade, nos esclarece que “Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado a Colonialismo”.

Para o autor, o colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de identidade diferente, cujas sedes centrais estão, localizadas noutra jurisdição territorial (QUIJANO, 2009, p. 74). Apesar de o colonialismo ter origem mais antiga, a colonialidade, especificamente nos últimos 500 anos, tem se apresentando mais profunda e duradoura que o colonialismo (QUIJANO, 2009, p. 74). Assim,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2009, p. 74).

Essa percepção de colonialidade e modernidade atrelada à América Latina, ao desenvolvimento do sistema capitalista e à formação de um novo padrão de poder mundial pautado na Europa resulta num conceito perturbador, classificando a colonialidade como uma das facetas mais obscuras da modernidade.

Nesse sentido, Mignolo (2005, p. 30) ressalta que “la ‘modernidad’ entendida como la dirección de la historia cuyo objetivo y modelo era Europa há sido atribuida a Max Weber, en ese aspecto seguidor de Hegel”, contudo, se faz necessário citar que a constituição do sistema mundo moderno colonial é oriunda de um processo iniciado há mais de 500 anos, com a conquista da América a partir do século XV, com o advento do circuito comercial do Atlântico, no exato momento em que a América e o oceano Atlântico são incorporados ao imaginário de mundo europeu, produzindo, assim, uma visão global do que seria o planeta.

Gonçalves e Quental (2012, p. 8) assinalam que “a América exerceu um papel decisivo no processo de formação do sistema-mundo moderno e que é apenas a partir do surgimento da América que a Europa se afirma como centro geopolítico do mundo”, posto que sem o ouro e a prata da América, sem a ocupação de suas terras para o plantio da cana-de-açúcar, do café, do tabaco e tantas outras especiarias, sem a exploração do trabalho indígena e escravo (OU NEGRO), a Europa não se faria nem moderna, nem centro do mundo, o que nos conduz a pensar o colonialismo como movimento estruturalmente pautado no controle político e econômico da colônia, que constituiu-se no alicerce do então “novo” padrão de poder (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 8).

O novo “padrão de poder”, oriundo do processo de colonização, das “conquistas”, pautou-se na subordinação das populações encontradas num violento processo de dominação e exploração da América. Nesse cenário, situou-se um dos principais fatores da profunda transformação do cenário mundial (final do século XV e início do século XVI), “o extermínio de populações inteiras, a escravidão, a servidão, a (des)posseção de terras, a exploração das riquezas naturais” (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 9), fatores que passaram a fundamentar as relações sociais e de poder que instituíam a América, Europa e o sistema do mundo moderno que surge a partir de então.

Vislumbrar a colonialidade pelas lentes dos condenados, dos marginalizados da história contada do ponto de vista da modernidade nos remete a pensarmos no modo pelo qual as identidades sociais destes sujeitos foram constituídas a partir da conquista da América, ao tempo em que surgem as designações trabalho, raça e gênero como marcadores sociais do novo padrão de poder.

Diferenças fenotípicas, como a cor da pele, a forma e cor do cabelo, dos olhos, do nariz, começam a ser utilizadas no processo de colonização como forma de diferenciar conquistadores e conquistados, europeus e não europeus, estabelecendo, assim, uma relação de superioridade

e inferioridade. Porto-Gonçalves e Quental (2012, p. 9), bem como Aníbal Quijano (2009, p. 74), ao discutirem as relações que se estabelecem entre europeus e não europeus, ressaltam que

[...] as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de poder e dominação sob hegemonia eurocentrada; nomenclaturas que dividem em categorias povos e culturas locais diversos, e as reduzem a uma única concepção (genérica) de classe social (QUIJANO, 2009, p. 74).

Aníbal Quijano ressalta que o poder no eurocentrismo foi pautado em torno de relações sociais nas quais o poder gira em torno da disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo (e a reprodução da espécie), da subjetividade, incluindo o conhecimento e da autoridade no campo coercitivo, coerção que assegurou que este padrão de poder fosse regulado e perpetuado (QUIJANO, 2009, p. 78).

A escala societal do poder sustentou o violento processo de dominação e exploração da América, especificamente o que foi posto (e executado) na América pela Europa e o emergente sistema-mundo moderno, “o extermínio de populações inteiras, a escravidão, a servidão, a (des)possessão de terras e a exploração das riquezas naturais” (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 9), processo este que atuou como classificador social, evidenciando amplamente o racismo. Sobre este processo evidente do racismo, Catherine Walsh (2007, p. 4) afirma que “la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación”. A autora reforça o que Frantz Fanon (1968, p. 264) conceitua como a negação sistemática do outro, situada numa decisão furiosa de privar o outro de qualquer atributo de humanidade. Assim, o colonialismo pode ser compreendido (dentre outras situações) como discurso de inferiorização dos povos colonizados, que será reforçada e reafirmada no processo de escolarização dos sujeitos subalternizados pela colonialidade.

4.1 DO LUGAR... DA ESCOLA... DO ESQUECIMENTO

“Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si.”
(RICOEUR, 2007, p. 105).

Ao propormos este estudo, que implica a escuta dos significados sobre a presença e a ausência da escola nas comunidades camponesas, continuamos com a escuta das narrativas

acerca de sua constituição, objetivando conhecer as origens destes camponeses, narradas a partir das lembranças e memórias dos sujeitos que compõem este estudo. Memória que “envolve o indivíduo e se confunde com o tempo, fazendo com que estes camponeses não só vivam em um tempo, mas em uma memória” (GODOI, 1998, p. 101). Uma memória que permanece viva, expressa nas narrativas que trazem desde a fundação das comunidades. Nesse sentido, compreendemos que “não se trata para o indivíduo, de se apreender a si mesmo dentro de um passado pessoal, mas de se situar em uma ordem geral, de estabelecer em todos os planos, a continuidade entre si e o mundo, ligando a vida presente ao conjunto do tempo” (GODOI, 1998, p. 101). Sobre isso, Ricoeur (2007, p. 105) enfatiza:

Três traços costumam ser ressaltados em favor do caráter essencialmente privado da memória. Primeiro, a memória parece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas. Não se pode transferir as lembranças de um, para a memória do outro. Enquanto minha, a memória é um modelo de *minhadade*, de posse privada, para todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Em seguida, o vínculo original da consciência com o passado parece residir na memória. Foi dito com Aristóteles e com Santo Agostinho, a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é meu passado. É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa.

No constructo das análises do dito pelos moradores das três comunidades elencadas para este estudo, o passado se apresenta rememorado por meio das lembranças vividas, dos acontecimentos que marcaram as vidas destes sujeitos. Podemos aqui evocar, mais uma vez, as considerações feitas por Ricoeur em seu trabalho sobre interpretações e ideologias no plano maior da elaboração de uma compreensão dos sentidos e significados que os sujeitos do campo das três comunidades que compõem este estudo atribuem à presença e à ausência da escola em suas comunidades. Sendo o compreender antecedido pelo plano do conhecer o objeto, recorreremos ao que nos diz Ricoeur (1990, p. 3) ao defender que:

[...] no plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer, o homem não cria o real, ele o recebe como presença. Sua percepção se abre ao mundo [...] toda visão é um ponto de vista, assim, o objeto (neste estudo, a escola) ainda que percebido parcialmente, apresenta “[...] possibilidades infinitas de captá-la, ainda que muitos pontos de vista nos escapem, considerando que a realidade não se reduz ao que pode ser visto.

Compreender os sentidos e os significados que os sujeitos atribuem à presença e à ausência da escola na comunidade requer que explicitemos aqui qual égide da abordagem ricoeuriana acerca de significação e sentido estamos utilizando para as análises.

O autor ressalta que o significado do locutor (no próprio discurso) tem a sua marca no sentido do que é enunciado. Assim, Ricoeur (1990, p. 24) reforça que “significar” é o que o falante quer dizer, isto é, o que intenta dizer e o que a frase denota. Dessa feita, só o nível da frase nos permite distinguir o que é dito e aquilo sobre do que se diz, enquanto o sentido é iminente ao discurso, o que sob a nossa percepção enquanto pesquisadora e também sujeito deste estudo exige sensibilidade na escuta e na leitura dos depoimentos que compõem as análises (RICOEUR, 1990, p. 31).

Partindo da hermenêutica da “compreensão” (com o intuito de reconhecer a intencionalidade do sujeito entrevistado) do que estes sujeitos expressaram em seus discursos, dos seus pontos de vista diante do fenômeno pesquisado, consideramos a interpretação enquanto um caso particular de compreensão, aplicada às expressões escritas da vida (RICOEUR, 1976). A leitura que fizemos de Ricoeur reforça nosso posicionamento, nossa intenção quanto ao uso dos termos sentido e significado. Nesta empreitada de pesquisa, compreender e interpretar, inclusive quando se deixa de dizer, alguns em seus silêncios, faz emergir a voz de muitos silenciados.

Orlandi (2007) conceitua como política do silêncio o silenciamento, com o qual nos deparamos durante as entrevistas, pois, ao contatarmos os sujeitos, alguns deles recusaram o convite à entrevista. Recusa que, mesmo escrita em mensagem via *WhatsApp*, revela a política do silêncio. Silenciamento que toma a palavra, tira a palavra, obriga a dizer, faz calar, silencia e, tendo em vista a dimensão política, o silêncio (aqui expresso na mensagem recebida) “pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação, ao oprimir, quanto de sua contrapartida, a retórica do oprimido, sua resistência” (ORLANDI, 2007, p. 29).

Ressaltamos que a concepção de memória com a qual abordaremos o dito pelos sujeitos é uma abordagem na perspectiva do fenômeno social aqui pesquisado, memória expressa de forma individual, através das entrevistas e depoimentos, e a memória coletiva, diante da análise do conjunto das narrativas das pessoas desta pesquisa. As narrativas sobre a origem das comunidades são o correspondente ao que a memória individual e coletiva destes moradores selecionou.

4.2 A COMUNIDADE EM SUAS ORIGENS: MEMÓRIAS

Os moradores das comunidades Caldeirão, São José e São Roque, em Cristinápolis, município da região centro-sul de Sergipe, narraram, durante as entrevistas, as suas memórias

acerca da história das comunidades, além disso, falaram de si e do seu lugar. Relatos que explicitaram como a história do município de Cristinápolis está intimamente ligada às histórias das comunidades. Histórias contadas do ponto de vista destes sujeitos sobre as coisas ocultas que nem sempre são percebidas, narrativas daqueles que tem no campo o seu lugar de vida e de trabalho. Recorremos ao pensamento de Ricoeur para evidenciar nossa posição de escuta:

No plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer. O homem não cria o real. Ele o recebe como presença. Sua percepção se abre ao mundo. Percepção finita. Toda visão é um ponto de vista. O mundo é um horizonte de todo objeto, que só é percebido em parte. Há possibilidades infinitas de captá-lo. Muitos pontos de vista nos escapam. No entanto, podemos dizê-los: pela linguagem, falamos das fisionomias ocultas e não percebidas das coisas. Falamos delas em sua ausência. Neste sentido, a palavra transcende todos os pontos de vista. A realidade não se reduz ao que pode ser visto. Identifica-se também ao que pode ser dito. [...] no mundo humano, permanece uma dualidade: o dado e o sentido são irreduzíveis. O homem não é um dado. [...] ele está vinculado ao mundo exterior mediante seus interesses e seus sentimentos (RICOEUR, 1990, p. 3).

Ao narrarem a história das comunidades, os moradores abrem a suas percepções, criam o real e falam da vida vivida, ou o mais próximo possível dessa empiria, o que a fenomenologia nos indica como sendo o retorno à própria coisa, aqui, o retorno à origem das comunidades sob a ótica dos que nela vivem. Os moradores das comunidades partilham, através da oralidade, o que conhecem da história local e o que ouviram de seus antepassados, o que foi transmitido de geração para geração entre seus familiares.

Ao serem indagados sobre o que eles conheciam da história desta comunidade, como a comunidade foi constituída, sobre seus pais e avós, onde viviam, como vieram para esta comunidade, narram que:

Minha história aqui, na Comunidade Zabelê, quando eu vim morar aqui, tinha poucas casas, só tinha seis casas quando eu vim morar aqui, aí a comunidade foi crescendo, né, não tinha religião, não tinha nada, aí foi no tempo de padre Bonifácio, a gente *começamos* botar pra celebrar a missa, não tinha aonde celebrar a missa, o padre celebrava missa *por* as casas, a gente falava o dono da casa, aí tinha os *pé* de árvore, a gente ia e arrumava e celebrava a missa debaixo dos *pé* de árvore [...] (Entrevistada 01).

Esse tempo vivido, narrado pela moradora da comunidade, faz parte da memória dessa camponesa retirante, que vem de outra região do estado de Sergipe. Ao constituir família, quando é conduzida a migrar para a região sul do estado, mais especificamente para o município de Cristinápolis, chegando à comunidade no início da sua constituição/povoação. As

vicissitudes vividas pela moradora da comunidade, povoam o imaginário comum dos sujeitos deste estudo, evidenciado nas histórias narradas, conforme segue o relato da moradora local, entrevistada 01:

Eu sou de Feira Nova Campo do Brito, batizada em São Domingo, lá *pras* bandas do sertão. Aí, eu, com dois anos de nascida, meu pai veio morar em Boquim, aí morei, nós *moremos* em Boquim, eu saí de Boquim, eu tinha quinze anos, é longa minha história, eu tinha quinze anos, *nois* foi morar em Salgado, um povoado que chama Quitéra, em Salgado, aí foi quando Elizeu foi e comprou um sítio lá perto da gente, aí eu me casei, e fui morar no sítio de Elizeu, no primeiro sítio que Elizeu comprou, quem foi morar foi eu [...] Comprou o sítio lá nos pinhos e trouxe *nois* pra aqui, aí *nois vínhamos* morar ali nos pinhos, que o primeiro empregado de Elizeu foi *nois*, foi o primeiro sítio dele e foi, o primeiro empregado foi *nois*, aí ele trouxe *nois* pra aí, e já tem trinta e cinco anos que moro aqui [...] quando eu vim pra aqui, minha filha tinha cinco anos, quando eu vim lá pros pinhos [...] Era, quando eu vim morar aqui, só tinha a casa de dona Amerinda, aquela casinha ali, e a de seu Davi lá em cima [...] tinha essa casa aí, que era de doutor Ércio e tinha a casa de Matilde, e de Rita, mas era tudo lá pra dentro, né, e acabou-se... vizinho a gente não tinha mais, que foi tanto quando Raimundo quis fazer essa casa, ele quis fazer lá no meio do terreno, eu achava que o Zabelê nunca ia pra frente, aí preferi a casa aqui, hoje em dia tô arrependida. (Entrevistada 14).

Estes são relatos que trazem à tona a história de vida e de trabalho, constituídos concomitantemente à fundação da comunidade. Memórias narradas que apontam, inclusive, para a construção da identidade da comunidade, fortemente ligada às práticas religiosas da Igreja Católica, conforme narrado pela moradora:

A história do zabelê do nosso povoado, quando foi fundada, veio primeiro seu o morador Inácio, né, deu o chão pra fazer a escola, era pouquíssimas casas, aqui no Zabelê só tinha mais ou menos umas 3 casas e com isso era mais conhecido como sítio barro branco, depois que padre Selso veio morar em Cristinápolis, veio atuar como padre na paróquia, né, aí ele botou o nome para o zabelê, aí ficou conhecido como zabelê (Entrevistada 01).

Percebe-se que os discursos dos moradores que vieram morar recentemente na comunidade, são discursos que remetem à história da comunidade, numa tentativa de reconstrução genealógica, coincidindo com os relatos dos moradores mais antigos. Histórias transmitidas e/ou reproduzidas de pai para filhos, conforme dito pela entrevistada 02:

Eu morava antes em Estância e, desde 2012, né, eu, a gente, meu pai e minha mãe *vínhamos* morar aqui, então estamos aqui, né, e é construí uma família aqui tenho um filho de 7 anos [...] a gente morava no Abaís, então eu estudei no colégio lá do Abaís e depois passei pra um colégio no povoado no Porto do Mato, onde eu terminei o meu ensino médio [...]sobre a história da

comunidade, eu não conheço a história, né, mas pouca conversas assim com algumas pessoas dizem que todos estudaram nesse colégio, né, os de criança, adultos que são hoje sempre estudaram nesse colégio, eu acho Sandra quem sabe mais assim, né, são pessoas que *morou* aqui desde pequeno, né, tipo Raimunda, mas eu não sei muita coisa não (Entrevistada 02).

Acerca da história das comunidades, relatam algumas histórias que coadunam em parte com os registros feitos por historiadores ao trazerem que o município de Cristinápolis, de modo geral, teve em sua formação inicialmente indígenas da etnia Kiriri e negros que trabalhavam nas fazendas de engenho, conforme anotado em diário de campo:

Ouvindo atentamente as histórias de sujeitos com quem fomos estabelecendo diálogo durante a pesquisa de campo de antes do início da pandemia, sujeitos que não se dispuseram a conceder entrevistas ou depoimentos, ouvimos deles que havia uma fazenda chamada Baixa do Engenho, onde havia um grande proprietário de terras (os brancos), como eles dizem, que lá viveu há muitos anos. Que a fazenda foi grande produtora de leite e de criação de gado para corte. Não souberam dar maiores detalhes, o que nos instigou a buscar outras informações (Diário de campo, janeiro de 2019).

A partir destes relatos durante a pesquisa de campo, partimos em busca de outras fontes para análise e descrição de quem foram os primeiros proprietários de terras de Cristinápolis, investida que não obtivemos êxito, primeiro pelo fato da pandemia ter impedido por longos dois anos de realizarmos a pesquisa como pretendíamos de início; segundo, porque, ao contarmos as pessoas que trabalham nos cartórios, estas não souberam informar se há documentos que tratem das primeiras posses de terras neste município. O cartório do município existe há apenas 32 anos, com registros de propriedades. Fomos ao outro cartório, o de registro civil, na tentativa de que lá houvesse arquivos que pudessem nos auxiliar nessa busca. A informação foi de que, se houvesse tais documentos, estariam no cartório de imóveis, o primeiro em que busquei informações, ou seja, não foi possível localizar tais documentos no município.

Assim, o passado narrado pelos moradores das comunidades (com algumas suposições) se apresenta com uma preexistência das lembranças de como surgiu a comunidade trazidas para este momento das entrevistas. Histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa que esboçam as condições de vida, de um modo geral, no início das povoações de Cristinápolis, distantes da zona urbana, memórias trazidas aproximadamente a segunda metade do século XX e que, em alguns casos, permanecem até o presente. Ainda sobre as memórias da história das comunidades e sua ligação com a história pregressa, ou seja, suas histórias antes da formação das

comunidades, tal fato reforça que havia, e há, uma luta por direito à terra e à educação, como narram os entrevistados:

A comunidade do São Roque foi formada é... a convite de pessoas é... que *tinha* o conhecimento da reforma agrária que convidou pessoas do município de Cristinápolis e de cidades vizinhas para vim ocupar a Fazenda São Roque, que hoje chama-se Assentamento São Roque é... teve o acampamento, um processo de dois anos do acampamento pra hoje ser o Assentamento São Roque, que se é situado na cidade de Cristinápolis [...] os meus pais e avós, viviam todos em Boquim, somos de Boquim, e viemos é... parar nessa comunidade através de um convite que meu pai recebeu pra vim se acampar aqui em Cristinápolis é... com o processo do acampamento para assentamento é... meu pai foi selecionado a ser assentado e estamos aqui até hoje (Entrevistada 07).

A comunidade São Roque, que é um assentamento da Reforma Agrária, foi constituída através de um grupo de pessoas que necessitavam ter sua própria casa. Meus pais e meus avós moravam em uma fazenda que se chamava Montanha, em município de Arauá, eles *vinheram* pra aqui pra essa comunidade através de um compadre que morava aqui no município de Cristina, que teve o conhecimento que ia surgir essa vaga nessa Fazenda São Roque e que era só se inscrever, e foi o que o meu pai fez (Entrevistada 09).

Boquim, sou natural de Boquim Miguel dos Anjos. Entrei no movimento em mil novecentos e noventa e cinco, nas reuniões de base pra gente fazer a ocupação da São Roque. Nós (referindo-se aos seus familiares) éramos todos de Boquim, todos de Boquim, ratificando o pai da minha mãe era da serra da Miaba em Simão Dias. Como liderança do MST, eu organizava o povo, né, e fazer trabalho social e com esse pessoal que não tem terra e a gente tá ocupando as fazendas improdutivas, né, pra tornar ela produtiva. Também eu participei de muitas ocupações aqui na região Sul, é e hoje, ela é essas ocupações viraram assentamentos, né, na questão do São Roque que eu tava junto, na organização do povo (Entrevistado 08).

Na história de lutas por lugar, os sem-terra, moradores da Comunidade São Roque, iniciam os relatos de suas memórias acerca da história da comunidade enfatizando que sua chegada a Cristinápolis se dá durante o momento da ocupação da fazenda improdutiva que se situava nas terras que hoje são da comunidade. Narram sua força ao participar das ocupações, o que reforça o dito por Caldart (2000, p. 49), ser “Sem-terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social, e aos poucos como uma identidade de cultivo”. Nas palavras do entrevistado, “somos sem-terra, num trabalho de organização do povo” (Entrevistado, 08), um trabalho social que conduz o povo a ocupar terras improdutivas para torná-las produtivas, tendo em vista a Reforma Agrária, “processo de distribuição de terras em benefício de famílias de trabalhadores, que recebem terras

desapropriadas, ou seja, é quando o governo desapropria latifúndios improdutivos e distribui aos sem-terra” (STÉDILE, 2012, p. 8).

Stédile, em seu livro *A luta pela Reforma Agrária* (2012, p. 55), enfatiza que “o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST) se utiliza de metodologia própria para identificar os trabalhadores rurais que necessitam e desejam ter sua terra e lutam por reforma agrária”. Segundo Stédile (2012, p. 55), para o MST, são considerados sem-terra, arrendatários, meeiros e parceiros, pequenos posseiros, os minifundiários, os filhos adultos dos pequenos proprietários e os trabalhadores rurais que vivem como assalariados temporários.

A história da comunidade São Roque, um assentamento da Reforma Agrária, narrada com tantos detalhes, está viva na memória dos sujeitos que vivem e trabalham neste lugar, que se constitui como um território conquistado com muita luta, no qual as famílias organizaram-se e vieram para essas terras em busca por terra, trabalho e dignidade, ocupando uma propriedade que não era cultivada pelo homem, tornando-a produtiva, e ali estabelecendo moradia. Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra considera que a conquista de algumas áreas e a implantação dos projetos de assentamentos representam apenas um passo, um acúmulo de forças para os trabalhadores que compõem essa comunidade.

Nesse contexto, não podemos perder de vista que:

Até meados da década de 1960, o Brasil era um país com população majoritariamente rural. No início do século XXI o quadro é outro. Segundo o Censo Demográfico de 2000 do IBGE, existiam no Brasil 31,84 milhões de pessoas com domicílio no meio rural, 18,75% da população. Já o Censo 2010, evidenciou que houve mais uma diminuição no Brasil cerca de 29,85 milhões de pessoas com domicílio no meio rural, 15, 65% da população. E ainda, em termos estatísticos os dados que revelaram, por exemplo, apesar do processo de urbanização, que levou grande parte da população brasileira a morar em cidades, existe no país milhões de trabalhadores na agricultura, o que indica que, mesmo morando em centros urbanos, o trabalhador vive da agricultura (STÉDILE, 2012, p. 55).

Com o processo de urbanização, que levou parte da população em nível de Brasil a morar na sede das cidades, em Cristinápolis, não foi diferente. Em uma das três comunidades deste estudo, a Comunidade Caldeirão, moradores e ex-moradores (dizemos ex por terem mudando a moradia para a sede do município ou para outros centros) relatam em tom de saudosismo e frustração a diminuição da população residente nesta comunidade, o que compõe a história da comunidade. Vejamos o que disseram os entrevistados sobre suas memórias da história da comunidade:

Então, eu fui nascido lá sim, fui nascido e criado lá há muito tempo, né, hoje, a partir de... e aí eu fui trabalhando na comunidade é... passei muito anos trabalhando de liderança na comunidade como líderes religiosos e aí fui pegando alguns conhecimentos políticos, mas nunca me aceitaram assim pelo jeito que eu sou porque eu brigava, que eu tinha um pouco de conhecimento e aí eu *num readificava* mais e aí a gente foi, né, eu trabalhando com crianças, com jovens, né... e o mais que a gente trabalhou a levar essa juventude reconhecer foi a juventude participar do atos religiosos, porque eles não tinham pra onde sair, a gente fazia coral, a gente fazia grupo de jovens e tudo mais e simplesmente uma vez no mês a celebração da vida que era acontecida pela pastoral da criança, né, que ela a gente fazia a celebração da vida, a palestra de como devia cuidar da criança, como devia palestra pela mama, palestra pela alimentação, palestra pela cada mês era uma palestra diferente, então isso era um movimento que se tinha a comunidade que eu lutava pela comunidade ao conhecimento (Entrevistado 10).

[...] quando fui morar no Caldeirão já era casado, a mulher era de lá, do Caldeirão, já vivia lá [...] eu tenho sete, é tenho sete *fio* [...] minha *fia*, a vida da gente criar sete *filho* é esse negócio de que eu tô lhe dizendo, era no rol de trabalho, criei no rol de trabalho, saía de manhã, chegava sete rapaz, eu gostava mais lá, “por quê?” porque lá eu gostava que eu saía pra *culá*, chegava de noite, tomava banho lá no riacho, chegava a hora que queria, não pagava aluguel de casa, não pagava nada, depois, quando eu vi pra aqui, eu não gosto não daqui, é um lugar *que* ser come, no mesmo lugar você come, no mesmo lugar tem hora que as meninas se aborrece comigo quando eu vou pra rua, que eu fico aqui é *apulso*, *apulso*, *apulso*, *apulso*, e aí eu gostava do negócio da roça [...] eu saí de lá, minha *fia*, porque me roubaram foi tudo de lá de minha casa, a violência chegou lá, ainda atiraram na casa minha, numa janela pra ver se eu *tava* lá [...] aí me desgostou, eu caí fora, por duas vez me roubaram (Entrevistado 12).

A história dos moradores da Comunidade Caldeirão, histórias narradas por aqueles que durante toda a vida tiveram este lugar como seu lugar de vida e de trabalho, traz narrativas carregadas de relatos saudosos, marcados por justificativas individuais para o êxodo ocorrido na comunidade. Aqui temos uma importante reflexão acerca do esvaziamento de moradores nesta comunidade, Comunidade Caldeirão, fortemente marcada pela relação campesinato e agronegócio, relação que Fernandes (2008, p. 40) enfatiza que produzem territórios que são organizados de formas distintas, de modo que temos dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio. Fernandes (2008, p. 40) afirma que enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, os camponeses organizam seu território para a sua existência, para desenvolvimento de todas as dimensões da vida, e ao perderem de vista este horizonte de existência, perderem a escola, no seu lugar, buscam outros espaços, espaços que deem sentido para estes sujeitos. Sobre isso, vejamos os depoimentos dos entrevistados acerca da saída do seu lugar:

[...] quando eu mudei aqui pra São Paulo em dois mil e onze, é... eu ainda tinha essa ideia do que, do diferente ser melhor, sabe, eu ainda tinha lá no fundo, eu ainda tinha isso, foi quando eu entrei na UFSCAR, os professores da UFSCAR me trouxeram esse tipo de reflexão, sabe? Nunca diretamente pra mim, porque eu não cheguei pra narrar minha vida pra eles, mas as aulas eram como se fossem preparadas pra fazer esse tipo de reflexão, e aí eu comecei a lembrar sobre isso, comecei a escrever sobre isso, ler sobre isso é... e aí toda vez que eu vou aí, em Sergipe, eu sempre desço lá no Caldeirão pra dar uma olhada como é que tá, e a primeira vez eu lembro que a primeira vez, eu passei três anos aqui sem voltar lá, a primeira vez que eu voltei em dois mil e quinze, foi assim, foi um choque tão grande que eu não sabia se eu chorava, se eu me beliscava para não acreditar naquilo, porque *tava* muito diferente, muito, muito, muito diferente, casas derrubadas, é... pessoas que não estavam mais lá, tinham mudado de local, de casa, uns locais onde a gente brincava na infância tudo abandonado cheio de mato, foi uma coisa assim pra mim, impactante (Entrevistado 13).

As narrativas dos moradores e ex-moradores das comunidades suscitam reflexões acerca da relação “terra-educação”, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, a depender da trajetória individual de cada sujeito desde estudo. A questão agrária no Brasil e a Educação no campo são temas que se atravessam e atravessam a história do Brasil. Essa relação, que é marcada e estruturada na historicamente é trazida por Caio Prado Júnior (2012, p. 17) ao enfatizar a necessidade de utilização da terra para povo brasileiro, na lida para seu sustento, na outra ponta está uma reduzida minoria, que concentra a utilização da terra, concentrando-a e pautando os padrões de existência materiais e culturais da população do campo. A gritante desigualdade da distribuição de terra, torna o camponês vulnerável aos grandes latifundiários, detentores das lavouras, em sua maioria de monoculturas, nas quais os camponeses vendem sua mão-de-obra como diaristas. Decorrem deste contexto as ínfimas condições de existência e de resistência dos camponeses no seu lugar de vida, que como já dito, atrelados à outras condições, como a crescente violência no campo, impulsionam a saída destes sujeitos do seu lugar, o que se evidencia no depoimento que segue:

[...] eu saí de lá da comunidade por causa da questão de trabalho, porque aí não tinha trabalho, o trabalho que tinha era o trabalho da roça, você tinha que escolher ou estudar ou trabalhar na roça, só que eu queria as duas coisas, aí eu queria estudar, mas eu não queria trabalhar na roça, eu queria trabalhar num trabalho que eu ganhasse o justo, mas que eu continuasse meus estudos, que eu chegasse a estudar [...] a nossa propriedade, a gente vendeu, não tem muito tempo, meu pai vendeu porque as pessoas do povoado começaram a vim embora do povoado pra cidade e aí lá ficou tipo um povoado abandonado, sem morador, e antes que não existia roubo, não existia criminalidade, começou os caras a perceber que lá tava sozinho, abandonado, tinha menos gente, começou ir pra lá pra tá roubando, aí *pinho* ficou com medo, vendeu e veio pra cidade lá, mas, assim, ainda mora gente lá, mas é bem pouquíssima, eu acho que é

duas ou três família que ainda *convive* lá, a gente ainda vai pra lá, mas a gente vai, passa o dia nas casas das pessoas que ainda tem lá, mas *veio simbora*, a gente não tem vontade mais de morar lá por causa disso, a violência que não tinha antes, hoje tem lá, ficou muito esquisito sozinho lá, muito deserto (Entrevistada 05).

Para considerar o entendimento dos entrevistados sobre sua condição de permanência e de saída do campo, se faz necessário pensar nesse sujeito na conjuntura do meio rural brasileiro, permeada por condições precárias de vida e de produção de subsistência. A independência financeira e a saída do campo são vistas como um meio de acesso a um emprego que seja mais bem remunerado ou que complemente a renda familiar do homem do campo, haja vista a concorrência desleal com o agronegócio, quando os grandes proprietários de terras compram as pequenas propriedades dos agricultores para expandir os seus negócios. Há também os casos de venda de propriedades que, em alguns casos deste estudo, emerge nas narrativas dos entrevistados impulsionada pela crescente escalada da violência, que obviamente tem outras causas, além do processo de êxodo rural, que aumentou a partir do fechamento da escola da comunidade. Os moradores relataram que a necessidade de outras oportunidades de trabalho e a violência que se instalou na zona rural impulsionaram a saída dos moradores da localidade para a zona urbana do município, restando poucas famílias na comunidade. Ressaltamos que esse processo de diminuição da população ocorreu apenas em uma das três comunidades deste estudo, conforme evidenciado pelos relatos dos moradores e na pesquisa de campo.

4.3 A ESCOLA DA/NA COMUNIDADE

Os relatos que apresentaremos a partir daqui versam sobre a importância da escola na vida dos moradores; alguns a retrataram como lugar de aprender a ler e a escrever; outros relatam como o espaço viabilizador para práticas religiosas nos finais de semana e/ou à noite, ou ainda o lugar onde deixavam seus filhos para ir trabalhar. Tais relatos indicam que, para estes sujeitos, ter a escola na comunidade denota a percepção de mundo dos camponeses deste estudo, percepção que, conforme Paulo Freire, é possibilitada “em diálogo com os sujeitos, para conhecermos, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade, os vários níveis de percepção de si e do mundo em que e com quem estão” (FREIRE, 1987, p. 52). Uma percepção de si e do mundo evidenciada no relato do entrevistado 13, que diz:

[...] como catequista e, de certa forma, eu era um dos poucos de toda comunidade que sabia ler, sabe, que conseguiu aprender ler mais rápido, então a maioria das pessoas que eram alfabetizadas, elas não eram lá da comunidade, eu era um dos poucos e, por conta disso, acabou sendo uma espécie de liderança, eu que fazia a leitura da igreja da missa que, é... o padre Raimundo, o saudoso padre Raimundo, gostava de levar as missas pra comunidades, *pros* povoados. Então, eu atuei durante 2 anos como catequista e no grupo de jovens, e a escola significava para a comunidade uma espécie de referência, né, o prédio, né, que era chamado de prédio, o prédio funcionava para as aulas normais, né, as aulas tradicionais que tinham, funcionava também para qualquer evento que fosse acontecer como missa. Quando padre Raimundo começou a levar a missa pra lá, quando ele atribuiu a cada povoado um padroeiro ou uma padroeira, no caso a padroeira lá do povoado Caldeirão era Santa Teresinha do menino Jesus, e as missas e as quermesses (Entrevistado 13).

A narrativa remete a uma importante reflexão acerca de outras formas de ensinar e aprender para estes atores sociais que compõem o campo, evidenciando a existência de outras pedagogias que estão para além da pedagogia ofertada pela escola como instituição de ensino. Mas o que a escola significa para estes trabalhadores do campo, mulheres, negros, jovens, adultos? Aqui ela é vista em estreita relação com outras formas de educação, nesse caso, com a educação religiosa, na prática do catolicismo que se perpetua até os dias atuais nas comunidades camponesas. Nesse ínterim, o pensamento decolonial aponta para uma forma de poder, saber e ser que se estende, mesmo após a saída imperialista das colônias (SANTOS; VIANA; PY, 2021, p. 330). Sobre o igreja e o catolicismo, os autores afirmam que “já é bem sabido que a Igreja Católica teve um papel muito importante para a expansão colonial, por um lado, no seu papel de legitimação das práticas escravistas, e, por outro, na conversão de milhões de autóctones à religião cristã” (SANTOS; VIANA; PY, 2021, p. 334), e assim consideramos fundamental trazer para o debate que a atuação da igreja católica sobre os sujeitos e seus saberes, uma vez que tal fato pautou-se também na imposição de outras territorialidades em consonância com a política colonial à época.

A religião também é uma forma de colonizar. Como os camponeses operam ou subvertem a lógica de dominação, transformando os encontros em formas de sociabilidade fica evidente na catequese, que é uma prática constante nas comunidades deste estudo, que tem feito parte do processo formativo dos sujeitos das comunidades dentro dos dogmas da igreja, ainda que não a apostólica romana, formação religiosa que era realizada no prédio da escola da comunidade, o que se tornava outro sentido atribuído pelos sujeitos do campo à escola, em resumo, um lugar onde podiam receber e acolher as pessoas para reuniões da catequese, missas,

terços, festas do padroeiro. Vejamos o que diz o entrevistado sobre seu olhar para a escola enquanto lugar de acolhimento e receptividade:

Sim, né, principalmente como era o momento da escola de se reunir o povo da comunidade, que era só aquele órgão público que se tinha para se reunir, né, como missas mensais, festa de padroeiro no mês, então, ela era servia para isso tudo [...] quando a escola foi fechada, as atividades começaram a acontecer, a parte religiosa na casa do povo, “como não tinha mais escola”, isso, na casa do povo (Entrevistado 15).

Evocando o início da narrativa do sujeito (Entrevistado 13), recorreremos ao pensamento de Miguel Arroyo ao dizer que, entre as pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de saberes e identidades dos povos, está a “subversão material de sua vida cotidiana”, ou seja, “uma destruição que afeta a produção de vida dos coletivos, são afetadas na raiz as capacidades humanas e saberes colados a essa forma de produção” (ARROYO, 2014, p. 73).

A produção de saberes como os relatados pelo sujeito da comunidade ao se ver sem a escola coloca esta como o lugar de encontros para a formação no evangelho, um local de reunião, de recepção de pessoas que iam para a escola porque “tinha espaço aberto, tinham lugar pra sentar e estar juntos, havia carteiras para se acomodarem e, quando em época da festa da santa, tinha as mesas que a gente chamava lá, mesas grandes ou birô do professor pra colocar as ofertas” (Entrevistado 15), que eram as coisas que iriam ser leiloadas. Para este sujeito, a escola tinha um significado além do espaço físico, ela se situa no âmbito do encontro, do estar juntos, de comunhão, que está para além da questão predial (importante também), já que está no âmbito das identificações e dos saberes da cultura do povo do campo.

4.4 A JUSTIFICATIVA PARA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DO CAMPO

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, em se tratando de “discutir com os camponeses qualquer questão de ordem técnica, impõe-se que, para eles, a questão referida já constitua um percebido destacado em si” (1983, p. 22). Portanto, haja vista a lida com a terra, com a vida no campo ou para quaisquer outras temáticas a serem dialogadas com as pessoas do campo, como nas palavras do autor, a conduta pautada no diálogo permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo, com a possibilidade de posicionarem-se criticamente acerca da temática, aqui a temática do fechamento das escolas nas comunidades, não somente como meros receptores de informes, sem a possibilidade de

debate e/ou consulta por parte dos sujeitos que passariam a ter outra dinâmica em suas rotinas, com a transferência das crianças com outro itinerário, com o traslado no ônibus escolar, enfim, uma alteração que impactaria a rotina da comunidade, impacto ocasionado pela prática antidialógico do veredicto informado, “essa escola será fechada” sem um amplo debate entre as partes para uma decisão dialogada, uma decisão que atendesse aos interesses dos estudantes do campo.

Vejamos o que dizem os entrevistados sobre o que eles sabem sobre o porquê iriam fechar a escola, sobre a justificativa da secretaria municipal de educação acerca do fechamento da escola da comunidade para nuclear os estudantes em outra unidade escolar e como essa decisão foi tomada. Quando questionamos se eles conheciam a justificativa para o fechamento da escola da comunidade, as respostas foram:

[...] o argumento pra fechar a escola do campo era que não tem aluno suficiente pra trazer uma professora da cidade, e a professora da cidade pra vir precisaria de um carro exclusivo pra ela, e você sabe muito bem que, naquela época, até hoje eu sei que também é assim bastante, mas, naquela época, era raro alguém ter um carro e principalmente professor, né, minha filha, professor ter carro muito menos, então, a prefeitura não tinha carro *pra* mandar uma professora, levar uma professora no caldeirão e ir buscar todo dia, né, e essa foi uma das justificativas, né, e o que é que fez fechar a escola do caldeirão (Entrevistado 13).

[...] qual foi o principal motivo, eu culpo também nós, moradores da comunidade, que não houve uma preocupação de nossa parte, eu digo de nossa porque, na época, eu até tentei enquanto profissional de educação, eu já estava lecionando, tentei formar turma como turno adversário, a escola recebeu uma reforma significativa é... pra receber esses alunos e, assim, existiam leis que estabelecem uma quantidade exata de alunos para que a escola funcione e infelizmente nós enquanto comunidade não cumprimos essa demanda, não chegamos, assim como o número baixo, né, de alunos, a gente acabou chegando a esse ponto, a escola foi fechada, a escola só pode funcionar com um número x de alunos, e isso acredito que isso resultou no fechamento da escola (Entrevistada 06).

[...]ela foi fechada assim, o motivo, né, é que essa escola, ela fica, né, num povoado e, naquele povoado, já não tinha mais crianças, né, as famílias já não estavam mais tendo filhos *pequeno* e, então, ela veio a ser fechada por falta mesmo de alunos, né, não tinha aluno naquele colégio, naquele povoado mais na faixa etária para aquela escola, então ela veio a ser fechada por esse motivo (Entrevistada 14).

Com a justificativa de que a pouca quantidade de alunos e os gastos com a manutenção e com o funcionamento da escola inviabilizaram a manutenção do prédio escolar da comunidade, discurso reiterado por todos os entrevistados, o órgão municipal de educação

justifica e decreta a nucleação das escolas, conseqüentemente, o fechamento delas nas comunidades deste estudo, pautado no “discurso neoliberal que olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado” (FREITAS, 2018), política que segue em curso nas justificativas dos projetos e decretos de fechamento de escolas do campo (ver em anexos), colocando em primeiro plano as questões financeiras e, em segundo plano, desconsiderando as necessidades dos estudantes, perpetuando, assim, o controle político do aparato escolar (FREITAS, 2018).

A escola será fechada! Houve alguma consulta a comunidade, reunião ou assembleia para decidir em conjunto sobre o fechamento da escola? A resposta foi:

[...] não, não teve nada disso (reuniões e debates), simplesmente só foi essa reunião que eu falei de que iam transferir os meninos por causa do número de criança que se tinha no povoado, então somente foi comunicado só isso aí (Entrevistado 15).

Não, não houve, se eles disserem que houve, se tem alguma ata assinada dizendo que houve, isso daí foi alguém que escreveu a ata e levou lá e o pessoal assinou, não houve, isso eu tenho certeza, eu, com doze anos, eu ia lembrar disso com certeza, é que, imagina Geraldo Oliveira, José de Oliveira, Leonidas de Oliveira, Sebastião Vitor, eu não lembro quem era o prefeito da época, mas esses caras chegando lá e conversando com os patriarcas, matriarcas da família lá, esse povo chegando lá, *fia*, bastava dizer: “ó, a escola vai mudar, é bom pro seu filho, é uma coisa boa, o senhor assina aqui”, as pessoas... meio que não era bem uma devoção não sei, também não chega a ser um medo, entendeu[...] quanto mais analfabetos mais diziam sim a tudo que esses homens vinham da cidade dizendo, então não houve consulta provavelmente por conta das legislações, eles precisaram de algum tipo de documento e tal, então eles preencheram o documento, levaram lá e alguém assinou com certeza, mas não houve um tipo de reunião: “ó, vamos nos reunir, vamos discutir, os alunos vão pro taquari”, não, não houve. (Entrevistado 13).

Sobre o fechamento que eu não achei porque não tinha a precisão de pegar com tanto aluno que tinha aqui e pegar os alunos e botar na Lagoa Seca e levar para o Santa Clara, não tinha precisão, eu acho no meu ver, porque eu acho assim como mais dos dias eu digo, se era de pagar um ônibus para levar porque ali é pago, não dava para eles pagar uma professora? E fica mais caro, ainda paga o ônibus, paga uma pessoa pra tomar conta dentro do ônibus (Entrevistada 14).

Com o movimento de fechamento de escolas do campo em pleno vapor, a secretaria municipal de educação dá início, em janeiro de 2020, ao processo que culminou no fechamento, em definitivo de duas escolas do campo, denominado de “Projeto de Nucleação e Reordenamento de Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cristinápolis-Sergipe” (projeto em anexo), que propôs que cinco escolas do campo fossem desativadas e que seus

estudantes fossem transferidos para escolas polo, colocando em prática o processo de nucleação das escolas da zona rural. Os estudantes destas passariam, segundo o projeto, a estudar em escolas localizadas em outras comunidades da zona rural do município, indicadas pela secretaria de educação, conforme consta no projeto supracitado e no Decreto de Nucleação das Escolas nº 8.207/2020 (em anexo), documentos que “validam” a política de fechamento de escolas do campo de Cristinápolis.

Num contexto mais amplo, em nível de estado, pesquisas recentes revelam que somente entre os anos de 2007 e 2015 uma quantidade expressiva de escolas do campo foi paralisada e/ou extinta em todo o estado de Sergipe (CORREIA, 2018). A quantidade exorbitante de escolas extintas no estado chegou a 74 unidades apenas em 2012 (BRASIL, 2015), portanto, os dados apontam que centenas de unidades escolares rurais estão sendo paralisadas ano a ano.

Segundo Correia (2018, p. 97), quando as secretarias municipais de educação inserem no sistema do INEP as escolas que pretendem fechar, estas inicialmente aparecem como paralisadas no sistema e permanecem com este status por anos, podendo, em alguns casos, reabrem e paralisarem novamente. Ainda segundo a autora (2018), em diversos casos, as escolas extintas já estiveram paralisadas por um ou mais anos nos censos escolares, chegando a um total de 441 escolas paralisadas no ano de 2011 em todo o estado. Estes dados corroboram para a compreensão das informações constantes no site do INEP acerca das escolas fechadas do município de Cristinápolis-SE. Ao buscarmos informações na plataforma do INEP, encontramos dados de escolas que constam como paralisadas.

A pesquisadora Elis Correia (2018) apresenta dados sobre as escolas fechadas em Sergipe mostrando o número de escolas rurais extintas no estado através da análise dos Censos Escolares, evidenciando que houve um gradativo aumento entre os anos de 2007 e 2011. Em 2007, foram extintas nove escolas do campo; em 2008, dezesseis unidades, e em 2009, mais de quinze. Em 2010, houve vinte novas extinções, e, em 2011, somamos mais trinta e três escolas extintas. Correia (2018) evidencia também que houve um considerável aumento no ano de 2012, quando um total de setenta e três escolas rurais foram decretadas como extintas. Em 2013, mantém-se a média observada nos anos anteriores a 2012, com o fechamento de vinte e oito escolas. Em 2014, foram trinta e nove extinções, e, em 2015, observamos outro aumento considerável: sessenta e três escolas deixaram de funcionar, totalizando duzentos e noventa e seis unidades escolares extintas no período pesquisado por Correia (2018, p. 98). A pesquisadora ressalta:

Ao averiguarmos dentro deste quantitativo geral de 296 unidades quantas foram extintas ano a ano por município, organizamos os dados por territórios e constatamos que apesar de os municípios do Alto Sertão terem somado 75 unidades extintas entre 2007 e 2015, eles estão em segundo lugar, depois dos municípios que compõe o Centro Sul: território sergipano que teve mais escolas extintas, somamos 87 escolas em nove anos. Em terceiro lugar aparece o Sul com 42, e na sequência o Agreste com 33, Baixo São Francisco com 27, Médio Sertão com 25, Grande Aracaju com 6 e Leste sergipano com o menor número, apenas 1 escola rural extinta no período em estudo (CORREIA, 2018, p. 99).

Conforme dados levantados, notadamente a região centro sul de Sergipe foi o território com o maior número de escolas do campo extintas, englobando o município de Cristinápolis e suas comunidades, contexto territorial desta pesquisa. O estudo de Correia (2018) revela ainda que é prática corrente nos municípios, antes de fecharem a escolas, informá-las ao INEP como desativadas.

Essas escolas fechadas aparecem para o MEC como paralisadas especificamente quando não se conseguem amparo legal que justifique o fechamento em definitivo. Como estratégia para fechar a escola, utilizam outro termo ao informar ao INEP, definindo a escola no status de “paralisada” que, segundo a autora, às vezes permanece com este status por anos, até chegar ao ponto de conseguir justificar que a escola pode ser fechada por falta de alunos (CORREIA, 2018, p. 97).

Ainda de acordo com Correia (2018), ao consultar o setor responsável por compilar os dados acerca das escolas fechadas, paralisadas ou desativadas, o setor da secretaria de estado da educação de Sergipe informou que as escolas paralisadas não necessariamente deveriam ter um documento oficial produzido imediatamente após sua extinção. Sobre isso, a pesquisadora (CORREIA, 2018, p. 98) relata:

No setor de Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (SEED), obtivemos a informação de que as escolas paralisadas realmente não precisam ter um documento oficial de encerramento das atividades como as extintas precisam, eles simplesmente lançam no Censo o status “paralisada” quando se encontram sem funcionamento por período determinado ou não, fato que varia de município a município. Além disso, o código do INEP de uma escola paralisada continua ativo, já o de uma escola extinta também é extinto. Desta forma, enquanto as escolas do campo extintas constam nos censos com este status apenas em seu ano de extinção e não retornam nos anos posteriores, as paralisadas mantêm este código e se mantêm nos censos de acordo com a quantidade de anos neste status.

O projeto de nucleação, em sua justificativa, sugere que a nucleação de escolas do campo em Cristinápolis, e posterior desativação/fechamento das mesmas, se dá por conta da

“grande extensão rural, com um grande número de escolas uni docentes/multisseriadas, sendo algumas de difícil acesso e com número reduzido de alunos” (PROJETO DE NUCLEAÇÃO PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2020, p. 36), enfatizando que este modelo de escola, unidocente/multisseriada, “tem como característica a sobrecarga de atividades para o professor, a precariedade dos prédios escolares, e dificuldade para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas isoladas” (PROJETO DE NUCLEAÇÃO PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2020, p. 36). O termo escolas isoladas, enfatizado no projeto de nucleação da secretaria de educação do município, remeteu-nos a uma reflexão a partir da história das escolas localizadas no meio rural brasileiro, conforme Jesus (2019, p. 76),

A escola isolada era tipicamente da zona rural, uma escola deslocada da sua realidade, com um currículo reduzido e funcionando em condições precárias, passando, então, a ocupar um lugar secundário no sistema de ensino primário, sendo desprezadas pelos órgãos públicos e, conseqüentemente, pelos professores, que recebiam vencimentos inferiores aos professores das escolas urbanas. De modo geral, por serem unidades escolares modestas, e simples, caracterizavam-se pela carência e abandono.

Mediante o intrigante processo de democratização do ensino no Brasil na metade do século XX, processo regido sob o pilar dos necessários “acesso” e “permanência” da criança nas escolas, ficou evidente o privilégio dado às áreas urbanas, ainda que grande parcela da população brasileira resida na zona rural, o que evidenciou um descaso conferido às escolas do campo. Portanto, “para essa população, foi destinada uma educação reduzida, num contexto no qual o homem do campo era visto como Jeca Tatu, personagem das histórias de Monteiro Lobato” (JESUS, 2019, p. 76), personagem que tinha como características ser apático, doente, sem esperanças, sem pretensões, inapto para o trabalho e indiferente ao progresso, ao desenvolvimento social e econômico.

No entanto, essas condições históricas fomentaram o surgimento de movimentos em defesa da educação no/do campo, a exemplo do movimento “Por Uma Educação do Campo”, que tem como bandeira reparar o descaso histórico sofrido pelos povos que vivem no campo, em específico, ao descaso do Estado pela educação no meio rural, entendendo que se faz necessária uma educação que supere a que está posta, perpetuada através dos tempos, uma educação que trate o campo como “lugar de vida, de trabalho e de cultura”, um lugar em que se produz saberes oriundos da lida, do trabalho como atividade humana, centro de relações sociais. (JESUS, 2019, p. 77).

Os documentos da proposta supracitada e pelo o Decreto nº 8.207/2020, que dispõe da Nucleação e Reordenamento de Unidades Escolares de Cristinápolis, utilizam de argumentos que justificam o fechamento das escolas sob a perspectiva do Estado de Sergipe. No entanto, evitam reafirmar a educação pela memória histórica ao não reconhecerem as lutas e os movimentos sociais do campo, que são sujeitos de uma história que tem origem no passado, mas que chega ao seu ápice no presente (ARROYO, 2020), movimentos e lutas reivindicatórios, sustentado por reflexões, ações ou práticas políticas acerca da “educação integrada a um projeto popular de sociedade, que possa se materializar por meio de políticas reconhecidas no direito social, como a educação” (ANTÔNIO, 2013, p. 13).

Com o discurso da melhoria da qualidade do ensino, o projeto diz que “torna-se pertinente pensar o ensino de qualidade para essas escolas, utilizando o processo de agrupamento à escola-núcleo, estas, com melhor estrutura física”, no entanto, ao realizarmos visitas às escolas polo, verificamos que as condições de infraestrutura não se diferenciam das escolas que foram nucleadas, inclusive, algumas das escolas que foram fechadas encontravam-se em bom estado de conservação, a exemplo das escolas EMEF Manoel Inácio dos Santos e EMEF Coração de Maria.

Outros pontos da justificativa constante do projeto são melhoria da qualidade da educação do campo, redução do número de turmas multisseriadas, evitar prejuízos no processo de alfabetização, redução de contratos de servidores e otimizar os recursos públicos municipais (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2020, p. 242). Partindo da premissa destas justificativas para fechar escolas do campo no município, buscamos nas leituras de Barros, Haje, Corrêa e Moraes (2010) acerca do debate sobre as classes multisseriadas, aqui compreendidas como sendo as escolas que agrupam estudantes de séries distintas numa mesma classe, uma explicação para o ocorrido:

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico – político – cultural – ambiental e educacional do campo, na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas, para ser efetivo, deve inserir as peculiaridades relativas às dinâmicas das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea (BARROS et al., 2010, p. 30).

Nesse sentido, o projeto sinaliza para um avanço de fechamento de escolas sem considerar outras possibilidades de organização e manutenção para as escolas do campo que considerem as especificidades e as necessidades dos sujeitos que vivem nas comunidades.

Pensar em outra proposta educativa para as escolas do campo que seja vinculada à implementação de políticas públicas estruturantes e intersetoriais implica contemplar e superar os desafios docentes, partindo da formação dos educadores que atuam nessas escolas, que considere as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (BARROS et al., 2010, p. 31).

Ao abordarmos questões relativas ao processo de fechamento das escolas, lançamos as seguintes perguntas: o que você sentiu ao ver a escola ser fechada? O que mudou a partir do fechamento? Você vê alguma mudança para os estudantes e para a comunidade com o fechamento da escola do campo? A escola era utilizada para outra finalidade além das aulas para os estudantes? Quais seriam? Onde ocorrem atualmente?

Os sujeitos relatam, com tom de saudosismo, como era ter a escola na comunidade, enfatizando que, quando funcionava, além de ter aulas para os meninos, a escola abrigava outras atividades, pois era utilizada para outros eventos. Ressaltamos aqui que uma das três escolas que foram fechadas é uma escola de assentamento da Reforma Agrária, vinculado ao MST. Nesse sentido, destacamos o que nos traz Arroyo (2014, p. 243) ao afirmar que “um traço da história dos movimentos sociais em sua diversidade é lutar por espaços, porque a segregação espacial é um traço que vem desde a colonização”. No entanto, na comunidade oriunda da Reforma Agrária, sujeitos relataram que ainda diante das reivindicações para o não fechamento da escola, o argumento do gestor municipal à época foi decisivo, logo, a escola seria fechada. Nas palavras das pessoas da comunidade:

A escola tinha outras finalidades, como cursos do SENAI e vários programas de educação como a EJA à noite, capacitação de professores. Quando fechou, o argumento que eles deram foi que não tinha alunos suficiente pra manter um professor em classe, preferiu *tá* deslocando alguns alunos pra cidade e *pra* outros povoados oferecendo ônibus, sendo que poderia levar os professores até a comunidade para que a aula desse continuidade (Entrevistado 09).

O argumento deles foi que não tinha o número suficiente de alunos, né, mas entrou naquela proposta do fechamento de todas as escolas do campo. Na realidade, lá (o prédio da escola) era o centro de formação, né, que se transformou em escola e a gente utilizava ela *pra* reuniões, mas não vinha atrapalhar as aulas, sabe, que é duas salas de aula grande aí a gente utilizava uma e a outra funcionava as aulas, e geralmente era em horário distintos, né, e as formações do movimento entendeu como que é, a organicidade do assentamento, então não vinha atrapalhar nada, entendeu como que é, hoje nossos alunos, eles são deslocados ou pra cidade ou pra uma colônia ou povoado vizinho, né, tiraram os pés do chão dos nossos alunos, o gosto pela... pelo campo (Entrevistado 08).

Houve, o pessoa foram *reclamar* na época, era o padre Raimundo, mas ele disse que, segundo o secretário, que o problema era a quantidade de aluno que não tinha sabe, era quatro da quarta, né, mais ou menos assim, três de um, três de outro, e não tinha, não tinha como é... manter a escola, e a gente viveu esse problema, um problema sério, essas crianças dentro do ônibus sem ninguém acompanhar, não tem um coordenador, né, e eles cedo já *entra* no ônibus, você imagine só, criança de quatro anos, cinco anos sem ter um acompanhante, né, qual é a situação, *pessoal* foram, falar mas não teve como reverter (Entrevistado 08).

Nas palavras dos moradores das comunidades, o argumento utilizado, pautado no quantitativo de alunos matriculados, não considerou as especificidades da escola do campo, reforçando uma prática de expropriação do território educativo, de estudantes terem a escola e a educação do/no campo, no seu lugar de vida, no seu território, fechando a escola da comunidade, cortando raízes, o que denota o afirmado por Arroyo (2014, p. 242), “desenraizar para submeter”, suscitando a reflexão acerca de qual o lugar da escola, que é de direito aos povos do campo? Questões que reforçam o pensamento urgente de revisão de políticas como esta de fechamento de escolas do campo, que desconsidera o povo, a contraposição inclusive dos movimentos sociais do campo.

Questionamos, então, quais as perdas reais para esses sujeitos, hoje, sem a escola na comunidade? Continuaremos lendo os relatos dos sujeitos acerca do que a escola significa para eles:

A escola dentro do assentamento é tudo, é aquela questão pais e alunos, alunos e pais, os pais *participa* das aulas dos alunos assim, é a comunidade dentro da escola, entendeu como é que é, sem atrapalhar, né, e é uma coisa, *saiu* eles tão em casa, né, rapaz, não tão, né, não ficam na rua, né, então é muito bom, só não sabe se é bom ou não aqueles que não moram na comunidade, né, então gestor não mora na comunidade, né, então pouco se lixam e tem aquela questão também, né, você sabe, né, porque a *per capita* de cada aluno da zona rural é mais do que a da urbana, né, então vamos trazer pra minha escola, pra escola da cidade que é pra *tá*, né, aumentando o quantitativo de verba, né (Entrevistado 08).

Quando foi para fechar a escola, os pais, por não terem conhecimento, concordaram, eles lançaram uma proposta que teria uma pessoa *pra tá* acompanhando os filhos pequenos até a outra comunidade e os pais não têm conhecimento da educação e concordaram (Entrevistado 09).

Não se teve nenhuma reunião, não se teve conhecimento nenhum, né, não se teve conhecimento nenhum que teve que fechar a escola, o importante que foi *falo* que foi fechado a escola e *cabou-se* por causa do número de aluno, a única reunião que se teve lá foi dizendo que os meninos ia ser transferido meio de transporte que iam fechar a escola porque o MEC já tinha *falo* que esses meninos é pelo número de meninos, a escola, não cumprir é... a secretaria não

cobria, né, porque tinha que manter os funcionários tudo e o número de meninos não era adequado (Entrevistado 15).

O discurso dos moradores, ao relatarem acerca da justificativa dada pelo órgão público para o fechamento das escolas, demonstra que os moradores das comunidades compreenderam parcialmente o que foi dito pelas pessoas responsáveis por gerir a educação no município à época. Relatos dos moradores evidenciam que uma das justificativas, dentre outras, foi que esse fechamento estava em lei, no entanto, os moradores não souberam dizer em qual legislação, disseram apenas que era lei e que deveriam fechar a escola e transferir os estudantes para a escola de outra comunidade.

Uma compreensão parcial que, a nosso ver, denota que houve uma falha na comunicação, talvez estratégica, entre a linguagem expressada pelos técnicos e o que foi e não foi compreendido pelos moradores. Fica evidente que a justificativa da gestão municipal prevaleceu sobre o querer da comunidade, o que, para Freire (1983), remete à reflexão no sentido de que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Portanto, nos parece que foi ausente um esforço maior, no sentido de efetivamente realizar encontros e reuniões com amplo debate sobre o que se pretendia fazer. Assim, observa-se também que faltou uma organização da própria comunidade pelos movimentos sociais do campo, que esclarecessem os camponeses sobre seus direitos, subsidiando as reivindicações com a legislação que ampara o direito à educação no campo.

4.5 A COMUNIDADE SEM A ESCOLA: O ESQUECIMENTO

Escolas fechadas, e agora? A escuta dos depoimentos que seguem dos moradores da comunidade que tiveram a escola fechada há mais tempo foi marcada por relatos saudosos de vivências entre escola e comunidade, das práticas de uma cultura escolar que compunha o cotidiano dos moradores. O êxodo na comunidade foi outro momento marcante nos discursos.

Ao dizerem de si, da presença da escola na comunidade, da ausência desta e da vida no campo, concomitantemente surgem os relatos das razões pelas quais estes sujeitos moradores da comunidade terem deixado a comunidade, restando poucas famílias, como o relato que segue:

A comunidade, depois que a escola foi fechada, a comunidade, ela não tá assim crescendo, ela diminuiu muito, né, ela tem poucas pessoas lá, né, eu acho que em torno de umas dez pessoas que moram lá mesmo, com proprietários de pequenos hectares de terras, pequenos, os outros hoje tem uma boa parte (das terras), que é de Elizeu, outras partes que não sei se você já ouviu falar, Fazenda Passagem de Pedra, né, que é uma boa parte de Elizeu, e outra fazenda, sei lá, que assim os fazendeiros que tomaram mais posses, mas os donos de hectares de lá são bem poucos, proprietários pequenos que podiam morar lá, muitos venderam suas propriedades e foram embora *pra* outros povoados, *pra* outros municípios, às vezes, e outros estão aqui no próprio município, mas saíram de lá entendeu? Outros moram tem propriedade lá sítios pequenos, mas eles saíram de lá foram para outros povoados do próprio município (Entrevistado 15).

Outros deixaram o campo por causa da violência crescente nos últimos anos, uma vez que a violência assusta e inviabiliza as atividades camponesas em suas plantações. O êxodo e o aumento da violência coincidentemente iniciam-se justamente no pós-fechamento da escola da comunidade. Nos relatos, observa-se também a importância da cultura e da prática escolar no cotidiano das comunidades. Os moradores relataram da alegria que era ter a escola funcionando, sobre a comodidade e o acesso rápido à escola, além do acompanhamento juntos às crianças, sobretudo dos em idade de pré-escola.

Na escola, eram realizadas também atividades festivas e para as datas comemorativas, sempre envolvendo a comunidade. O espaço acolhia as atividades da catequese, as consultas médicas e a recepção aos visitantes de outras comunidades. A escola representava acolhimento, incorporado à cultura da comunidade.

Os sujeitos atribuem ao poder público o esquecimento, uma falta de atenção aos reais interesses da comunidade, relatada como uma questão que somente vem à tona de 4 em 4 anos, nas palavras dos moradores, período em que há campanhas e promessas eleitorais, vejamos o que diz este morador acerca do que significou ficar sem a escola na comunidade:

Isso, pra quem morava na comunidade, isso foi... é... um esquecimento do poder *pubrico*. Esquecer, né, da comunidade, porque, mesmo a escola tem um olhar, o poder *pubrico* naquele município, naquele povoado, perdão. Mas a gente *ver* que foi fechado, o poder *pubrico* fechou-se também, porque não tinha um vínculo nenhum, a não ser eles voltarem lá de quatro em quatro ano. E aí fechou simplesmente a escola (Entrevistado 15).

Esse depoimento evidencia a manutenção de práticas colonizadoras, atualizadas sob outras roupagens na escola do campo. A escuta sensível e atenta às palavras do entrevistado, ao enfatizar que ficar sem a escola significou um esquecimento, “fomos esquecidos”, demarca que a comunidade sem a escola ficou sem uma referência, sem um espaço para reuniões, eventos,

“acabou-se tudo”, nas palavras do entrevistado. Nesse âmbito, Arroyo (2014, p. 59) nos adverte de que um dos campos onde se manifesta o pensamento abissal é o direito moderno, no qual essa linha abissal que separa o território do direito do território sem lei teve e tem uma força pedagógica na conformação dos outros como fora-da-lei, fora do domínio do direito, sem direitos.

Nesse sentido, Arroyo indica que alocar grupos populares no território do não direito significa não os reconhecer, nem os tratar como sujeitos de direitos, ou seja, conformá-los sem direito a ter direitos (ARROYO, 2014, p. 260), produzida através de pedagogias sacrificiais, conformadoras dos grupos populares como inexistentes, negando-lhes a condição de sujeitos dos direitos mais humanos, como vida, terra, território, trabalho, existência, identidade, condição legal (ARROYO, 2014, p. 260).

Tal expropriação se perpetua no seu lugar de vida e de trabalho, em outras palavras, ao ser demarcado como um território sem lei, nas palavras de Arroyo, a violência contra os sujeitos dos coletivos do campo será legitimada, “o extermínio, o despojo de suas terras e territórios, de suas culturas e identidades, de seus modos de produção de vida, tem sido uma prática histórica” (ARROYO, 2014, p. 260), que se perpetua e é evidenciada nos discursos pelos sujeitos que compuseram este estudo.

São falas que refletem ainda a necessidade de conscientização de que a Educação do Campo “precisa ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (ARROYO, 2020, p. 28). No entanto, como fortalecer este formato de educação num contexto de expropriação cultural e identitária dos sujeitos das comunidades impactadas pela política devastadora do apagamento? Ao fechar a escola, o traslado das crianças ocasionou inquietações aos pais e aos demais familiares. Outros relatam com saudosismo, na condição de ex-aluno da escola, quando ainda existia na comunidade, dizendo desconhecer a justificativa para o fechamento.

A gente vê uma escola de um povoado, principalmente de um assentamento, fechada e tirando nossas crianças pra ir pra cidade, é... a gente vê que eles se sentem um peixe fora da água, um peixe fora d'água, porque você é sabedora disso, muitas vezes encerra antes do expediente, antes do ônibus sair e os alunos fica tudo perdido ali no arraial (centro da cidade) sem saber que hora o carro vem, porque o carro só vem no horário que vem trazer o restante dos pessoal, né, e às vezes, quando é prova, acontece no mesmo jeitinho, você passa você vê aquelas crianças lá praticamente quando chega na cidade ainda são discriminadas, né, e a gente sentiu muito, muito, muito, muito a saída dessas crianças, principalmente o horário de pegar o carro, né, aí a gente sentiu

um bocado de coisa referente a esse fechamento das escolas, que é uma pena né (Entrevistado 08).

Então, falar em lembrar de escola me traz uma nostalgia muito grande porque foi lá onde eu fui alfabetizada, onde eu fiz muitos amigos que até hoje fazem parte da minha vida, além de que foi onde passei a minha infância, então ela tem um significado muito grande pra mim, e eu lembro que lá tinha muitos eventos mais eu me recordo de um especial, que foi quando eu pude representar a escola no garoto estudantil, o ano, eu não me recordo muito, mas eu acabei ficando em primeiro lugar e ganhei uma faixa que eu tenho até hoje e guardo com muito carinho, hoje a escola infelizmente ela tá fechada, eu não sei o motivo certo, mas eu acredito que seja porque muitos foram embora e com isso restou poucos alunos, então manter uma escola com poucos alunos, com poucas crianças, seria talvez um gasto desnecessário, se eu não tô enganada, elas foram encaminhadas né pra escola mais próxima, que é no povoado Colônia, mas o motivo ao certo, eu não sei (Entrevistada 13).

Os participantes destes depoimentos expressam descontentamento com a perda da escola da comunidade, enfatizando as dificuldades no traslado das crianças para escolas em outras localidades. A justificativa para o fechamento é a mesma, colocada para as demais comunidades onde as escolas foram fechadas, de que os números de alunos não justificam os gastos de manter a escola funcionando na comunidade.

Aqui, a nosso ver, cabe a crítica persistente, no sentido de revelar o discurso do Outro, desse sujeito que é mantido na exterioridade, que tem a sua razão desconsiderada em nome de uma política de contenção de custos, mas de quais custos? Nesse contexto, verifica-se que não se pensou os diversos rurais e suas especificidades, dentre as quais, o reduzido número de estudantes por turma (série), o que historicamente possibilitou a existência das classes multisseriadas, um formato no qual estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizado estudam no mesmo espaço, com o mesmo professor.

Formato que inclusive vem sendo extinto, juntamente com as escolas, num movimento que visa uma suposta homogeneização/universalização do ensino, como se o formato multisseriado não possibilitasse que ocorresse o aprendizado dos estudantes, e ressaltamos mais uma vez, é característico de escolas como as das comunidades deste estudo, numa clara tentativa de padronização urbanocentrada. A diversidade cultural e histórica das comunidades, ainda que de conhecimento de todos os envolvidos no processo de fechamento, parece-nos não ser reconhecida, já que os processos de fechamento são conduzidos a partir de uma política pensada não a partir dos de baixo.

O fechamento da escola significa também uma expropriação cultural; embora a cultura escolar que temos no Brasil seja em sua essência de origem colonial, a cultura escolar foi se moldando ao lugar onde a escola está situada, se moldando aos costumes e às tradições das

comunidades, posto que o homem em sua relação com a escola estabelece também conexões com sua vida e com sua ação sobre o mundo, seu entorno e sobre o seu lugar.

Há ainda a percepção como a que estes sujeitos da pesquisa expressaram acerca da presença e da ausência da escola na comunidade, ainda que em níveis diferentes, porque as subjetividades são distintas, segue o mesmo fluxo, a saber, que a escola faz parte da comunidade e, ao perdê-la, perde-se um pouco de sua cultura. Freire (1983, p. 25) afirma que “a ação do homem sobre o mundo, que, sendo o mundo do homem, não é apenas natureza, porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionantes de seus próprios resultados”. O caráter antidialógico com qual ocorreu o processo de fechamento de escolas fica evidente nas narrativas dos camponeses é reforçado pelos documentos formais que justificaram este trâmite, reforçando a expropriação da cultura na comunidade.

Conforme Paulo Freire (1983, p. 26), é preciso uma reflexão filosófica que incida sobre esta ação (o fechamento da escola) para desvelá-la em seus objetivos. Evidenciamos ainda nos discursos do sujeito que houve pouca mobilização no sentido de reivindicar a permanência das escolas abertas, pois a organização dos sujeitos das comunidades cujas escolas foram fechadas seria uma ação que poderia reverter a situação. Ressaltamos este ponto, pois, durante esta pesquisa, uma das escolas que foram fechadas recentemente foi convertida em espaço aberto à comunidade.

Notadamente, a presença de uma pesquisadora na comunidade, fotografando o prédio, indo aos órgãos públicos em busca de documentos, numa cidade pequena, motivou uma reforma no prédio da escola, que estava abandonado e fechado à comunidade. Segue foto da escola fechada e agora como está, reformada e aberta aos moradores como espaço de atendimento à saúde.

Figura 5 – Escola Manoel Inácio após o fechamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

Figura 6 – Prédio da Escola Manoel Inácio hoje posto de saúde.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Evidenciar o olhar dos sujeitos outros, os subalternizados pela retórica da modernidade, sujeitos do campo, trabalhadores e trabalhadoras, a quem é negado o protagonismo na história, sujeitos de direitos que em diferentes circunstâncias são ignorados e silenciados através de

novos e velhos mecanismos de poder, possivelmente seja uma das possibilidades para a construção de novas narrativas que coloquem em evidência a imagem construída pela colonialidade do ser, bem como a autoimagem que os sujeitos encobertos pela colonialidade constroem de si, numa espécie de incorporação dos discursos imperialistas. Importa que as instituições de fomento à pesquisa contribuam para o rompimento deste silêncio, produzido pela invisibilização daqueles que foram colocados à margem da sociedade branca, patriarcal, eurocêntrica, moderna. Nesse sentido, nos parece que o papel da pesquisa com os sujeitos do campo, através da escuta das narrativas de suas vidas, de quem são, do que almejam, e da denúncia das violências sofridas, contribui para que eles protagonizem o que lhe tem sido negado, seu direito à história, seu lugar no mundo.



O CONCLUIR DO TRANÇAR DAS PINDOBAS

“Temos de ter os olhos do Outro, de outro ego, de um ego de quem devemos re-construir o processo de sua formação (como a ‘outra face’ da Modernidade) e, por isso, devemos agora partir do Oceano Pacífico.”
(DUSSEL, 1993, p. 90).

5. CONCLUINDO O ESTUDO

Ao retomar o percurso desta pesquisa, foi possível compreender que, na perspectiva dos estudos decoloniais, o conceito de modernidade encobriu o mito do desenvolvimento eurocêntrico num discurso de um pseudodesenvolvimento, que se inicia na Europa e que se expande com o processo de colonização da América, que deixa a América Latina de fora da história mundial, assim como a África.

Ao estabelecer o conceito de centro da história do mundo, a Europa se colocou como o começo e o fim da história, tendo em si mesma a plena realização e a sua cultura como a superior, nada tendo a aprender com outras culturas. Nesse sentido, Enrique Dussel (1993, p. 23) afirma, em seus estudos, que a América Latina, desde 1492, é um momento constitutivo da modernidade, é a outra cara, a alteridade essencial da modernidade, modernidade encobridora, que anula a razão do outro.

Para Dussel (1993, p. 76), o mito da modernidade (que nasce em 1492) vitimou o inocente, o Outro, declarando-o causa culpável de sua própria vitimação por ser inferior, (selvagem), atribuindo ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato que sacrificou milhares de sujeitos num genocídio que dizimou os que aqui viviam antes da “invasão”.

Para que ocorra a inclusão da alteridade negada à dignidade e à identidade das outras culturas, do Outro, previamente encoberto, para a superação da modernidade, será necessário negar o eurocentrismo, onde a vítima inocente foi transformada em culpada (DUSSEL, 1983, p. 79), o pesquisador complementa, “se a Europa cristã é mais desenvolvida, deve mostrar pelo modo como desenvolve outros povos sua pretensa superioridade, mas deveria fazer isso levando em conta a cultura do outro, respeitando sua Alteridade, contando com sua livre colaboração” (DUSSEL, 1983, p. 85).

Visualizar a história da falácia moderna a partir dos de baixo, desde o Outro, desde o horizonte que adentramos neste estudo, desde as comunidades camponesas do município de Cristinápolis, possibilitou-nos compreender como os mecanismos da colonialidade se atualizam e mantêm-se no controle do poder, do saber, do ser e da natureza.

Realizar este estudo nas três comunidades do campo do município de Cristinápolis conduzimo-nos a partir de buscas pela história local e sua relação com a etnia indígena Kiriri. Para tanto, ao delinear a investigação, nos deparamos com a impossibilidade de abarcar a totalidade das escolas extintas e paralisadas, logo, selecionamos três comunidades camponesas no município localizado na região sul do estado de Sergipe, a saber, a Comunidade Caldeirão,

o Assentamento São Roque e a Comunidade Zabelê. Ressaltamos mais uma vez que o cenário de pandemia inviabilizou estarmos presencialmente dialogando e escutando as pessoas nas comunidades. Todos os relatos foram colhidos e registrados em chamadas via *WhatsApp* e gravações de áudios e/ou telefonemas, o que não impossibilitou a escuta sensível das histórias e depoimentos dos moradores das comunidades.

À medida que fomos aprofundando os estudos sobre as raízes históricas do povo de Cristinápolis, descobrimos, embasados nos estudos realizados pelo pesquisador Pedro Abelardo de Santana, que uma das raízes ancestrais do povo de Cristinápolis, os indígenas da etnia Kiriri, e sua correlação com os atuais moradores do município de Cristinápolis datam do século XVII. Antes de povoarem a Chapada dos Índios (hoje Cristinápolis), os indígenas Kiriris povoavam o município de Tomar do Geru, à época Aldeamento de Geru, município vizinho, cuja sede fica distante cerca de 17 km da sede do município de Cristinápolis.

O Aldeamento de Tomar do Geru foi um dos primeiros a ser constituído pela Companhia de Jesus, visando reunir os índios Kiriri, etnia que dominavam as vastas áreas do Rio Real, em ocorrência de atividade missionária dos padres jesuítas no entorno do rio, ocorrendo em 1666, segundo os estudos de Santana (2004, p. 34), o que nos leva a compreensão dos aspectos culturais que marcam Cristinápolis, especialmente os relacionados aos indígenas, tendo inclusive monumentos em praça pública em alusão às raízes históricas do povo da chapada.

Acerca das comunidades desta pesquisa, ouvimos os relatos dos moradores, a história contada a partir destes sujeitos, como a história da Comunidade Caldeirão, onde se localizava a Escola São José, uma das comunidades mais antigas do município, localizada a cerca de 14 km da sede do município. Na comunidade onde outrora contava com uma grande quantidade de moradores, hoje, restaram poucas famílias, num movimento de resistência pela manutenção de seus lares neste que é o seu lugar de vida. Sobre a origem da comunidade, os relatos dos sujeitos dão conta da origem que demonstraram que a comunidade do povoado Caldeirão surgiu através de Chiquinho, conhecido por seu Francisco do Caldeirão, que comprou um hectare de terra no tempo à margem de um riacho que se gerava na propriedade.

A partir da aquisição desta propriedade, ao observar com mais cuidado, notamos que havia uma gruta que tinha uma pedra gigante, cujo formato remonta ao formato de um caldeirão, foi quando seu Chico e as pessoas mais velhas atribuíram à propriedade dele o nome Caldeirão; posteriormente, com o crescimento da população, formou-se a comunidade com o mesmo nome, Comunidade Caldeirão.

Sobre a Comunidade Zabelê, a história revela que a comunidade se formou a partir da chegada de algumas famílias vindas de outro município. Quanto à origem do nome Zabelê, foi justificado pelos moradores ao relatarem que, na região, existia uma grande quantidade de pássaros que são comuns no Nordeste brasileiro. À medida que a comunidade foi se desenvolvendo, atribuíram o nome de Povoado Zabelê, uma referência a essas aves. A agricultura local é de base na citricultura e roças de subsistência, contexto que contribui para mudanças na paisagem natural, que foi modificada pela ação do homem na abertura de pastos. A comunidade faz da agricultura a principal atividade econômica, também responsável pela geração de renda e emprega a maior parte da mão de obra disponível.

A comunidade do Assentamento Vitória de São Roque teve origem em 15 de novembro de 1996. A comunidade tem como marca sua luta pela terra e por dignidade. São Roque, lugar que outrora foi o da Escola Senhor do Bonfim, tem início com as ocupações de terras sob a organização e a condução dos trabalhadores organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, que se organizaram em Cristinápolis e compuseram uma brigada para ocupar a fazenda improdutiva existente na cidade. Nesse contexto, um grupo de famílias se estabeleceu na região e a transformou em um assentamento da Reforma Agrária.

A permanente batalha travada pelos movimentos sociais do campo frente à educação do/no campo visa a manutenção das escolas do campo (abertas) que promovam uma educação que respeite a diversidade e as especificidades da vida no campo, e fomente a efetiva participação da comunidade, de um campo marcado por experiências de lutas e resistências.

Os relatos dos camponeses evidenciaram o que foi vivenciar o processo do fechamento das escolas, classificado por alguns moradores como um “esquecimento” que é sentido por quem tem no campo seu lugar de vida e de trabalho destes sujeitos exteriorizados (expropriados) em seus modos de existência culturalmente ligado à cultura escola comunitária.

A história da América-Latina revelou os responsáveis pela subalternização das populações pela “exclusão” de muitos “rostos”, “sujeitos históricos, os oprimidos, excluídos da comunidade de comunicação hegemônica, que são a outra face da modernidade, os outros encobertos pelo “descobrimento”, a quem Enrique Dussel denomina de os oprimidos das nações periféricas. O projeto moderno e eurocentrado foi um discurso pautado num padrão no qual países externos ao continente europeu são subdesenvolvidos, a Europa é o centro, num discurso de desenvolvimento europeu que justificou a divisão do mundo em Velho e Novo Mundo, divisão estrategicamente posta para eliminar da História Mundial a América Latina e a África,

e situar a Ásia num estado de imaturidade. Com esse pensamento, a América Latina era composta por seres primitivos e degenerados.

O pensamento decolonial, um pensamento-movimento insurgente, com significativa atuação junto aos movimentos sociais do campo, que fortalecem o aprofundamento dos estudos das dinâmicas neocoloniais presentes no campo brasileiro, pautados nas pedagogias de matriz eurocêntrica, orientada pelo racismo/sexismo epistêmico que classifica, hierarquiza, subalterniza e extermina sujeitos, corpos e conhecimentos, que teve como referência a matriz colonial branca, heteropatriarcal e cristã, compõe as estruturas do ensino no Brasil. Contudo, a perspectiva decolonial possibilita romper com o silenciamento e as ausências dos grupos marginalizados ao pensar em modos outros de conceber a existência humana, que foi sufocada pela modernidade/colonialidade, considerando a educação dos povos do campo constituída a partir do projeto da modernidade/colonialidade, que desqualifica as experiências vividas não europeias, processo que precisa ser revertido através da luta por uma educação que reconheça o vínculo terra-território e que compreenda o movimento da educação do campo como um potente interlocutor com o qual tornou-se possível o diálogo sobre pedagogias decoloniais.

Uma educação que seja protagonizada pelos sujeitos do campo que pretenda, assentada na realidade de dentro e fora das escolas do campo, considerar as subjetividades, as histórias e as lutas das pessoas num mundo regido pela estrutura colonial/capitalista. Nesse sentido, pensar nas experiências artísticas e culturais que emergem das/nas comunidades tenciona e desloca o pensamento abissal dele decorrente ao romper com o silenciamento nos espaços de produção do conhecimento e ao considerar estes sujeitos como sujeitos de direitos, do direito à escola na comunidade. É considerar que, no campo, as relações são pautadas sob outras bases, e a escola compunha estas bases de trocas de saberes e vivências.

Sobre ter a escola na comunidade, os sujeitos demonstraram, em seus depoimentos, que a escola era um lugar de abrigo. Para eles, a escola abrigava pessoas e recebia eventos e outras atividades, a escola era uma referência, um lugar seguro, e ficar sem a escola foi ficar sem um importante espaço dialógico local, o que reforça que a segregação espacial é um traço que vem desde a colonização. Ainda que a escola tivesse outras finalidades significativas para os moradores das comunidades, o que prevaleceu foi a política do custo-benefício, pautada à luz daqueles que não tem no campo seu lugar de vida e de trabalho.

O estudo evidenciou que a questão está para além do cunho econômico, como justificado pela SEMED para fechar as escolas das comunidades. A questão é também ideológica no sentido de ganhos econômicos em detrimento de ganhos reais para os moradores

e seus filhos estudantes em ter a escola ali, na comunidade, afinal, a política neoliberal atua no processo de acumulação do capital, conseqüentemente, enfraquecendo a luta dos trabalhadores, dos sujeitos Outros.

Acerca do que significou ficar sem a escola, emergiu dos discursos a confirmação da tese de que a manutenção do colonialismo se perpetua sob outras vestes. As escutas sensíveis dos depoimentos das pessoas desta pesquisa demonstraram que ficar sem a escola significou um esquecimento, um abandono daqueles que residem nas comunidades, no sentido de que a comunidade sem a escola fica privada de um ponto de referência importante, uma referência que era esta um espaço para reuniões, o lugar do encontro e de recepção de informações. Ter a escola era a certeza de que teriam movimentos culturais que significam muito para essas pessoas; privá-los da escola foi conformá-los sem direito a ter direito, conformação que sacrifica as comunidades, conformando-as como inexistentes e negando-lhes direitos humanos, como a existência cultural e a identidade, num processo de expropriação que se perpetua no seu lugar de vida e de trabalho, numa prática que se atualiza de 1942, encobrindo o Outro, ignorando sua razão.

Tecer as considerações finais remete à expressão que Enrique Dussel utiliza em sua célebre obra, *O encobrimento do outro*, de que devemos agora mudar de pele, ou seja, “mudar de pele como as cobras não, porém como a perversa serpente traiçoeira que tentava Adão na Mesopotâmia, e sim, a “serpente emplumada” da Divina Dualidade (Quetzalcoat), que muda de pele para crescer” (DUSSEL, 1993, p. 90). Assim me refiz como professora e pesquisadora encoberta pelos padrões da colonialidade do ser, liberdade!

Este relato, meu relato enquanto também sujeita deste estudo, é o depoimento de quem teve seu horizonte de existência ressignificado. Este texto me possibilitou profundas reflexões de quem sou e de qual o meu lugar no mundo. Reflexões de uma vida sendo aquela que se adequava aos padrões impostos desde 1492. Nada fácil trazer este relato. Ainda dói, libertar-se de si mesmo é um processo doloroso, deixar para trás velhos trajes, retirar a máscara da branquidade, colocada desde a infância em todos os espaços por onde estive e retirada durante este trabalho de reconhecimento e ressignificação do meu lugar, de onde venho e da minha ancestralidade cultural. Nas palavras de Fanon (2008, p. 34), “todo povo colonizado, isto é, todo o povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural”, experiencia esse sentimento de inferioridade que não mais reside em meu ser, o momento é de retomada de mim, num constante questionar, sou essa, a mulher negra, filha de camponesa, quem questiona.

A partir do que se procurou apresentar nesta tese sobre os olhares dos camponeses para a escola no/do campo, quanto à presença e à ausência da escola nas comunidades, seguiremos estudando, pesquisando, atuando nas frentes das lutas por uma Educação do Campo que tenha espaço, que considerem o lugar daqueles que vivem no campo. Não só o fechamento de escolas do campo, projeto oriundo do poder imperial, imposto aos sujeitos, excluindo-os do processo de elaboração de políticas públicas, ainda que estas políticas devam impactar diretamente a estes sujeitos, que são inexistentes para o processo de elaboração e discussão destas políticas. Seguiremos avançando com estudos no campo da Educação do Campo. Seguiremos lutando, não apenas cursando Mestrado e Doutorado. Seguiremos na luta ao lado daqueles que são excluídos dos processos, estaremos nas ocupações de espaços, nos diálogos a partir dos de baixo, a partir dos nossos.

Seguiremos de mãos dadas, Del, eu, e todos os nossos que, assim como nós, têm no campo suas raízes e referências de vida, de trabalho e de lutas. Sigamos, agora numa percepção ampliada do nosso lugar no mundo.

Figura 7 – Meu irmão Del e eu



Fonte: Arquivo pessoal.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2004.

ANTÔNIO, C. A. **Educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

_____.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14**: revista de investigación en el campo del arte, 4 (Julio-Diciembre), 2010a.

_____. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com a vida. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010b.

_____. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **Alteridad 10** - Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, nº 10, 2011.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Clarice Aparecida dos Santos, Edgar Jorge Kolling, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina, Roseli Salete Caldart (Organizadores). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Quarenta Anos da Teologia da Libertação**. 2009. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>>. Acesso em: 4 dez. 2021.

BERGAMACSHI, M. A.; SOUZA, J. V. S. Pesquisa etnográfica e educação: espaços para o sensível e a sensibilidade. In: FEITOSA, D. A.; DORNELES, M. do A.; BERGAMASCHI,

M. A. (Orgs.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas: UFRB, 2016. p. 193-220.

BOGDAN, R. O.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Educação do campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Legislação brasileira sobre educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/>. Acesso em: 9 out. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de novembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 set. 2007. Assunto: Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo.

_____. Ministério da Educação. 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**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2020.

_____. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. (Org.). **Por uma educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. **A escola do campo em movimento**. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Educação do campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas**. v. 4. Brasília, 2002.

_____. **O MST e a Formação dos Sem Terra**: o Movimento social como princípio educativo. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CORREIA, E. S. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe**: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

DUSSEL, E. **1942 – O encobrimento do outro**: Origem do mito da modernidade. Vozes. Petrópolis, 1993.

_____. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995a.

_____. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. The architectonic of the Ethics of Liberation: on material ethics and formal moralities. **Philosophy and Social Criticism**, v. 23, n. 3, p. 1-35, 1997.

_____. En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación. **Anthropos**, n. 180, p. 13-36, 1998.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

DICOM/TCE. Educação: TCE buscará reduzir turmas formadas por alunos de séries diferentes. **Tribunal de Contas do Estado de Sergipe**, Aracaju, 12 set. 2019.

DICOM/TCE. TCE criará resolução com novas exigências aos gestores na área da educação. **Tribunal de Contas do Estado de Sergipe**, Aracaju, 16 dez. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-225, 2004.

EMDAGRO. **Dados gerais do município de Cristinápolis – SE**. Disponível em: <https://www.emdagro.se.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Cristin%C3%A1polis.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. São Paulo: [S. n.], 2000.

_____. Território Camponês. *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

_____. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, A. M. (Ed.). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Editora da Unicamp, 2008.

_____. Conflitualidades, reforma agrária e desenvolvimento. **Revista Campo e Território**, v. 9, n. 18, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27064>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. 93 p.

GHEDINI, C. M. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. 2015. XX f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 29, p. 11-24, jan. 2003.

_____. Da desterritorialização à Multiterritorialidade. *In*: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. USP, Departamento de Geografia, 20-26 de março de 2005.

HAUCK, J. F. (Org.). **História da Igreja no Brasil**. Tomos I e II-II/2. Petrópolis-RJ: Vozes. 1980.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cristinápolis**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/cristinapolis/panorama>. Acesso em: 5 nov. 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cristinápolis**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/cristinapolis/panorama>. Acesso em: 5 nov. 2021.

JESUS, S. S. **Currículo e identidade**: interfaces na educação do campo. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, V. de J.; SILVA, R. M. da; LIMA, C. F. **Experiências de pesquisa com trabalhadoras e trabalhadores por meio de fontes orais na História Social: caminhos e possibilidades.** Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br>; Acesso em: 20 jan. 2021.

LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M. de L. P. de; PACHECO, S. R. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira.** Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), out. 2013.

LUCINI, M. **Memória e história na formação da identidade sem-terra no assentamento conquista na Fronteira.** 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro (RJ): Vozes; 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEDEIROS, Pe. I. de. **A História da Igreja na América Latina: O cristão em tempos coloniais.** 2016. <https://www.a12.com/redacaoa12/historia-da-igreja/historia-da-igreja-na-america-latina-o-cristao-em-tempos-coloniais>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MENDONÇA, S. R. de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931).** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo** [online], v. 15, n. 29, p. 139-165, 2009.

MENDRAS, H. A cidade e o campo. In: QUEIROZ, M. I. P. (Org.). **Sociologia rural.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 33-76.

MENUCCI, S. **Discursos e conferências ruralistas.** São Paulo: [S. n.], 1946.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. **La idea de américa latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Gedisa, 2005.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], v. 32, n. 94, e329402, 2017. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>.

MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

OLIVEIRA, C. L. **O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, SC, Blumenau, 2018.

OLIVEIRA, L. A. de. **Cristinápolis**: Conta, canta e celebra sua história. Cristinápolis, 2010.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma Educação Decolonial**. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL. Acesso em: 16 nov. 2020

_____. O que é uma Pedagogia Decolonial. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, n. 149, p. 36-39, janeiro a março. 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 44-78.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: educação do campo. Paraná, Curitiba: SEED-PR, 2005.

PEREIRA, V. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com a reestruturação produtiva. In: JORNADA HISTEDBR, 8, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Unicamp, 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos_eixos.html#2._Hist%C3%B3ria_das_pol%C3%ADticas_educacionais_no_Brasil. Acesso em: 20 nov. 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; QUENTAL, P. de A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis - Revista Acadêmica de la Universidad Bolivariana de Chile**, v. 31, p. 16, 2012. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo/> Acesso em: 22 out. 2020.

PRADO JÚNIOR, C. **A revolução brasileira e a questão agrária no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2009.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a. p. 107-130.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Teoria e interpretação**: O discurso e o excesso da significação. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

_____. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RIBEIRO, D.; MELO, A. de. Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire. **Diálogos Latino-americanos**, v. 20, n. 28, p. 41-52, 2019. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/115941>. Acesso em: 22 nov. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa: análise de uma experiência com jovens do sertão de pernambucano. **Interface** (Botucatu), v. 18, p. 1299-1312, 2014.

SANTANA, P. A. de. **Os índios em Sergipe oitocentista: catequese, civilização e alienação de terras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2015.

SANTOS, B. de S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Boaventura De Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 2.

SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

SANTOS, D.; VIANA, M. C.; PY, F. Efeitos da Igreja Católica nos saberes dos povos autóctones: Notas decoloniais. **ABATIRÁ** - Revista de Ciências Humanas e Linguagens Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, v. 2, n. 4. p. 1-861, jul./dez., 2021. ISSN 2675-6781. Disponível em: https://www.academia.edu/65210097/Efeitos_da_Igreja_Cat%C3%B3lica_nos_saberes_dos_povos_aut%C3%B3ctones_notas_decoloniais. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, R. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STÉDILE, J. P. Questão Agrária. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644

THOMPSON, P. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. História oral e contemporaneidade. Tradução Andréa Zhouiri; Lígia Maria Leite Pereira. **Revista História Oral**, v. 5, p. 9-28, 2002.

VEIGA, C. G. V.; LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

XAVIER, A. R.; MUNIZ, C. R. de A.; SANTANA, J. R.; CARNEIRO, D. L. M. **História oral**: abordagem teórico-metodológica, conceitual e contextual. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3802>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ANEXO A – Estado da arte – o que já sabemos sobre o fechamento de escolas do/no campo

Título	Ano	Autor(a)	Resumo
A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)	2026	Edilma José da Silva	A pesquisa versa sobre pressupostos que levam à leitura de uma política de nucleação adotada como alternativa para a diminuição de gastos com a educação pública do município de União dos Palmares, Alagoas, o que ocorre por meio da precarização e fechamento de escolas multisseriadas isoladas. A pesquisa enfatizou ainda que a proposta de nucleação e fechamento de escolas se consolidou, nos últimos anos, a partir de aparatos legais que passaram a implantá-la e a regê-la. As questões norteadoras utilizadas nesta pesquisa giraram em torno de como a formação territorial do estado de Alagoas possibilitou o surgimento de práticas excludentes que têm marcado a educação no campo, como a Educação Rural e a Educação do Campo se inserem nos marcos legais que norteiam as políticas públicas voltadas para elas. E ainda como as políticas públicas voltadas para a Educação no Campo consolidaram-se como mecanismos de supressão de direitos e conquistas do campesinato, culminando, inclusive, com a implantação da política de nucleação. Buscou elucidar quais os discursos que estão por trás da política de nucleação das escolas localizadas no campo, no município de União dos Palmares/AL e seus impactos socioterritoriais.

A Nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho – Arquipélago do Marajó – PA.	2016	Eraldo Souza do Carmo	Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, a dissertação de Mestrado sob a orientação da professora dra. Rosana Maria Gemaque Rolim, analisa a política de nucleação das escolas rurais no município de Curralinho, no Arquipélago do Marajó/PA, tendo como eixos de análises o direito à educação e à qualidade da educação escolar, traduzindo-os nos indicadores de acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. Trabalho de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso, a pesquisa buscou apreender as singularidades da nucleação no lugar da investigação. A base empírica que subsidiou a metodologia foi constituída por entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, lideranças comunitárias, pais e alunos, e pela análise documental de projeto de nucleação, relatórios financeiros, dados educacionais, entre outros. A análise dos dados revelou que a nucleação contribuiu para ampliar o acesso das populações do campo à escola, o que possibilitou melhorar as taxas de rendimento, como as de aprovação e abandono, ainda que não tenham alcançado a totalidade desses indicadores. Entretanto, os estabelecimentos de ensino, além de deteriorados, não atendem satisfatoriamente às necessidades pedagógicas para as práticas de ensino das escolas. Concluiu ainda que a nucleação promoveu o
---	------	-----------------------	---

			fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos e 8 horas no trajeto casa/escola/casa.
O Processo de Nucleamento e Fechamento das Escolas Rurais na região de São João da Boa Vista (SP)	2016	Andreia Margarete de Almeida Marrafon,	Partindo da análise do processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, a dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (SP), sob a orientação da prof.^a dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, enfatizou as transformações ocorridas na agricultura no estado de São Paulo, que resultou na expropriação de milhares de trabalhadores rurais em virtude da mecanização agrícola impulsionada pela expansão dos setores sucroenergético e citrícola. O estudo apresenta duas categorias consideradas indissociáveis: o modo de produção capitalista e a escolarização da população rural.
O Processo de Fechamento das Escolas no Campo na Mesorregião do Leste Goiano: Que crime é esse que continua?	2017	Cassia Betânia Rodrigues dos Santos	A dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília- UnB, sob a orientação da professora doutora Mônica Castagna Molina, um trabalho de abordagem qualitativa, estudou a questão agrária da mesorregião leste goiano. Integra a questão agrária dessa mesorregião à problemática do fechamento de escolas no campo, enfatizando que a

			escola <i>do e no campo</i> é um elemento fundamental para a permanência e fortalecimento do campesinato no território rural e evidenciando o porquê das escolas <i>do e no campo</i> serem importantes, mostrando que se faz necessário que os camponeses reconheçam sua identidade e fortaleçam suas ações, estudando os argumentos do estado para o fechamento das Escolas no Campo na mesorregião do leste goiano. Objetivou 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.
Políticas Públicas e fechamento das do campo no Brasil	2017	Fábio de Oliveira Guimarães	A dissertação de Mestrado sob a orientação do professor doutor Ramofly Bicalho dos Santos teve como objeto os desafios da educação do campo e o fechamento das escolas do campo no Brasil. A pesquisa teve como principal objetivo analisar os índices de fechamento das escolas do campo no Brasil nos últimos quinze anos. O autor conclui que o fechamento das escolas do campo, sejam elas, creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, pode ser caracterizado como crime contra a administração pública e punidos com todo rigor da lei.
A política de fechamento das escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	2017	Camila Castiliano Pereira	Sob a orientação da professora doutora Maria Antônia de Souza, é uma dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Este trabalho

			objetivou analisar a política de fechamento de escolas públicas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba e compreender como os determinantes dessa política se expressam. Numa abordagem metodológica quantitativa-qualitativa, a pesquisa teve como categoria fundamental de análise a contradição, o que possibilitou constatar que o fechamento de escolas localizadas no campo é uma expressão da concepção da Educação Rural, uma vez que é realizada desde a esfera governamental. Nesse sentido, esta lógica do fechamento de escolas é o resultado de uma opção de campo que expressa consequências negativas aos camponeses. Concluiu-se que a política de fechamento de escolas na região metropolitana de Curitiba é marcada por determinantes políticos, sociais e econômicos, quais sejam, o avanço da agricultura capitalista, o impulso à política de transporte escolar, a negação das práticas sociais dos camponeses, a falta de atenção da esfera governamental, a vinculação a práticas pedagógicas urbanocêntricas que nega a potencialidade de um trabalho voltado à formação humana, distanciamento da comunidade escolar.
Desafios e Perspectivas da Educação do campo: uma análise em Porto Nacional – TO	2019	Luziane Miranda da Silva	Sob a orientação do professor doutor José Pedro Cabrera Cabral, vinculada à Universidade Federal do Tocantins, tem como objetivo analisar a situação educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional-TO; a pesquisa é

			caracterizada como um estudo descritivo, com abordagem quanti-qualitativa, tendo como método de coleta de dados primários: entrevista, observação e aplicação de questionários. Com a pesquisa, concluiu-se que os desafios se pautam na insuficiência de recursos financeiros destinados às escolas; predominância de um ensino tradicional com ausência e/ou fragilidade de princípios, políticas e práticas da educação do campo; falta de formação continuada de professores e incentivos financeiros que diminuam a rotatividade desses profissionais nas escolas; quebra e atraso no transporte escolar; estrutura física limitada e fechamento de escolas.
O processo de fechamento das escolas do campo em Itapejara D'Oeste/PA: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e da Escola Estadual do Campo Carlos Gomes	2016	Ivânia Piva Mazur	A dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão, sob a orientação do professor doutor Clésio Acilino Antônio, teve como objetivo geral analisar 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, para evidenciar seus determinantes gerais e específicos, além de apontar as resistências e desafios para as escolas no campo. Pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, abordou as transformações ocorridas no campo brasileiro, por conta da expansão do capitalismo, bem como seus efeitos que

			culminaram na redução da população camponesa e consequentemente na redução das matrículas das escolas no campo, enfocando a perspectiva da educação e escola rural e, como contraponto, a Educação do Campo, para posteriormente analisar o processo de fechamento dessas escolas. Como conclusão, constatou a grande dívida histórica com a educação dos povos do campo e destaca que as políticas públicas educacionais devem estar atreladas a outras políticas públicas que garantam melhores expectativas de vida no campo para que as famílias queiram e possam permanecer no campo.
“Análise histórica do fechamento das escolas do 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,	2018	Micheli Tassiana Schimitz	A dissertação de Mestrado, sob a orientação do professor doutor André Paulo Castanha, é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Francisco Beltrão. A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de fechamento de escolas localizadas na zona rural dos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, no sudoeste do Paraná, com o recorte entre os anos de 1980 e 2014. Caracterizada como estudo de caso, a pesquisa na abordagem qualitativa, traçou a cronologia histórica do processo de fechamento das escolas.
O Fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em	2018	Elis Correia	Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, a dissertação de Mestrado sob a orientação da

disputa (2007-2015)”,				professora doutora Silvana Aparecida Bretas, abordou a questão do fechamento das escolas do campo no estado de Sergipe entre os anos de 2007 e 2015. O estudo constituiu-se em análise dos aspectos históricos e sociais que conduzem ao processo de fechamento de escolas do campo. Uma pesquisa desenvolvida a partir de estudo bibliográfico e documental, aliados à análise de dados estatísticos do Censo Escolar (INEP) e de entrevistas. Como resultado, a pesquisa demonstrou que a evidente retirada do papel do Estado em sua oferta contribuiu para o fechamento de 404 escolas do campo, o que foi mais evidente no alto sertão e no centro sul sergipano. Como principais justificativas apresentadas apareceram o esvaziamento das turmas, a falta de estrutura adequada nas escolas, a busca por melhorias na qualidade do ensino atrelada ao fim do mutisseriesado e a melhor gestão financeira para pagamento dos professores municipais. Logo, a escola do campo é um território em disputa e o seu fechamento se trata de um segmento à política de promoção do campo como território apenas de produção econômica, oposta à histórica luta pela construção do território camponês contra hegemônico, onde nasce e se defende a Educação do Campo.
A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas/extintas no município de	2016	Vanusa Borges	Emília	Pesquisa de Mestrado, desenvolvida na Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da professora doutora Maria Cristina Borges da Silva, que teve como objeto

Almirante Tamandaré – PR			a educação pública, interrogando o fenômeno do fechamento de escolas rurais e adotando a teoria das representações sociais para análise. Como resultados, a pesquisa aponta que o fechamento de escolas traz impactos negativos para as comunidades, quais sejam, perda de referências, invisibilidade e perda da identidade das comunidades.
Educação para os povos do campo no município de Nova Esperança: O fechamento de escolas rurais e a resistência	2019	Valdemir Aparecido Izídio	Vinculada ao Programa de Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná, essa dissertação de Mestrado sob a orientação do professor doutor Elias Canuto Brandão teve como objetivo analisar o fechamento de escolas rurais no município de Nova Esperança, compreendendo a relação desse processo com as práticas de favorecimento ao agronegócio, nova cultura para a exportação. As análises tomaram como ponto de partida a década de 1980, por considerá-la o momento em que houve a evasão de muitos camponeses para a cidade. Pesquisa que teve como proposta metodológica qualitativa, com procedimentos de levantamentos de dados da região norte central paranaense e análise documental das escolas rurais fechadas no município de Nova Esperança. Como conclusão, constatou-se que os povos que saíram do campo dessa região, não conseguiram resistir às forças impostas pelo agronegócio e as políticas públicas desenvolvidas a partir da década de 1980.

As Diretrizes Neoliberais e suas Implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista – Bahia	2019	Vanessa Costa dos Santos	A dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Ensino da Universidade Estadual da Bahia, sob a orientação da professora doutora Fátima Moraes Garcia. Um estudo de caso que objetivou analisar como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 repercutem na Educação do Campo e no processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista-BA. O estudo explicitou as contribuições teóricas reflexivas produzidas a partir da década de 1990 no Brasil, com o advento da expansão do neoliberalismo e sua implementação no campo educacional. Explicitou ainda os processos organizativos de resistência ao fechamento das escolas do campo em Vitória da Conquista por meio das representações e movimentos sociais.
Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 a 2017): violação do direito à educação	2019	Vanessa Reinchenbac	Vinculada ao Programa de Educação da Universidade Federal do Paraná, a dissertação de Mestrado, sob a orientação da professora Doutora Sônia Fátima Schwendler. Pesquisa de abordagem quantitativa, por tratar de números ainda não manipulados, teve como objetivo investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 e 2017. O estudo mapeou as mesorregiões e os municípios paranaenses e detectou as localidades onde esse processo ocorre com maior intensidade.

Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense	2019	Joseane Nascimento da Silva,	Vinculada ao Programa de Estudos Antrópicos da Amazônia, a dissertação de Mestrado foi desenvolvida na Universidade Federal do Pará, sob a orientação do professor doutor João Batista Santiago Ramos. Com o objetivo de refletir o fechamento de escolas, a partir dos números e narrativas produzidas sobre o fenômeno, em cinco municípios paraenses, tendo como referência os dados discutidos pelo FPEC embasados no disque-denúncia. Esta pesquisa explicitou o contexto de implementação das principais políticas e programas de educação formal direcionadas às populações rurais no Brasil, estabelecendo relações com os índices de fechamento de escolas na atualidade, além de analisar o processo técnico de geração dos indicadores oficiais sobre o fechamento de escolas descrevendo as estratégias de luta contra o fechamento de escolas no Pará.
--	------	------------------------------	---

ANEXO B – Roteiros norteadores das entrevistas e depoimentos**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS AOS MORADORES DAS
LOCALIDADES**

Este questionário tem por finalidade obter informações para a pesquisa intitulada, O ESQUECIMENTO DO OUTRO: UM ESTUDO EM COMUNIDADES ONDE ESCOLAS FORAM FECHADAS, CRISTINÁPOLIS-SE. Um projeto de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda: Sandra Santos de Jesus, sob a orientação da Professora Doutora, Marizete Lucini. Questionário aplicado em: ____/____/ 2020

Morador (a): _____

Idade: _____ Ano: _____

QUESTÕES

1. Você conhece a história desta comunidade? Como esta comunidade foi constituída?
2. Quanto aos seus pais e avós, onde viviam? Como vieram para esta comunidade?
3. Sempre viveram nesta comunidade? Caso não sejam oriundos desta comunidade, onde viviam antes de morar aqui?
4. Qual a importância da educação (dos estudos escolares) para a sua vida?
5. A escola era utilizada para outra finalidade além das aulas para os estudantes? Quais seriam? Onde ocorrem atualmente?
6. O que você sentiu ao ver a escola ser fechada? O que mudou a partir do fechamento?
7. Você conhece o argumento para fecharem a escola do campo?
8. Você vê alguma mudança para os estudantes e para a comunidade com o fechamento da escola do campo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS
PAIS DE EX-ALUNOS DAS ESCOLAS FEHADAS**

Este questionário tem por finalidade obter informações para a pesquisa sobre **O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CRISTINÁPOLIS-SE, SOB O OLHAR DOS SUJEITOS QUE NELE VIVEM**, em Cristinápolis-SE. Um projeto de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda: Sandra Santos de Jesus.

Questionário aplicado em: ____/____/ 2020

Estudante: _____

Idade: _____ Ano: _____

QUESTÕES:

9. Você conhece a história desta comunidade? Como esta comunidade foi constituída?
10. Quanto aos seus pais e avós, onde viviam? Como vieram para esta comunidade?
11. Sempre viveram nesta comunidade? Caso não sejam oriundos desta comunidade, onde viviam antes de morar aqui?
12. Qual a importância da educação (dos estudos escolares) para a sua vida?
13. A escola era utilizada para outra finalidade além das aulas para os estudantes? Quais seriam? Onde ocorrem atualmente?
14. O que você sentiu ao ver a escola ser fechada? O que mudou a partir do fechamento?
15. Você conhece o argumento para fecharem a escola do campo?
16. Você vê alguma mudança para os estudantes e para a comunidade com o fechamento da escola?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS
EX- ALUNOS DAS ESCOLAS FECHADAS**

Este questionário tem por finalidade obter informações para a pesquisa sobre **O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CRISTINÁPOLIS-SE, SOB O OLHAR DOS SUJEITOS QUE NELE VIVEM**, em Cristinápolis- SE. Um projeto de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda: Sandra Santos de Jesus.

Questionário aplicado em: ____/____/ 2020

Estudante:_____

Idade:_____ Ano: _____

QUESTÕES:

1. Vamos iniciar falando um pouco sobre você, onde vivia antes de viver nesta comunidade? Ou sempre morou aqui?
2. O que a escola significava para você?
3. Acontecia algum evento na escola que fechou? Continua acontecendo? Onde ocorrem atualmente?
4. Você sabe o motivo pelo qual a escola foi fechada?
5. Quais as diferenças entre a escola do campo e a escola que você estuda no centro da cidade?
6. Você gosta da escola que estuda atualmente? Por quê?
7. O que você aprende na escola em que estuda atualmente que te ajuda na vida no campo? Se sim, o que aprende?
8. Você prefere estudar na escola do campo ou na escola do centro da cidade? Por quê?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS
LÍDERES COMUNITÁRIOS**

Este questionário tem por finalidade obter informações para a pesquisa sobre **O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CRISTINÁPOLIS-SE, SOB O OLHAR DOS SUJEITOS QUE NELE VIVEM**, em Cristinápolis-SE. Um projeto de pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda: Sandra Santos de Jesus.

Questionário aplicado em: ____/____/ 2020

Idade: _____ Ano: _____

QUESTÕES:

1. O que a escola significava para a comunidade?
2. A escola era utilizada para outra finalidade além das aulas para os estudantes? Quais seriam? Onde ocorrem atualmente?
3. O que você sentiu ao ver a escola ser fechada? O que mudou a partir do fechamento?
4. Você conhece o argumento para fecharem a escola do campo?
5. Você vê alguma mudança para os estudantes e para a comunidade com o fechamento da escola do campo?
6. É do seu conhecimento se houve consulta à comunidade, reuniões e ou assembleias antes do fechamento da escola?
7. É do seu conhecimento se houve mobilização da comunidade para impedir que a escola fosse fechada?

ANEXO C – Projeto de Nucleação/Reordenamento da Rede



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÓPOLIS – SERGIPE**

**Cristinápolis - SE
Janeiro - 2018**



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÁPOLIS – SERGIPE**

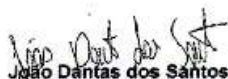
**Cristinápolis - SE
Janeiro - 2018**

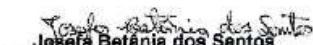


**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÁPOLIS – SERGIPE**

Projeto de nucleação de escolas públicas vinculadas à Rede Municipal de Educação de Cristinápolis - SE, como orientação administrativa junto ao Conselho Municipal de Educação e Administração da rede de ensino:


João Dantas dos Santos
Prefeito Municipal


Josefa Betânia dos Santos
Secretária Municipal da Educação

Josefa Betânia dos Santos
Sec. Mun. de Educação
Nº 8106/2019



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2020 como forma não apenas de otimizar e reduzir gastos, mas também de ofertar um serviço de qualidade à comunidade escolar a secretaria municipal de educação iniciou o procedimento de Nucleação e Reordenamento de Rede. Entretanto estamos trabalhando com uma outra realidade, o aumento da matrícula na educação infantil e de alunos com necessidades especiais.

Necessário lembrar que o processo de nucleação e de reordenamento de escolas dos povoados - campo não é exclusivo do Brasil nem tão pouco de Cristinápolis/SE, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Colômbia, Canadá... dentre outros. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Esta ação corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas denominadas escolas "isoladas", escolas "unidocentes" ou escolas "multisseriadas, seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como escolas núcleos, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas. Desta forma, com as turmas organizadas em anos de escolaridade, com uma nova configuração pedagógica, o professor terá condições de realizar um trabalho mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A política de Nucleação das escolas do campo foi regulamentada com o Parecer CNE/CEB N° 23/2007, que, segundo o qual, esse processo tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica oferecida a esses cidadãos, pois o



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

fato de existir escolas nas comunidades, não significa haver escolas que atendam a mínima qualidade indicada.

Portanto, considerando o que determina a Lei nº 9.394/1996, art. 4º incisos IX e X, e a situação complexa em que se encontra a Rede Municipal em relação à condição do ensino oferecido às crianças, jovens e adultos e a necessidade de se promover condições de melhoria da qualidade do ensino; considerando também, o compromisso firmado pela administração pública através da Lei Municipal nº 681/2015 (Lei do Plano Municipal de Educação – PME 681/2015 com abrangência para 2015/2020), na Meta 1. E estratégia 1.10 que especifica a meta 4 que referenda o atendimento os alunos com deficiência em salas multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Bem como as dificuldades de monitoramento, o déficit de aprendizagem dos alunos que frequentam classes multisseriadas da educação infantil, anos iniciais e finais na zona rural, entendemos que é necessário começar a efetivar ações que contribuam para modificar a realidade. Na Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos, para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PME. Nas estratégias 2.7 e 2.19. Ciente da responsabilidade para com o ensino, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, juntamente com o Gestor Municipal vêm, através do **PROJETO DE NUCLEAÇÃO**, apresentar o quadro atual da Rede Municipal de ensino de Cristinápolis/SE e propor a nucleação das escolas municipais, conforme tabela anexa.

A fim de melhorar a qualidade da educação do município e garantir o bom uso do dinheiro público, este **PROJETO DE NUCLEAÇÃO** é uma ação que consiste em redistribuir a matrícula de algumas escolas multisseriadas do Município. A ideia é garantir o direito a educação de qualidade e acolher os alunos das escolas nucleadas para escolas que oferecem melhores condições estruturais de funcionamento e geograficamente localizadas o mais próximo possível da

ANEXO D – Cópia do Decreto 8.207, de 20 de janeiro de 2020, conforme consta nos arquivos do gabinete do prefeito e do secretário de educação

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED**

DECRETO Nº 8207, DE 07 DE JANEIRO DE 2020.

Dispõe sobre a nucleação e reordenamento de unidades escolares localizadas no interior do município de Cristinápolis/SE e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS, ESTADO DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Lei Orgânica Municipal, e com fundamento nos artigos 11 e 28 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional,

CONSIDERANDO que a Lei Federal nº 9.394/1996, no art. 11, I e II, estabelece que incumbe aos Municípios: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; e exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

CONSIDERANDO que o Município, como ente federado tem autonomia para organizar, no plano local, a educação infantil e o ensino fundamental;

CONSIDERANDO que é de responsabilidade do Poder Público, isoladamente ou em regime de colaboração, a organização e redistribuição das escolas municipais por meio de nucleação e reordenamento da rede escolar visando sempre ao melhor atendimento das necessidades da população escolar e da qualidade do ensino público municipal;

CONSIDERANDO que as medidas de nucleação e de reordenamento representam um grande avanço para o sistema, segurança e garantias de maior qualidade educacional;

CONSIDERANDO o Projeto de Nucleação e reordenamento de escolas públicas vinculadas à Rede Municipal de Educação de Cristinápolis/SE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED;

CONSIDERANDO que a implantação total da nucleação e do reordenamento da Rede de Ensino Municipal é uma medida que busca maior





**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

transparência, legitimando as ações administrativas para o desenvolvimento de um trabalho de melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista que a nucleação das escolas foi uma imposição da realidade, diante do reduzido número de matrículas, o que inviabiliza o funcionamento satisfatório daquelas unidades escolares;

CONSIDERANDO que o processo de nucleação das escolas públicas seguiu o procedimento estabelecido pelo art. 28, parágrafo único, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a alteração feita pela Lei Federal nº 12.960/2014, e;

CONSIDERANDO o parecer favorável do Conselho Municipal de Educação de Cristinápolis (COMEC) ao Projeto de Nucleação elaborado pela Secretaria Municipal de educação;

DECRETA

Art. 1º Os procedimentos referentes à organização, transformação, reordenamento e a **NUCLEAÇÃO FÍSICA E ADMINISTRATIVA** de Unidades Escolares da Rede Municipal de ensino, localizadas na sede e no interior do município, passam a ser regidos por este Decreto.

Art. 2º Quando escolas ou classes multisseriadas atendem a um inferior ao mínimo de alunos, faz-se necessário a sua reorganização, seja ela física ou administrativa, de modo a atender os princípios básicos da Educação: a qualidade do ensino e o sucesso do aluno - esta política educacional denomina-se nucleação.

Parágrafo único. Entende-se por nucleação a reorganização da rede municipal de ensino:

I – **FÍSICA** - concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada ESCOLA POLO, garantida a qualidade e a eficiência da gestão.

II – **ADMINISTRATIVA** – quando uma unidade escolar assume a responsabilidade administrativa de escolas ou classes multisseriadas próximas, atendendo as necessidades destas, no âmbito organizacional e pedagógico.



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

Art. 3º São objetivos da nucleação:

- I – aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental;
- II – eliminar as classes multisseriadas e/ou unidocentes;
- III – facilitar a ação da coordenação pedagógica;
- IV – racionalizar o uso dos recursos didáticos e pedagógicos;
- V – promover maior eficiência e eficácia com efetividade social à gestão escolar;
- VI – melhorar a qualidade da aprendizagem;
- VII – conferir legitimidade aos estudos realizados.

Art. 4º Na Nucleação, levar-se-ão em conta:

- I- a possibilidade de fusão ou desativação de escolas;
- II- a extinção das turmas multisseriadas e/ou unidocentes, acomodando um percentual de matrícula em escolas que apresentam baixa matrícula nos povoados e que oferecem melhores condições estruturais de funcionamento, geograficamente localizadas o mais próximo possível da residência do aluno;
- III- a garantia para a ESCOLA POLO das condições exigidas para uma escola digna, dotando-a de quadro de pessoal habilitado, secretaria escolar e demais recursos necessários a uma boa gestão;
- IV- garantia de condições de acesso, transporte escolar e acompanhamento administrativo e pedagógico.

Art. 5º Ficam nucleadas (ESCOLA POLO), física e administrativamente, com base no PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, constante do Anexo I, as Unidades Escolares constantes do quadro abaixo:

Nº	ESCOLAS NUCLEADAS	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Coração de Maria	Povoado Cajá dos Índios
2	Escola Municipal Manuel Inácio dos Santos	Povoado Zabelê
3	Escola Municipal Raimundo Pinto Cardoso	Povoado Fundão
4	Escola Municipal Sebastião Vitor dos Santos	Povoado Pasto Velho
5	Escola Municipal Dionízio da Silveira	Povoado Tabela



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

Nº	ESCOLAS POLO	LOCALIDADE
1	POLO I: EMEF. Vereador Hélio Antônio Lima EMEF Ver. José Íris Cotias de Oliveira EMEF Profa. Maria José Fontes de Souza	Pov. Taquari Pov. Assentamento São Francisco Pov. Colônia
2	POLO II: EMEF. Tem Cel. José Melo de Oliveira EMEF. Maria do Carmo Nascimento Alves EMEF. Profa. Neuza Maria Macedo Gois	Pov. Lagoa Seca I Pov. Caraíbas Pov. Água Branca
3	POLO III: EMEF. Ver. Antônio Carlos de Almeida EMEF. Luzia Bastos do Espírito Santo	Bairro Santa Clara Pov. Lagoa Seca II
4	POLO IV: EMEF. Prefeito Elizeu Santos EMEF. Leonardo Leite Neto	Centro Bairro São Francisco
5	POLO V: EMEF. Bernardino José de Souza	Centro
6	POLO VI: EMEF. Escolinha das Crianças de Emiliana EMEF. Lourival Alves da Costa EMEF. Prof. E Jornalista Luiz Antonio Barreto	Bairro Manoel Joaquim Bairro Manoel Joaquim Canabrava
7	POLO VII: EMEI. Zilda Ams Neumann EMEI. Marina Cardoso Amorim Santos EMEI. Creche Josefa Maria dos Santos EMEI. Pré-Escolar Leônidas de Oliveira Santos	Bairro Manoel Joaquim Bairro Manoel Joaquim Bairro Santa Clara Centro
8	POLO VIII: EMEF. Educadora Maria Nilza de Souza Mendes Lira	Centro

Art. 6º As unidades escolares nucleadas adotarão para efeito de escrituração escolar a mesma denominação da ESCOLA POLO.

Parágrafo único. A ESCOLA POLO e suas nucleadas elaborarão e adotarão o mesmo Regimento Escolar, as mesmas propostas pedagógicas e o mesmo Calendário Escolar.

Art. 7º Para a garantia dos objetivos contidos no Projeto de Nucleação, cada Unidade Escolar Nucleada, ou seja, ESCOLA POLO, deverá dispor de:

- I – padrões básicos de instalações físicas satisfatórias, com sanitários,



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED**

cozinha e salas de aulas, conforme a matrícula;

II – professores habilitados;

III – diário de classe;

IV – registro de frequência dos servidores;

V – gestão escolar local exercida por um profissional da área do magistério;

VI – acompanhamento pedagógico frequente; e

VII – práticas de atividades esportivas e culturais próprias, incluindo os eventos que constarem da Programação da ESCOLA POLO.

Art. 8º O pedido de credenciamento de cada ESCOLA POLO, autorização, aprovação e reconhecimento de seus cursos será encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º Ficam administradas e quando necessária paralisadas, a partir desta data, as Escolas Municipais constantes do quadro abaixo, em decorrência da implantação do Projeto de Nucleação/Reordenamento da Rede elaborado pela Secretaria Municipal de Educação:

ESCOLAS MUNICIPAIS PARALISADAS APÓS A NUCLEAÇÃO		
Nº	NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Coração de Maria	Povoado Cajá dos Índios
2	Escola Municipal Manuel Inácio dos Santos	Povoado Zabelê
3	Escola Municipal Raimundo Pinto Cardoso	Povoado Fundão

Art. 10. As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

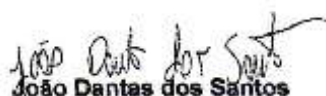
Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÓPOLIS - SE, 07 de
janeiro de 2020.**

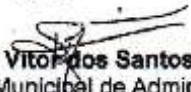


**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS - SE, 07 de
janeiro de 2020.**


João Dantas dos Santos
Prefeito Municipal


Josefa Betânia dos Santos
Secretário Municipal de Educação, Cultura,
Sec. Mun. de Educação
Decreto Nº 8106/2011


Sebastião Vitor dos Santos Júnior
Secretário Municipal de Administração

**ANEXO E – Decreto 8.207, de 20 de janeiro de 2020, publicado no Diário Oficial do
Município de Cristinápolis-SE**

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag. 24 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED**

DECRETO Nº 8207, DE 07 DE JANEIRO DE 2020.

Dispõe sobre a nucleação e reordenamento de unidades escolares localizadas no interior do município de Cristinápolis/SE e dá outras providências.

O **PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS, ESTADO DE SERGIPE**, no uso de suas atribuições legais conferidas pela Lei Orgânica Municipal, e com fundamento nos artigos 11 e 28 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional,

CONSIDERANDO que a Lei Federal nº 9.394/1996, no art. 11, I e II, estabelece que incumbe aos Municípios: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; e exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

CONSIDERANDO que o Município, como ente federado tem autonomia para organizar, no plano local, a educação infantil e o ensino fundamental;

CONSIDERANDO que é de responsabilidade do Poder Público, isoladamente ou em regime de colaboração, a organização e redistribuição das escolas municipais por meio de nucleação e reordenamento da rede escolar visando sempre ao melhor atendimento das necessidades da população escolar e da qualidade do ensino público municipal;

CONSIDERANDO que as medidas de nucleação e de reordenamento representam um grande avanço para o sistema, segurança e garantias de maior qualidade educacional;

CONSIDERANDO o Projeto de Nucleação e reordenamento de escolas públicas vinculadas à Rede Municipal de Educação de Cristinápolis/SE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED;

CONSIDERANDO que a implantação total da nucleação e do reordenamento da Rede de Ensino Municipal é uma medida que busca maior

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF56C8B629527E92595D47

Segunda-feira
13 de Janeiro de 2020
Pag.: 25 Edição Nº 242
decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

transparência, legitimando as ações administrativas para o desenvolvimento de um trabalho de melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista que a nucleação das escolas foi uma imposição da realidade, diante do reduzido número de matrículas, o que inviabiliza o funcionamento satisfatório daquelas unidades escolares.

CONSIDERANDO que o processo de nucleação das escolas públicas seguiu o procedimento estabelecido pelo art. 28, parágrafo único, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a alteração feita pela Lei Federal nº 12.960/2014, e;

CONSIDERANDO o parecer favorável do Conselho Municipal de Educação de Cristinápolis (COMEC) ao Projeto de Nucleação elaborado pela Secretaria Municipal de educação,

DECRETA

Art. 1º Os procedimentos referentes à organização, transformação, reordenamento e a NUCLEAÇÃO FÍSICA E ADMINISTRATIVA de Unidades Escolares da Rede Municipal do ensino, localizadas na sede e no interior do município, passam a ser regidos por este Decreto.

Art. 2º Quando escolas ou classes multisseriadas atendem a um inferior ao mínimo de alunos, faz-se necessário a sua reorganização, seja ela física ou administrativa, de modo a atender os princípios básicos da Educação: a qualidade do ensino e o sucesso do aluno - esta política educacional denomina-se nucleação.

Parágrafo único. Entende-se por nucleação a reorganização da rede municipal de ensino:

I – FÍSICA - concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada ESCOLA POLO, garantida a qualidade e a eficiência da gestão.

II – ADMINISTRATIVA - quando uma unidade escolar assume a responsabilidade administrativa de escolas ou classes multisseriadas próximas, atendendo as necessidades destas, no âmbito organizacional e pedagógico.

Gestor: Endereço: PC DA BANDEIRA, Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF8B0B3625697E92588D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 26 Edição Nº 242

Secretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS**DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO**

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

Art. 3º São objetivos da nucleação:

- I – aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental;
- II – eliminar as classes multisseriadas e/ou unidocentes;
- III – facilitar a ação da coordenação pedagógica;
- IV – racionalizar o uso dos recursos didáticos e pedagógicos;
- V – promover maior eficiência e eficácia com efetividade social à gestão escolar;
- VI – melhorar a qualidade da aprendizagem;
- VII – conferir legitimidade aos estudos realizados.

Art. 4º Na Nucleação, levar-se-ão em conta:

- I- a possibilidade de fusão ou desativação de escolas;
- II- a extinção das turmas multisseriadas e/ou unidocentes, acomodando um percentual de matrícula em escolas que apresentem baixa matrícula nos povoados e que oferecem melhores condições estruturais de funcionamento, geograficamente localizadas o mais próximo possível da residência do aluno;
- III- a garantia para a ESCOLA POLO das condições exigidas para uma escola digna, dotando-a de quadro de pessoal habilitado, secretaria escolar e demais recursos necessários a uma boa gestão;
- IV- garantia de condições de acesso, transporte escolar e acompanhamento administrativo e pedagógico.

Art. 5º Ficam nucleadas (ESCOLA POLO), físicas e administrativamente, com base no PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, constante do Anexo I, as Unidades Escolares constantes do quadro abaixo:

Nº	ESCOLAS NUCLEADAS	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Coração de Maria	Povoado Cajá dos Índios
2	Escola Municipal Manuel Inácio dos Santos	Povoado Zabelê
3	Escola Municipal Raimundo Pinto Cardoso	Povoado Fundão
4	Escola Municipal Sebastião Vitor dos Santos	Povoado Pasto Velho
5	Escola Municipal Dionizio da Silveira	Povoado Tabela

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 51, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF5B03B8625697E92558D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pág. 26 Edição Nº 242

Secretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS**DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO**

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED**

Art. 3º São objetivos da nucleação:

- I – aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental;
- II – eliminar as classes multisseriadas e/ou unidocentes;
- III – facilitar a ação da coordenação pedagógica;
- IV – racionalizar o uso dos recursos didáticos e pedagógicos;
- V – promover maior eficiência e eficácia com efetividade social à gestão escolar;
- VI – melhorar a qualidade da aprendizagem;
- VII – conferir legitimidade aos estudos realizados.

Art. 4º Na Nucleação, levar-se-ão em conta:

- I- a possibilidade de fusão ou desativação de escolas;
- II- a extinção das turmas multisseriadas e/ou unidocentes, acomodando um percentual de matrícula em escolas que apresentem baixa matrícula nos povoados e que oferecem melhores condições estruturais de funcionamento, geograficamente localizadas o mais próximo possível da residência do aluno;
- III- a garantia para a ESCOLA POLO das condições exigidas para uma escola digna, dotando-a de quadro de pessoal habilitado, secretaria escolar e demais recursos necessários a uma boa gestão;
- IV- garantia de condições de acesso, transporte escolar e acompanhamento administrativo e pedagógico.

Art. 5º Ficam nucleadas (ESCOLA POLO), físicas e administrativamente, com base no PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, constante do Anexo I, as Unidades Escolares constantes do quadro abaixo:

Nº	ESCOLAS NUCLEADAS	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Coração de Maria	Povoado Cajá dos Índios
2	Escola Municipal Manuel Inácio dos Santos	Povoado Zabelê
3	Escola Municipal Raimundo Pinto Cardoso	Povoado Fundação
4	Escola Municipal Sebastião Vitor dos Santos	Povoado Pasto Velho
5	Escola Municipal Dionizio da Silveira	Povoado Tabela

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 51, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF5B0388629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020
Pag.: 27 Edição Nº 242**PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS**DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

decretos



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

Nº	ESCOLAS POLO	LOCALIDADE
1	POLO I: EMEF. Vereador Helio Antônio Lima EMEF Ver. José Iris Cobas de Oliveira EMEF Profa. Maria José Fontes de Souza	Pov. Taquan Pov. Assentamento São Francisco Pov. Colônia
2	POLO II: EMEF. Ten Cel. José Melo de Oliveira EMEF. Maria do Carmo Nascimento Alves EMEF. Profa. Neuza Maria Macedo Góis	Pov. Lagoa Seca I Pov. Caraibas Pov. Água Branca
3	POLO III: EMEF. Ver. Antônio Carlos de Almeida EMEF. Luzia Bastos do Espírito Santo	Bairro Santa Clara Pov. Lagoa Seca II
4	POLO IV: EMEF. Prefeito Elizeu Santos EMEF. Leonardo Leite Neto	Centro Bairro São Francisco
5	POLO V: EMEF. Bernardino José de Souza	Centro
6	POLO VI: EMEF. Escolinha das Crianças de Emiliana EMEF. Lourival Alves da Costa EMEF. Prof. E. Jornalista Luiz Antonio Barreto	Bairro Manoel Joaquim Bairro Manoel Joaquim Canabrava
7	POLO VII: EMEI. Zilda Arns Neumann EMEI. Marina Cardoso Amorim Santos EMEI. Creche Josefa Maria dos Santos EMEI. Pré-Escolar Leônidas de Oliveira Santos	Bairro Manoel Joaquim Bairro Manoel Joaquim Bairro Santa Clara Centro
8	POLO VIII: EMEF. Educadora Maria Nilza de Souza Mendes Lira	Centro

Art. 6º As unidades escolares nucleadas adotarão para efeito de escrituração escolar a mesma denominação da ESCOLA POLO.

Parágrafo único. A ESCOLA POLO e suas nucleadas elaborarão e adotarão o mesmo Regimento Escolar, as mesmas propostas pedagógicas e o mesmo Calendário Escolar.

Art. 7º Para a garantia dos objetivos contidos no Projeto de Nucleação, cada Unidade Escolar Nucleada, ou seja, ESCOLA POLO, deverá dispor de:

I – padrões básicos de instalações físicas satisfatórias, com sanitários.

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF6BDB629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 28 Edição Nº 242

DECRETO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

cozinha e salas de aulas, conforme a matrícula;

II – professores habilitados;

III – diário de classe;

IV – registro de frequência dos servidores;

V – gestão escolar local exercida por um profissional da área do magistério;

VI – acompanhamento pedagógico frequente; e

VII – práticas de atividades esportivas e culturais próprias, incluindo os eventos que constarem da Programação da ESCOLA POLO.

Art. 8º O pedido de credenciamento de cada ESCOLA POLO, autorização, aprovação e reconhecimento de seus cursos será encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º Ficam administradas e quando necessária paralisadas, a partir desta data, as Escolas Municipais constantes do quadro abaixo, em decorrência da implantação do Projeto de Nucleação/Reordenamento da Rede elaborado pela Secretaria Municipal de Educação:

ESCOLAS MUNICIPAIS PARALISADAS APOS A NUCLEAÇÃO		
Nº	NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Coração de Maria	Povoado Cajá dos Índios
2	Escola Municipal Manuel Inácio dos Santos	Povoado Zafelê
3	Escola Municipal Raimundo Pinto Cardoso	Povoado Função

Art. 10. As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS - SE, 07 de janeiro de 2020.

Gestor: Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.770-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF8B0BB829697E52598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 28 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLISDIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS - SE, 07 de
janeiro de 2020.

João Dantas dos Santos
João Dantas dos Santos
Prefeito Municipal

Josefa Betânia dos Santos
Josefa Betânia dos Santos
Secretário Municipal de Educação, Cultura,
Esporte, Juventude e Turismo
Sec. Mun. de Educação
Licenciada Nº 8104/2011

Sebastião Vitor dos Santos Júnior
Sebastião Vitor dos Santos Júnior
Secretário Municipal de Administração

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF680B6629697E92596D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2023

Pag. 30 Edição Nº 242

secretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLISDIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

ANEXO I

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF5B3BB829697E92593D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag : 31 Edição Nº 242

cece/10s

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED**

PROJETO DE NUCLEAÇÃO/REORDENAMENTO DA REDE

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÁPOLIS - SERGIPE**

**Cristinápolis - SE
Janeiro - 2018**

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF8BCB8629897E92588D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pág.: 32 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO



**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REDORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÁPOLIS – SERGIPE**

Projeto e proposta de nucleação e reordenamento de escolas do campo e sede da rede municipal de ensino de Cristinápolis – SE, como procedimentos técnicos administrativos para reordenamento da rede escolar para ano de 2020.

Cristinápolis - SE, janeiro - 2020

Gestor: Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CPF: 49.770.000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF8B0BB629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 33 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS**DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO**

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**

**PROJETO DE NUCLEAÇÃO E REORDENAMENTO DE ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CRISTINÁPOLIS – SERGIPE**

Projeto de nucleação de escolas públicas vinculadas à Rede Municipal de Educação de Cristinápolis - SE, como orientação administrativa junto ao Conselho Municipal de Educação e Administração da rede de ensino.

João Dantas dos Santos
João Dantas dos Santos
Prefeito Municipal

Josefa Betânia dos Santos
Josefa Betânia dos Santos
Secretária Municipal de Educação

Josefa Betânia dos Santos
Sec. Mun. de Educação
Inscrito Nº 9106/2015

Gestor: - Endereço: FC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF880BB829697E52598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 34 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2020 como forma não apenas de otimizar e reduzir gastos, mas também de ofertar um serviço de qualidade à comunidade escolar a secretaria municipal da educação iniciou o procedimento de Nucleação e Reordenamento de Rede. Entretanto estamos trabalhando com uma outra realidade, o aumento da matrícula na educação infantil e de alunos com necessidades especiais.

Necessário lembrar que o processo de nucleação e de reordenamento de escolas dos povoados - campo não é exclusivo do Brasil nem tão pouco de Cristinápolis/SE, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Colômbia, Canadá... dentre outros. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Esta ação corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas denominadas escolas "isoladas", escolas "unidoceantes" ou escolas "multisseriadas, seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como escolas núcleos, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas. Desta forma, com as turmas organizadas em anos de escolaridade, com uma nova configuração pedagógica, o professor terá condições de realizar um trabalho mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A política de Nucleação das escolas do campo foi regulamentada com o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que, segundo o qual, esse processo tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica oferecida a esses cidadãos, pois o

Gastor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF5B0BB629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020
Pag.: 35 Edição Nº 242

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

decretos

DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

fato de existir escolas nas comunidades, não significa haver escolas que atendam a mínima qualidade indicada.

Portanto, considerando o que determina a Lei nº 9.394/1996, art. 4º incisos IX e X, e a situação complexa em que se encontra a Rede Municipal em relação à condição do ensino oferecido às crianças, jovens e adultos e a necessidade de se promover condições de melhoria da qualidade do ensino; considerando também, o compromisso firmado pela administração pública através da Lei Municipal nº 681/2015 (Lei do Plano Municipal de Educação – PME 681/2015 com abrangência para 2015/2020), na Meta 1. E estratégia 1.10 que especifica a meta 4 que refere-se o atendimento os alunos com deficiência em salas multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Bem como as dificuldades de monitoramento, o déficit de aprendizagem dos alunos que frequentam classes multisseriadas da educação infantil, anos iniciais e finais na zona rural, entendemos que é necessário começar a efetivar ações que contribuam para modificar a realidade. Na Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos, para toda a população de 05 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PME. Nas estratégias 2.7 e 2.19. Diante da responsabilidade para com o ensino, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, juntamente com o Gestor Municipal vêm, através do **PROJETO DE NUCLEAÇÃO**, apresentar o quadro atual da Rede Municipal de ensino de Cristinápolis/SE e propor a nucleação das escolas municipais, conforme tabela anexa.

A fim de melhorar a qualidade da educação do município e garantir o bom uso do dinheiro público, este **PROJETO DE NUCLEAÇÃO** é uma ação que consiste em redistribuir a matrícula de algumas escolas multisseriadas do Município. A ideia é garantir o direito a educação de qualidade e acolher os alunos das escolas nucleadas para escolas que oferecem melhores condições estruturais de funcionamento e geograficamente localizadas o mais próximo possível da

Gestor - Endereço: PO DA BANDEIRA Nº 31, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF690BB629697E92598741

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag: 36 Edição Nº 242

secretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINÁPOLIS**DIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO**

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED**

comunidade em que o aluno mora. Dessa forma, será garantido um transporte com monitores para cuidar do aluno durante sua trajetória. E assim promover as condições necessárias para o processo de alfabetização significativa visando desenvolver competências e habilidades de cada ano específico, a fim de garantir também um melhor acompanhamento e intervenção pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação.

JUSTIFICATIVA

O município de Cristinápolis-Sergipe possui uma grande extensão rural, com um número ainda grande de escolas unidocentes/multisseriadas, sendo algumas localizadas em comunidades de difícil acesso e que vem reduzindo gradativamente o número de alunos.

Portanto, a escola unidocente/multisseriada se caracteriza pela sobrecarga dos professores com tarefas que extrapolam seu papel pedagógico; a precariedade da estrutura dos prédios escolares; dificultada para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas isoladas, por conta da distância entre elas, pela falta de veículos para as viagens ou pela precária condição das estradas; e as dificuldades pedagógicas de desenvolvimento do trabalho em classes multisseriadas por ser vários níveis de escolaridade, além da dificuldade para o processo de formação continuada dos professores em exercício e; principalmente devido o aluno ser o sujeito mais prejudicado nesse modelo de Escola e, ou turma multisseriada, e assim, não atingir o nível das habilidades e competências que os alunos na série/ano deveriam ter de conhecimentos.

Desta modo, torna-se pertinente pensar o ensino de qualidade para essas escolas utilizando o processo de agrupamento à escola-núcleo, estas com melhor estrutura física e organizacional, a fim de garantir uma aprendizagem significativa que ultrapasse os muros da escola e possa garantir os saberes do campo associados aos conhecimentos científicos, segundo ao que propõe as

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF630B8629097E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 3/ Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLISDIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB 01/2002).

A partir da análise da situação atual da rede pública municipal de ensino, a
Secretaria Municipal de Educação - SEMED chama a atenção para os
seguintes pontos:

- Escolas localizadas na zona rural funcionando com um número de alunos muito abaixo do que determina o Ministério da Educação-MEC, através dos parâmetros do Conselho Nacional de Educação-CNE.
- Servidores em contratos temporários desde o ano de 2017;
- Número de funcionários excessivo em algumas escolas do campo, com um número mínimo de alunos e, ao mesmo tempo, carência desse mesmo tipo de profissional em outras escolas;
- Muitas turmas multisseriadas, dificultando o trabalho do docente;
- Incoerência em relação ao ensino no que se refere à Educação Infantil. A Legislação vigente não permite classes multisseriadas para pré-escola, mas, em compensação, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, art. 6.º determina que "é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade", o que obriga o município, mesmo contrariando as orientações da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN), receber essa demanda nas escolas rurais, mesmo em turmas multisseriadas;

Percebeu-se que é necessário trabalhar para reordenar essa situação e procurar oferecer, dentro da realidade do município, as condições mínimas para mudanças positivas na educação visando alcançar melhores resultados. Assim, levando em consideração as orientações da legislação vigente e tendo em vista a necessidade de garantir os direitos básicos de todos os alunos do campo e da zona urbana através da oferta de um ensino mais eficaz, apresentamos esse PROJETO DE NUCLEAÇÃO e REORDENAMENTO visando atender à população de forma mais satisfatória, evitando prejuízo ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

OBJETIVOS

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 8º, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF630BB629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 38 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLISDIÁRIO OFICIAL DO
MUNICÍPIO

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

- Melhorar a qualidade da educação do campo;
- Contribuir para promover o reordenamento da Rede Municipal de Ensino;
- Reduzir o número de turmas multisseriadas, para assim garantir ao aluno as competências e habilidades específicas da série/ano matriculado;
- Evitar prejuízos no processo de alfabetização das crianças do campo, garantindo a elas a inserção em classes seriadas desde a pré-escola;
- Reduzir o número de contratos e de servidores efetivos sendo pagos em razão de um número mínimo de alunos;
- Otimizar os recursos públicos municipais e assim garantir o bom uso do dinheiro público, reduzindo despesas e aumentando a qualidade do ensino.

METODOLOGIA

Toda a implementação da Nucleação e reordenamento exige diálogos prévios com as comunidades e um Planejamento detalhado dos passos a seguir:

- Levantamento das escolas multisseriadas, com total de alunos, de servidores lotados nas mesmas, bem como o número de escolas próximas na comunidade ou circunvizinhas;
- Encaminhamento do projeto de Nucleação para o Conselho Municipal de Educação;
- Reunião com representantes das comunidades das quais as escolas serão nucleadas, pela equipe gestora para apresentar a proposta de nucleação e decidir coletivamente qual escola-núcleo receberá os alunos;
- Definição da questão do transporte escolar que possa fazer o traslado dos alunos com segurança, inclusive alunos com necessidades especiais, garantindo o acesso dos mesmos à nova escola (vê estradas);
- Decidir que destino dará ao prédio da escola a ser agrupada (o que fazer com os materiais, quem ficará responsável...);
- Organizar a escola-núcleo quanto a sua estrutura física e pedagógica para que possa acolher os alunos com eficiência (reformas, ampliações, aquisição de materiais...);
- Encaminhamento de toda documentação (projeto de nucleação, atas das reuniões com representantes das comunidades, lista das escolas a serem nucleadas, com respectivos locais de destino) para o Conselho Municipal

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 61, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINÁPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF6B0BB29697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 39 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO

**ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED**

de Educação emitir o parecer acerca da nucleação das escolas;

- Publicação da portaria de nucleação;
- Diálogo com os gestores das Escolas-núcleo para o recebimento das matrículas em atendimento aos novos alunos e suas famílias.
- Contratação de pessoal para auxiliar os alunos no transporte.

CONSIDERAÇÕES

A nucleação das escolas unidocentes/multisseriadas é inevitável diante da configuração do município, mas esta deve ser feita de forma harmônica, em parceria com a comunidade, para que os alunos não sejam prejudicados. É importante garantir o acesso e a permanência desses alunos nos núcleos de ensino e intensificar o acompanhamento pedagógico na perspectiva da educação do campo, a fim de melhorar a qualidade do ensino público.

Compreendendo a importância dos órgãos de controle social na participação ativa das ações que interferem na educação, a Secretaria Municipal de Educação apresenta este Projeto de Nucleação ao Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Controle Interno e demais órgãos que se fizer necessário, a fim de que as instâncias aqui citadas possam, não só analisá-lo, como também ajudar a Administração na sua implementação e implantação.

Como responsáveis pelos direcionamentos da educação municipal, defendemos este projeto por entendermos que sua efetivação evitará muitos prejuízos no processo de ensino aprendizagem das crianças, jovens e adultos do campo. Pois ele garante o acesso de todos à educação com padrões mínimos de qualidade, bem como a inserção em classes seriadas desde a pré-escola, melhor acompanhamento e apoio pedagógico-administrativos da SEMED, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Destor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF8E0BB629697E92598D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 41 Edição Nº 242

coerctos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação.

BRASIL. *Constituição Federal de 1968*. Promulgada em 5 de outubro de 1968.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

Plano Municipal de Educação – PME - Lei Municipal nº. 681/2015.

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº: 61, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF6B0EB029697E92596D41

Segunda-feira

13 de Janeiro de 2020

Pag.: 42 Edição Nº 242

decretos

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTINAPOLIS

DIÁRIO OFICIAL DO

MUNICÍPIO



ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA DE CRISTINÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED

ANEXO II

PARECER DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Gestor: - Endereço: PC DA BANDEIRA Nº 81, Bairro CENTRO
CEP: 49.270-000 CRISTINAPOLIS/SE

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: CF6B0B625697E92598D41

ANEXO F – Ata de Defesa da Tese



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO
APRESENTADA POR SANDRA SANTOS DE JESUS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
DOUTORA EM EDUCAÇÃO.**

Aos trinta dias do mês de junho do ano dois mil e vinte e dois, às nove horas, por meio de vídeo conferência, reuniu-se a Comissão Julgadora da Tese em epígrafe, indicada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com parecer favorável do Colegiado, composta pelos professores doutores Marizete Lucini (orientadora da candidata), Alfrancio Ferreira Dias, Lívia de Rezende Cardoso, da Universidade Federal de Sergipe, Leyla Menezes de Santana, da UFAL, e João Paulino da Silva Neto, da UFRR, para examinar o trabalho de Sandra Santos de Jesus, apresentado sob o título **“SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ESQUECIMENTO DO OUTRO DESDE UM GIRO DECOLONIAL E DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO EM COMUNIDADES CAMPONESAS DE CRISTINÁPOLIS – SERGIPE – BRASIL”**. A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à candidata para que ela expusesse sua Tese, informando que a mesma dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e a candidata de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição da doutoranda, a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, Prof.^a Dr.^a Leyla Menezes de Santana, Prof.^a Dr.^a Lívia de Rezende Cardoso, Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias e a Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini. Terminada a arguição, foi dada a palavra à candidata para que ela, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, a Presidente anunciou que a candidata foi considerada **APROVADA**. A Presidente proclamou a candidata **“Doutora em Educação”**, devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós-Graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, Guilherme Barbosa Biriba, secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 30 de junho de 2022.

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIZETE LUCINI
Data: 01/07/2022 08:19:41-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Marizete Lucini
(participação à distância por videoconferência)

Lívia de Rezende Cardoso
(participação à distância por videoconferência)

João Paulino da Silva Neto
(participação à distância por videoconferência)

Alfrancio Ferreira Dias
(participação à distância por videoconferência)

Leyla Menezes de Santana
(participação à distância por videoconferência)

Secretário
(participação à distância por videoconferência)

ANEXO G – Declarações dos avaliadores da Banca de Defesa da Tese

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 30/06/2022, às 9 horas, participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente Sandra Santos de Jesus do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
LÍVIA DE REZENDE CARDOSO
Data: 01/07/2022 13:22:20-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Professora Doutora Lívia de Rezende Cardoso
Universidade Federal de Sergipe-UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 30/06/2022, às 9 horas, participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente Sandra Santos de Jesus do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
 ALFRANCIO FERREIRA DIAS
Data: 30/06/2022 13:04:34-0300
Verifique em <https://verificador.itib.br>

Professor Doutor Alfrancio Ferreira Dias
Universidade Federal de Sergipe-UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 30/06/2022, às 9 horas, participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente Sandra Santos de Jesus do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
LEYLA MENEZES DE SANTANA
Data: 30/06/2022 17:23:18-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professora Doutora Leyla Menezes de Santana
Universidade Federal de Alagoas -UFAL



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 30/06/2022, às 9 horas, participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente Sandra Santos de Jesus do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Professor Doutor João Paulino da Silva Neto
Universidade Federal de Roraima - UFRR