UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSILDA COSTA FERNANDES

AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS

Vitória da Conquista — BA
2020

ROSILDA COSTA FERNANDES

AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientador: Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista — BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

F398a

Fernandes, Rosilda Costa.

Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos. / Rosilda Costa Fernandes, 2020.

144f.

Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 116 – 127.

1. Educação do campo – Ações dos movimentos sociais. 2. Fechamento de escolas do campo. 3. Movimentos sociais – Lutas e Enfrentamentos. I. Santos, Arlete Ramos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.42

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ROSILDA COSTA FERNANDES

AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB
(Orientadora)

_____

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB
(Examinador Interno)

_____

Prof.ª Dr.ª Adriane Lizbehd Halman
Universidade Estadual de Santa Cruz — UESC
(Examinador Externo)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos nove dias do mês de fevereiro de 2021, às 9h, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de da Defesa de Dissertação intitulado **AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS,** apresentada pela mestranda Rosilda Costa Fernandes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB) e Adriane Lizbehd Halmann (UESC) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2 horas e 20 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

O texto apresenta temática relevante, preenche os requisitos de uma dissertação de mestrado, apresenta adequação teórica e metodológica. Destacamos que a pesquisa atingiu os objetivos propostos e apresentou resultados condizentes com a problemática anunciada. A banca recomenda que o texto seja publicado em forma de artigo em periódicos e capítulos de livros, além de eventos científicos da área.

O texto de qualificação citado recebeu conceito final: Aprovado

Arlete Ramos dos Santos
Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)

Adriane L Halmann
Profa. Dra. Adriane Lizbehd Halmann
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
(Examinador Interno)

Rosilda Costa Fernandes
Rosilda Costa Fernandes
(Mestranda)

Dedico este estudo aos meus pais Joaquim Fernandes dos Santos (*in memorian*) e Derolina Costa Fernandes que sempre acreditaram na Educação.
A todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A todos que colaboraram de forma direta ou indireta para a conclusão de mais uma etapa de grande importância na minha vida profissional.

A minha orientadora Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos, profissional dedicada que luta por uma educação transformadora e uma sociedade mais justa e igualitária, que contribuiu durante todo o percurso do mestrado, sempre disponível para esclarecimentos.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação — PPGED, da Universidade do Sudoeste do Estado da Bahia — UESB, na pessoa do Prof.º Dr. Cláudio Pinto Nunes, coordenador do Programa, pela dedicação aos alunos e às atividades do programa desenvolvidas durante este período.

Aos professores que ministraram as aulas do curso por meio de discussões e de indicações de leituras, as quais agregaram a minha formação acadêmica.

Aos membros da Banca examinadora Prof. Dr. Adenilson Cunha e Prof.ª Dr.ª Adriane Halman por terem aceitado fazer parte da minha banca e contribuírem para a construção deste trabalho.

Aos colegas de mestrado.

A cada entrevistado e entrevistada que por meio da sua *práxis,* militante nos movimentos sociais, contribuíram com opiniões, posicionamentos e análises aqui expressas.

A todos e todas, GRATIDÃO!

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada "Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos", teve como finalidade investigar as ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, cujo recorte temporal é de 2014 a 2019, por considerar como marco das políticas de fechamento das escolas do campo, a Lei 12.690/2014. Entre os objetivos específicos, destacamos: identificar os movimentos sociais envolvidos no processo de luta pela permanência de escolas do campo; evidenciar as articulações dos movimentos sociais na luta contra o fechamento das escolas do campo, bem como verificar os resultados alcançados no processo de luta dos movimentos sociais envolvidos na resistência ao fechamento das escolas do campo. A pesquisa foi fundamentada por meio dos pressupostos filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, que como método, nos permitiu fazer uma reflexão da realidade social no contexto da totalidade. Com seu enfoque na abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada que envolveu a participação de lideranças dos movimentos sociais do campo, junto a um referencial teórico o qual permitiu apresentar as devidas reflexões atinentes à temática. Entre os resultados alcançados, constatamos que os movimentos sociais do campo deram grandes contribuições para a implementação das políticas educacionais para o campo, sobretudo, as que se referem aos marcos regulatórios e aparatos legais que possibilitaram a concretização dos direitos à educação do campo no território brasileiro. Foram evidenciadas várias ações dos movimentos sociais, ao longo da história do Brasil, com destaque para as ações na atualidade. Um outro fator perceptível em nossos achados, no contexto da política de fechamento das escolas do campo, foram as demarcadas por atos como criação do Fórum Municipal de Educação do Campo FONEC, mobilizações, atividades de rodas de conversas, manifestações comunitárias por meio de protestos, pronunciamento dos sindicatos, ou seja, diversas ações pautadas no esclarecimento sobre a importância da manutenção das escolas nos espaços rurais. Entretanto, essas ações não conseguiram conter a intervenção do Estado em fechar as escolas, assim, elas não foram suficientes para impedir o Estado de prosseguir com o fechamento das escolas do campo. No discorrer da investigação, identificamos que o Estado tem o poder de manipular o discurso, convencendo a comunidade (sobretudo aquela sem muitos esclarecimentos) sobre a necessidade de fechar a escola e do remanejamento dos alunos para outros espaços educacionais, o que fortalece os interesses neoliberais do capital. A pesquisa também, revelou algumas questões sobre arrefecimento dos movimentos sociais que, por diversos motivos da conjuntura política atual do país, estão vivenciando um processo de desmobilização no cenário de suas atuações. Nesse sentido, compreendemos que os movimentos de resistência do país se organizaram no passado e precisam constantemente se (re)organizar, a fim de impedir que o Estado retire os direitos historicamente conquistados. Assim, apesar dos inúmeros desafios, dificuldades e problemas que a sociedade capitalista traz, é preciso continuar na luta social para que se possa garantir e fortalecer a Educação do campo.

Palavras-chave: Ações dos movimentos sociais. Educação do campo. Fechamento de escola do campo. Lutas. Enfrentamentos.

ABSTRACT

This research entitled The Actions of the social movements against the closure of Rural Schools: Struggles and Confrontations aimed to investigate the actions of social movements against the closure of rural schools in Anagé, Barra do Choça and Vitória da Conquista counties, which time frame is from 2014 to 2019. after all, a landmark in the closure policies of rural schools, was Law 12,690 / 2014. Among the specific goals, we highlight: to identify the social movements involved in the struggle process for the permanence of rural schools; to emphasize the articulations of social movements in the fight against the closure of rural schools, as well as to verify the results achieved in the process of struggle of the social movements involved in the resistance to the closure of schools in the countryside. The research was based on philosophical and methodological assumptions from the perspective of Dialectical Historical Materialism, which as a method, allowed us to reflect on social reality in the context of the totality. Focusing on the qualitative approach, the instruments used were the semi-structured interview, that involved the participation of leaders of the social movements in the rural areas, along with a theoretical frame of reference that allowed the presentation of the appropriate reflections regarding the theme. Among the results achieved, we note that the social movements in the countryside have made great contributions to the implementation of educational policies in the rural areas, especially those that refer to regulatory frameworks and legal apparatuses that have enable the realization of the rights to rural education in Brazilian territory. Several actions of the social movements throughout the history of Brazil were evidenced, with emphasis on the current actions. Another perceptible factor in our findings, in the context of the closure policy of rural schools, were those demarcated by acts such as the creation of the Municipal Forum of Rural Education (FONEC), mobilizations, conversation circle activities, community demonstrations through protests, pronouncements by unions, i.e., several actions based on the clarification of the importance of maintaining schools in rural areas. However, these actions failed to contain the State's intervention in closing the schools, thus, they were not enough to prevent the State from continuing with the closing of rural schools. Throughout this investigation, we identified that the State has the power to manipulate the discourse, convincing the community (especially those without much clarification) about the need to close the school and relocate the students to other educational spaces, which strengthens the neoliberal interests of capital. The research also revealed some questions about the weakening of social movements that, for various reasons of the current political situation in the country, are experiencing a demobilization process in the scenario of their actions. In this sense, we understand that the resistance movements in the country have organized themselves in the past and need to constantly (re)organize themselves, in order to prevent the State from removing historically conquered rights. Thus, despite the countless challenges, difficulties, and problems that the capitalist society brings, it is necessary to continue the social struggle in order to guarantee and strengthen rural education.

Keywords: Actions of social movements; Rural Education; Closure of Rural Schools; Struggles; Confrontations.

LISTA DE SIGLAS

AAMS	Assentados em área de movimentos sociais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLOC	Confederação Latino-americana de Organizações Camponesas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPEMDECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional para Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação para Educadores da Reforma Agrária
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Movimentos sociais ocorridos no Brasil entre os séculos XVII e XIX.....43
Quadro 2 — Marcos normativos da Educação do campo 73
Quadro 3 — Representantes dos movimentos sociais que participaram da pesquisa 99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1— Mapa Brasil/Bahia. Territórios de Identidade da Bahia, 2020 34
Figura 2 — Território do Sudoeste Baiano (Anagé) 36
Figura 3 — Território do Sudoeste da Bahia (Barra do Choça) 37
Figura 4 — Território Médio Rio de Contas (Jequié) 38
Figura 5 — Território do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista) 39
Figura 6 — Mapeamento de conflitos no campo no Brasil 63
Figura 7 — Participação dos militantes em manifestação no II ENERA na Esplanada dos ministérios (Brasília) 103
Figura 8 — Participação dos militantes de movimentos sociais na plenária de abertura II ENERA 104
Figura 9 — Conquista: prefeitura fecham mais 7 escolas na zona rural, moradores protestam 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Sujeitos da pesquisa, segundo suas funções no movimento social.....32
Tabela 2 — Conflitos no campo entre os anos de 2010 a 2019 64
Tabela 3 — Assassinatos no campo após o Golpe de 2016 65
Tabela 4 — Número de escolas do campo de Vitória da Conquista — Ba, de 2002 a 2019 ...82
Tabela 5— Número de Escolas da Rede Pública Municipal da Educação Básica do Brasil ...83
Tabela 6 — Matrículas na Educação do Campo da Rede Pública Municipal da Educação Básica do Brasil (2010 a 2018) 84
Tabela 7 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Anagé (2010 a 2019).....86
Tabela 8 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Anagé (2010 a 2019) 87
Tabela 9 — Número de escolas do campo desativadas e paralisadas da Rede pública Municipal de Anagé (2010 a 2017).....88
Tabela 10 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Barra do Choça (2010 a 2019).....89
Tabela 11— Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Barra do Choça (2010 a 2018).....90
Tabela 12 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Jequié (2010 a 2019) 90
Tabela 13 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Jequié (2010 a 2019) 91
Tabela 14 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Vitória da Conquista (2010 a 2019) 92
Tabela 15 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista (2010 a 2019).....92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **17**
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **23**
1.1 Entre o método e a metodologia **23**
1.2 O Materialismo Histórico Dialético: algumas considerações 24
1.3 As categorias de método e de conteúdo da pesquisa 27
1.4 Procedimentos para coleta das informações 31
1.5 Espaços da pesquisa 32
2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL: REFLEXO DA CONTRADIÇÃO E DA LUTA DE CLASSES **40**
2.1 Movimentos sociais: contestação e participação 40
2.2 Movimentos sociais no contexto do Brasil 43
2.3 Aspectos conjunturais da realidade brasileira: período pós golpe 2016 47
2.4 A importância do PRONERA para os sujeitos do campo 52
3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO **55**
3.1 Movimentos sociais no contexto do capitalismo 55
3.1.1 Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) 58
3.1.2 O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) 60
3.1.3 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 60
3.1.4 Organizações sociais do campo: lutas e conflitos 62
3.2 Ações contra a Educação Rural e a favor da Educação do Campo 66
4 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: CONQUISTAS E RETROCESSOS **75**
4.1 Marcos legais das políticas de educação do campo 75
4.2 Fechamento de escolas do campo 81
5 ENTRE AÇÕES E REFLEXÕES: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS SOBRE AS POLITICAS DO RETROCESSO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO **94**
5.1 Depoimentos dos entrevistados 94
5.2 As ações dos movimentos sociais do campo no território Sudoeste Baiano 99
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES **112**
REFERÊNCIAS **116**
ANEXOS **128**

Anexo I — Escolas municipais desativas e paralisadas em Anagé.....129
Anexo II — Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária.....134
APÊNDICES.....139

INTRODUÇÃO

> *O movimento para a liberdade, deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será "aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.*
>
> *Paulo Freire, 1968.*

Os anos 80 foram marcados por várias manifestações e mobilizações sociais, provenientes de diversos movimentos organizados, com intuito de reivindicarem a garantia de direitos sociais, por meio de uma nova Constituição Federal que representasse os interesses da maioria da população. De fato, a então almejada Constituição Federal foi promulgada no ano de 1988, contudo, alguns direitos direcionados às especificidades educacionais, a exemplo da educação do campo, educação indígena e a educação quilombola não foram comtemplados nessa legislação.

Desse modo, os anos entre 1997 a 1998 foram demarcados pelo o grande avanço das lutas dos movimentos sociais do campo, direcionadas à implementação de políticas públicas educacionais para as escolas dos espaços rurais no Brasil. Estamos nos referindo às políticas educacionais diferenciadas, no que diz respeito às demandas de especificidades e de realidades do sujeito do campo, no que tange o direito à educação.

Nesse sentido, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária — ENERA, em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra — MST e outras representações da sociedade organizada, foi uma ação precursora para o grande advento da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, cujo objetivo foi discutir as políticas públicas para as escolas nos espaços rurais. Entre os objetivos se destaca a tentativa de conter o projeto neoliberal, de cunho capitalista que prejudica o país, gerando a desigualdade,

o subemprego, o analfabetismo e a exclusão social, além da defesa de um projeto histórico educacional que atenda ao interesse da classe trabalhadora, em uma perspectiva emancipatória.

Nesse sentido, inferimos que toda essa trajetória de luta está em constante risco quando nos deparamos com as estatísticas relacionadas ao número de fechamento de escolas, 24.396 em espaços rurais em todo o país, entre os anos de 2002 a 2009 (RIBEIRO, 2013), o que nos remete ao retrocesso, do ponto de vista do direito à educação no campo. A prática de fechar escolas do campo se naturalizou de tal forma que os movimentos sociais do campo, mobilizaram-se para que houvesse uma alternativa para conter essa agenda de fechamento de escola. Nessa perspectiva, no governo de Dilma Rousseff, foi criada a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014). Portanto, é a partir do ano de 2014 que definimos como parâmetro para as discussões posteriores.

É nesse contexto que nos propomos a estudar as ações dos movimentos sociais do campo com foco na forma de como eles estão se articulando em relação ao fechamento das escolas do campo, no que se refere às suas ações coletivas cotidianas. Sendo assim, foi dada ênfase aos movimentos sociais do campo que lutam pela terra e pela possibilidade e permanência das famílias nesses espaços, isto é, trabalhadores e trabalhadoras, que lutam em defesa da reforma agrária e por melhores condições de trabalho, justiça social e por uma educação que respeite as especificidades do sujeito do campo.

É importante ressaltar que a finalidade principal deste estudo é compreender como as ações dos movimentos sociais do campo, em seus respectivos municípios, estão sendo mobilizadas em defesa da permanência e do funcionamento adequado das escolas em suas comunidades rurais. Para tanto, observamos os elementos que compõem a proposta de educação nos espaços rurais, segundo os critérios, conceitos, princípios, legislação e diretrizes curriculares da educação do campo.

O trabalho se constituiu como desdobramento do projeto de pesquisa intitulado "Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas", institucionalizado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estudo em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC).

Dentro dessa pesquisa mais ampla, o ponto central da nossa discussão envolve os aspectos relacionados à compreensão da importância dos movimentos sociais na luta pela melhoria da educação do campo, assim como por políticas públicas educacionais pela permanência das escolas do campo. Assim, a pesquisa em questão propõe em seu objetivo geral investigar as ações dos movimentos sociais sobre o fechamento das escolas do campo nos municípios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, respectivamente inseridos no Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Para o recorte espacial da pesquisa selecionamos os municípios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, considerando os seguintes critérios: 1) estarem inseridos nos territórios de identidade do projeto supracitado; 2) existência de movimentos sociais do campo nos municípios; 3) municípios que possuem escolas do campo; 4) ocorrência de fechamento de escolas do campo nos municípios.

A referência para o recorte temporal que utilizamos foram os últimos 6 (seis) anos, demarcados pelos anos de 2014 a 2019. Essa delimitação temporal se deve ao fato de que no ano de 2014 houve a aprovação da Lei nº 12.960/2014, a qual altera o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer que para o fechamento de escolas do campo é necessária a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, bem como a manifestação da comunidade escolar.

A implementação da Lei nº 12.960/2014, em decorrência das ações dos movimentos sociais envolvidos no processo de luta pela permanência das escolas, foi uma conquista para a classe trabalhadora do campo. Entretanto, mesmo com a aprovação dela, segundo o Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014 foram fechadas 4.084 escolas no Brasil. Diante dessa realidade, cabe nos questionarmos quais foram as articulações e ações dos movimentos sociais na luta contra o fechamento das escolas do campo? Houve um processo de luta e resistência em prol da garantia e efetivação do direito à educação do campo pelos os movimentos?

No discorrer da pesquisa constatamos que os movimentos sociais do campo tiveram uma significativa contribuição na luta em favor da implementação das políticas públicas no país, sobretudo, na perspectiva da educação. Contudo, há que se considerar que entre os nossos achados, que se consolidam em nossos resultados de pesquisa, inferimos que atualmente a gestão do programa de governo instituído pela direta demarca um período de estagnação das organizações sociais, no que diz respeito à efervescência da luta. Entretanto, o sentimento de

luta se faz presente, perceptível nos depoimentos de cada participante, apresentado no último capítulo desses estudos.

O interesse em pesquisar as ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo surgiu a partir do momento que me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC). Outro fator que motivou este estudo surgiu por intermédio da oportunidade de cursar, como aluna especial, as disciplinas Educação do Campo e Educação Popular como Política Pública no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O contato com essas temáticas possibilitou conhecer e ampliar os conhecimentos em relação aos movimentos sociais e à educação do campo, assim como os conceitos de campesinato, agricultura familiar, agroecologia, problemas relacionados ao uso de agrotóxicos etc., aspectos essenciais para a compreensão da importância de se ter uma educação do campo na luta contra o projeto de sociedade capitalista.

Assim, o interesse foi compreender a atuação dos movimentos sociais do campo diante da realidade de fechamento das escolas do campo. Por isso, foi preciso trazer para a problematização o seguinte questionamento: quais ações os movimentos sociais vêm desenvolvendo contra o fechamento de escolas do campo nos munícipios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista?

É nesse contexto, que compreendemos a importância e a relevância social dos estudos e da produção de conhecimento sobre como a sociedade organizada, em seus respectivos movimentos sociais, está se posicionando em relação à política de fechamento das escolas nos espaços rurais. Nessa perspectiva, ressaltamos que a educação proposta para a classe trabalhadora do campo necessita de um embate maior para propiciar a esses sujeitos o direito a uma educação de qualidade, respeitando a sua cultura, seu modo de vida e a sua permanência no campo.

Para tanto, faz-se imprescindível aqui, pontuar que a sociedade atual possui um conceito deturpado do que vem a ser os moradores do campo. Muitos os veem como indivíduos atrasados e/ou não evoluídos, que não possuem os mesmos direitos que os moradores da zona urbana de receberem uma educação de qualidade. Ao desconstruirmos o paradigma de que os alunos do campo só necessitam de conhecimentos técnicos acerca do trabalho que desenvolvem em sua região e não do mesmo conhecimento oferecido aos alunos das cidades, conseguiremos

enxergar a importância que essa população tem para o desenvolvimento do país, por se tratar de uma grande fonte econômica e cultural.

Caldart (2004) considera o conceito de Educação do Campo como algo novo, mas que já vivencia disputas, por se tratar de um movimento que traz em si grandes contradições. Ele está enraizado na disputa pelo "território imaterial", que se relaciona com a disputa real pela terra. Segundo a autora, a educação do campo nasceu da pressão dos movimentos sociais por políticas educacionais que contemplassem a população campesina, a fim de que as comunidades rurais não perdessem suas escolas e, consequentemente, sua oportunidade de educação.

É importante frisar que, ao falarmos sobre educação no campo, não estamos falando de uma pequena exceção da população. Estamos nos referindo a uma parte considerável de nossa sociedade que, como em vários países, vem a ser a base de sustentação econômica da população. Impossível pensar em um projeto de país, de nação, sem pensar em um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação. Estamos falando de indivíduos com uma diversidade de identidades, idades, costumes e características que representam uma heterogeneidade, o que torna equivocado o pensamento de que os moradores do campo são todos iguais e devem receber uma educação comum a todos, sem levar em conta suas especificidades.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, o método Materialismo Histórico Dialético (MHD), as técnicas e os instrumentos de análise, as categorias de método, a saber: totalidade, contradição e *práxis*; bem como as categorias de conteúdo que são: ações dos movimentos sociais do campo, fechamento de escolas do campo e luta de classes.

No segundo capítulo, expomos alguns fatos histórico referentes à luta de classes expressa na resistência e nas manifestações dos movimentos sociais no Brasil, no intuito de orientar a compreensão acerca do contexto de consolidação dos movimentos sociais do campo e suas ações para a concretização da educação do campo. No ensejo, apresentaremos uma discussão sobre as contradições provenientes do capital que, de certa forma, refletem no retrocesso das políticas educacionais no país, destacando a atual conjuntura política no Estado brasileiro.

O terceiro capítulo versa sobre as diversidades dos movimentos sociais do campo, história, lutas, resistências, apresentando algumas reflexões sobre os movimentos sociais no contexto do Brasil, os quais se formaram em face da luta pela terra, da exclusão social, da

desigualdade e da exploração da classe trabalhadora, enquanto que a classe dominante é formada com base em privilégios, como a obtenção de grande quantidade de terra.

O quarto capítulo apresenta a trajetória dos movimentos sociais, suas lutas e conquistas por políticas públicas sociais, principalmente aquelas direcionadas para a educação nos espaços rurais, em uma perspectiva de realidade e de especificidades das famílias do campo. Na oportunidade, abordaremos algumas ações dos movimentos sociais e sua relevância para garantia e efetivação dos direitos no país. Além disso, o capítulo aponta, em âmbito territorial, a existência dos movimentos sociais nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista. Além disso, são exibidas tabelas sobre o número de escolas e matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo nos municípios supracitados, entre os anos de 2010 a 2018.

No quinto capítulo, serão evidenciados os resultados dos estudos em questão, assim como as devidas reflexões sobre como as ações dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas do campo se concretizam nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista. Aborda se há ou não mobilizações sociais contra a política de fechamento de escolas do campo, e como essas ações se efetivam na tentativa de fortalecer a educação e a escola do campo nos municípios referidos, tecendo as considerações finais sobre a importância da classe trabalhadora se organizar e lutar para mudar e transformar a realidade social.

Nesse processo, a pesquisa será constituída com base nos seguintes objetivos: identificar os movimentos sociais envolvidos no processo de luta pela permanência das escolas do campo; evidenciar as articulações e ações dos movimentos sociais na luta contra o fechamento das escolas do campo, tal como, verificar os resultados alcançados no processo de luta dos movimentos sociais envolvidos na resistência ao fechamento das escolas do campo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa, com a finalidade de apontar os caminhos percorridos para se chegar ao recorte da pesquisa sobre "As ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo" nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, localizados no Território do Sudoeste Baiano — TSB. Para fundamentar essa pesquisa, adotamos como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD) com base no pensamento de Triviños, Lakatos, Kosik, Karl Marx, Cheptulin, dentre outros.

1.1 Entre o método e a metodologia

Primeiramente, trazemos a explanação sobre o Método Materialismo Histórico Dialético (MHD), seus princípios e sua relação com o objeto de estudo, uma vez que o MHD é o que de fato explica a realidade social em sua totalidade e contradição. De acordo Triviños (2017, p. 51), "o materialismo histórico significou uma mudança fundamental nas interpretações dos fenômenos sociais, que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana".

Dessa forma, ao evidenciar o objeto de estudo "as ações dos movimentos sociais sobre o fechamento de escolas do campo", houve a definição das categorias de método e de conteúdo de maior relevância para compreensão da totalidade social e da singularidade do objeto em questão. Para tal compreensão apresentamos o *lócus* da pesquisa, a saber: Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, bem como os instrumentos para a coleta de dados. Tal coleta ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada, cuja base para análise foi amparada na pesquisa bibliográfica e técnicas da pesquisa documental, de produções do conhecimento dos pesquisadores e pesquisadoras que estudam a temática, conforme as seguintes categorias de conteúdo: movimentos sociais do campo, fechamento de escolas do campo e luta e enfrentamentos.

Conforme Lakatos e Marconi (2012, p. 57),

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita

> magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas.

A pesquisa documental se configura:

> Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA, DE ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 4).

Os elementos da pesquisa documental foram consolidados em função das informações relacionadas acerca da localização geográfica, do contexto sócio-histórico dos movimentos sociais do campo, tal como de cada município, seus aspectos educacionais direcionados à população escolar, a exemplo do quantitativo de escolas e matrículas entre os anos de 2010 a 2020, além do número de escolas do campo que foram fechadas nesses respectivos anos. Também tecemos algumas considerações sobre a legislação das políticas da educação do campo no contexto nacional e na realidade local.

Inferimos que o desenvolvimento destes pressupostos teóricos e metodológicos possibilitam a compreensão e aprofundamento do movimento histórico e dialético do objeto de estudo. Esse processo contribui para que a sociedade possa perceber as evidências do fenômeno pesquisado.

1.2 O Materialismo Histórico Dialético: algumas considerações

O conhecimento científico difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologia a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão. Assim, ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de o explicar, mas também da busca em descobrir e explicar suas relações com outros fatos, para conhecer a realidade além de suas aparências.

Conforme afirma Lakatos e Marconi (2003, p. 76), o conhecimento popular “não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto

/conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do conhecer''. Para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno em estudo. Quanto aos pressupostos, as autoras apresentam dois aspectos importantes: "a) a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade b) um mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo homem comum, o que leva ao conhecimento científico é a forma de observação do fenômeno".

Nesta pesquisa científica o método MHD auxilia na compreensão da realidade histórica e contexto social que envolve a temática em sua totalidade, em relação ao pensamento contra hegemônico e ao projeto capitalista que está posto. É importante salientar que "a origem da palavra método vem do grego, *methodos*, composta de meta: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho. Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados" [1].

O MHD como método evidencia a necessidade de contextualização histórica para a compreensão de um determinado fato e/ou fenômeno que envolve as inter-relações dos sujeitos em sua totalidade concreta. De acordo com Kosik (2002, p. 16), apreender um determinado fenômeno "[...] significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível".

Segundo o referido autor, a compreensão do fenômeno, que nesse caso se refere ao objeto pesquisado, é imprescindível para que se possa alcançar a realidade conforme proposto nos objetivos. Portanto, compreendemos que, por meio do método dialético é possível aprofundar de forma precisa as questões pertinentes ao objeto em foco, ao pesquisar sua história, seus processos de transformação no contexto social, histórico e cultural. Este direcionamento conduz à construção do conhecimento de forma elaborada e sistematizada para o processo de transformação do sujeito e a sua relação com o mundo.

Nesta perspectiva de análise do MHD, Lakatos e Marconi (2003, p. 101) afirmam que,

> [...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos

[1] Dicionário Etimológico. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/. Acesso dia 20 de julho de 2020.

> organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.

A concepção materialista do mundo, na perspectiva de Karl Marx (1818-1883), deu início à possibilidade de os sujeitos conhecerem as formações socioeconômicas e as relações de produção como elementos essenciais para a compreensão da realidade concreta. Entretanto, conforme afirma Kosik (2002, p. 20), a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, quando se quer "conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia".

O MHD explica que os fenômenos, fatos e objetos da realidade social estão em constante movimento, independentemente da consciência do homem, "isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva" (TRIVIÑOS, 1987, p. 52). Esta realidade pode ser conhecível, mas esse conhecimento se desenvolve gradualmente, fundamentado na dialética materialista, a qual revela aspectos da realidade humana em seu caráter universal e singular.

Assim como Marx, compreendemos que o conhecimento da realidade é alcançado por meio de um processo, e a mudança dessa realidade concreta exige conhecer o real, mas o real não é um mundo de objetos fixados, de aspecto fetichizado. Como bem explica Kosik (2002), apenas saber que no decorrer do tempo histórico sempre houve o fechamento de escolas do campo, não possibilita compreender que nesse processo as conquistas e retrocessos em relação à educação do campo fazem parte do movimento contraditório da sociedade capitalista de classe no qual estamos inseridos, assim,

> o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *assim como* a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele. A essência *humana* da natureza está, em primeiro lugar, para o homem *social* (MARX, 2004, p. 106, grifos do autor).

É importante ressaltar que o MHD utiliza de categorias para explicitar e elucidar as questões implícitas relacionadas a um fenômeno em sua totalidade, singularidade e particularidade. Nesse contexto, compreendemos que tal fenômeno (as ações de movimentos sociais sobre o fechamento de escolas do campo) está permeado de formas, conteúdos e possibilidade de análise na consolidação da produção do conhecimento.

1.3 As categorias de método e de conteúdo da pesquisa

O Materialismo Histórico Dialético possibilita uma melhor compreensão crítica da realidade social, por intermédio das suas categorias, pois essas contribuem de forma técnica, bem como de forma metodológica no processo de aquisição do conhecimento que será investigado. Assim, a análise que se faz com a compreensão baseada nessas categorias permite conhecer a "coisa em si" como evidência da totalidade concreta.

É importante ressaltar que o materialismo histórico se utiliza dessas categorias, para explicitar e elucidar as questões implícitas relacionadas a um fenômeno em sua totalidade, singularidade e particularidade. Nesse contexto, compreendemos que tal fenômeno está permeado de formas, conteúdos e possibilidade de análise na consolidação da produção do conhecimento. Nas palavras de Cheptulin (2004, p. 05),

> A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento, está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como a colocação em evidência das origens das essências e ideias e da relação dessas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva.

Inferimos que as categorias são indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento científico, pois durante o processo de pesquisa há a necessidade de realizar estudos em observância com o realce da totalidade, relacionando-o com o contexto singular e particular que permeia cada objeto de estudo. Isso não significa, como bem explica Cheptulin (2004, p. 197), "[...] evidenciar o que é único, (não repetitivo), mas de estabelecer a identidade (a semelhança) e a diferença entre objetos confrontados. Torna-se, portanto, necessário opor o geral ao particular e não ao singular".

As categorias, segundo Kosik (2002), refletem o movimento constante da natureza e da sociedade, formaram-se no desenvolvimento histórico e na prática social, sendo assim, não constituem um número definido. A depender do contexto histórico, das atividades humanas, vão aparecer e/ou desaparecer novas categorias. Afinal "o que é vida senão atividade" (MARX, 2004, p. 83).

As categorias refletem a realidade entre o contexto histórico e o lógico no processo de conhecimento, nas formas de vida e nas determinações da existência humana. Por isso, é necessária a sua utilização, de forma precisa, para que se possa apreender a realidade em sua essência e não em sua aparência, conforme requer a pesquisa científica.

O MHD tem suas próprias categorias metodológicas como diretrizes para a construção do conhecimento, que se coadunam com as categorias de conteúdo, isto é, com as questões próprias e específicas do objeto de estudo. Tanto as categorias de método, quanto as de conteúdo são evidenciadas mais precisamente no transcurso de toda a pesquisa fornecendo elementos para a compreensão do fenômeno estudado, da sua manifestação na totalidade e especificidade.

> A questão que se coloca, é a da necessária e da adequada articulação entre categorias de análise macro e microeconômicas, entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permite que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte, sem o que nossa produção sempre será parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade (KUENZER, 2008, p. 610).

Na pesquisa há a necessidade de um procedimento metodológico científico, o qual conduza o pesquisador ao conhecimento do fenômeno. Assim, para a apreensão do objeto de estudo aqui pesquisado, temos como categorias de método a totalidade, as contradições e a *práxis*, pois "as categorias não são apenas graus do desenvolvimento da consciência, mas também graus do desenvolvimento da prática social dos homens, de suas relações entre eles e deles com a natureza" (CHEPTULIN, 2004, p. 140). Desse modo, entendemos que tais categorias de método contemplam as discussões propostas nesse estudo, tal como, permiti-nos estabelecer, uma conexão entre o objeto da pesquisa, a problemática e os objetivos.

> As categorias, formando-se em uma certa ordem no curso do desenvolvimento do conhecimento social, estabelecem, entre elas, ligações e relações necessária e assim formam a estrutura da atividade do pensamento dos homens que se manifesta sob a forma de uma ordem lógica do conhecimento, sobre formas universais do movimento do pensamento (CHEPTULIN, 2004, p. 140).

Portanto, a escolha da categoria totalidade, justifica-se por conta das questões em que é preciso compreender a realidade social, vislumbrando as suas múltiplas determinações, que são consolidadas por intermédio dos modos de produção de base capitalista. Do mesmo modo, a escolha pela categoria contradição parte dos pressupostos de que, a categoria de análise em questão, perpassa pelas relações de trabalho, consciência política e *práxis*, por estar atrelada às vivências e às experiências das atitudes dos movimentos sociais em seu cotidiano. Já as categorias de conteúdo — movimentos sociais do campo, fechamento de escolas do campo e luta de classes — são descritores que emergiram da perspectiva da temática em estudo.

Elencar as categorias de método e de conteúdo do nosso objeto de estudo, implicou em buscar resposta para os seguintes questionamentos: Quais as ações os movimentos sociais do campo estão desenvolvendo para preservar a educação do campo em suas localidades? Quais os movimentos sociais envolvidos no cenário dos enfretamentos direcionados à preservação das escolas do campo? Como os movimentos, ou organizações sociais do campo, articularam-se em prol da educação entre outros direitos sociais? Quais as implicações dessas ações no contexto de realidade social e educacional desses municípios, devidamente representados pelas suas organizações?

As categorias de método e de conteúdo são essenciais para a organização da teoria e dos fatos a serem investigados. A totalidade como categoria do MHD implica o movimento constante do todo para as partes e das partes para o todo, o que leva a entender que o objeto de estudo — as ações dos movimentos sociais sobre o fechamento de escolas do campo — não ocorre de forma isolada. Tanto o fechamento de escolas quanto as ações dos movimentos sociais estão inseridos em um contexto mais amplo de contradição e da luta de classes presente na sociedade capitalista. Isso não significa dizer, como esclarece Kosik (2002, p. 44), que a totalidade é representada por todos os fatos, mas que a "Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (KOSIK, 2002, p. 44, grifos do autor).

A categoria contradição evidencia a complexidade do real, ao buscar compreender onde e como se exclui/inclui um determinado fenômeno. Nesse processo, "os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos" (TRIVIÑOS, 1987, p. 69). Por exemplo, ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora, por meio da luta, consegue conquistar direitos, a classe detentora dos meios de produção procura retirar o direito conquistado.

Nessa perspectiva, ao longo do tempo histórico, as ações dos movimentos sociais do campo e da classe trabalhadora possibilitaram a conquista de direitos em relação à educação no e do campo, com a implementação de leis, resoluções, decretos, entre outras articulações. Diante disso, umas das primeiras estratégias de enfretamentos dos movimentos sociais do campo na luta pela terra como espaço de trabalho está na ação simbolizada pelo momento em que "o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo" (CALDART, 2012, p. 227). De acordo com a autora, são nessas circunstâncias para que nasça a escola e a defesa pela educação.

Outras ações dos movimentos sociais que merecem ênfase, por demarcarem a história das lutas sociais são: o Manifesto dos Sem Terra ao Povo Brasileiro; A vale não se vende: contra a privatização e a desnacionalização da companhia Vale do Rio Doce; Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro; I e II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, Conferência Nacional de Educação; Plenária Nacional e documentos em Defesa da Educação etc., bem como, um acervo informativo, consolidado por meios de revistas eletrônicas, nos quais consta uma gama de publicações referente às atividades do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra.

Todas essas ações ganharam força quando se consolidara, no ano de 2010, o Fórum[2] Nacional de Educação do Campo com representação de 42 movimentos sociais, de 19 universidades e de 12 Secretarias Estaduais de Educação, com o objetivo de discutir as agendas, das políticas para Educação do Campo no país, entre outras providências. Entretanto, é perceptível, e comprovaremos no discorrer dessa dissertação, que essas conquistas não impediram que ocorressem ao mesmo tempo retrocessos, na perspectiva das políticas educacionais, a exemplo do fechamento de escolas do campo.

Nesse contexto, as ações dos movimentos sociais podem mudar essa realidade, pois o fechamento de escolas do campo "ocorre devido a um conjunto de relações que são possíveis de serem superadas, uma vez que, o real é uma unidade de contrários, e a contradição gera a superação e a criação de uma nova síntese" (SANTOS, 2019, p. 41).

Em relação à *práxis*, Kuenzer (2008) afirma que essa categoria diz respeito ao movimento da teoria para a prática, do abstrato ao concreto e vice versa, pela mediação da experiência. A *práxis* é a ação humana que leva à transformação da realidade existente, isso significa dizer que essa ação é mais do que apenas fazer, pois "A *práxis* utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" [...]. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real" (KOSIK, 2002, p. 19).

A *práxis* revolucionária é o movimento dialético de elaborar as ideias, agir e mudar a realidade, no intuito de superar a sociedade capitalista de classe, uma vez que o homem é o

---

[2] "Criado há 10 anos, o FONEC segue como instrumento de luta e defesa da educação. A criação do Fórum suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. É um processo que luta contra o projeto excludente, predador e homogeneizante da educação", (MST, 2020, *on-line*).

sujeito da própria história. É nesse sentido que buscamos ressaltar a força e importância das ações dos movimentos sociais do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) para o enfrentamento contra o fechamento de escolas do campo.

As categorias de conteúdos são aquelas que foram selecionadas com base no objeto de estudo para sua análise, cabe destacar que elas podem possibilitar o surgimento de categorias novas.

1.4 Procedimentos para coleta das informações

Para a coleta das informações fizemos uso da entrevista semiestruturada, por ser uma ferramenta utilizada nas pesquisas qualitativas, que permite revelar às motivações, os valores, as crenças as particularidades das pessoas envolvidas no processo da pesquisa (MINAYO, 1996). A entrevista semiestruturada permite situar o entrevistado em face de um roteiro direcionado às questões das quais procuramos obter respostas. Além disso, compreendemos que essa ferramenta é capaz de revelar informações de forma ampliada e com melhor detalhamento sobre a temática em questão, conforme a visão dos sujeitos convidados para colaborar com a pesquisa. (MINAYO, 1993). De acordo com Triviños (2017, p. 145), a entrevista semiestruturada é uma das principais formas para o pesquisador executar a coleta de dados, isso porque, além de valorizar a presença do investigador, também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que acaba por enriquecer a investigação.

Para o aprofundamento da temática, inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura, no intuito de observar quais os objetivos e os pressupostos teóricos que os fundamentam, assim como, a estrutura e sua forma organizacional nos entes federados.

Os colaboradores que participaram dessa etapa da pesquisa foram assentados em área de movimentos sociais, dirigentes dos movimentos sociais e integrantes de sindicatos dos trabalhadores rurais de cada município pesquisado, sendo estes Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista (Quadro 1). A escolha por esse instrumento de análise deve-se ao fato de considerarmos que ele tem maior possibilidade de evidenciar as múltiplas facetas presentes no processo de ação dos movimentos sociais sobre o fechamento de escolas do campo. Para Minayo (1993), a opção pela entrevista semiestruturada decorre do fato de que, tanto o

pesquisador quanto o entrevistado, interferem dinamicamente no conhecimento da realidade e, esse encontro de duas subjetividades, representação de códigos socioculturais quase sempre diferenciados, é, ao mesmo tempo, rico, problemático e conflitivo.

Para maiores esclarecimentos quanto aos sujeitos participantes da pesquisa apresentamos o Quadro 1, a seguir:

Tabela 1 — Sujeitos da pesquisa, segundo suas funções no movimento social

SUJEITOS DA PESQUISA	TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE				
	Sudoeste Baiano			**Médio Rio de Contas**	
	Anagé	Barra do Choça	Vitória da Conquista	Jequié	Total
Assentados em área de movimentos sociais	1	1	1	1	4
Dirigente dos movimentos sociais	1	1	1	1	4
Sindicatos dos Trabalhadores rurais	1	1	1	1	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os participantes da pesquisa foram informados de que os dados obtidos serão publicados em veículos de propagação científica. Após todos os esclarecimentos os participantes assinaram o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido — TCLE (Apêndice 1), para assim, poderem responder às perguntas que abordaram questões sobre comportamento, saberes e circunstâncias de suas vidas, no que se refere às ações dos movimentos sociais aos quais estão vinculados e/ou desenvolvem alguma função, bem como questionamentos referentes ao processo de fechamento de escolas do campo.

1.5 Espaços da pesquisa

A pesquisa "As ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos", aprovado pelo Comitê de Ética, com número do parecer 4.356.104, é desdobramento do projeto intitulado "Políticas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas", conforme explicitado na introdução do presente trabalho. O PAR, criado pelo Governo Federal, assinado por prefeitos municipais, faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

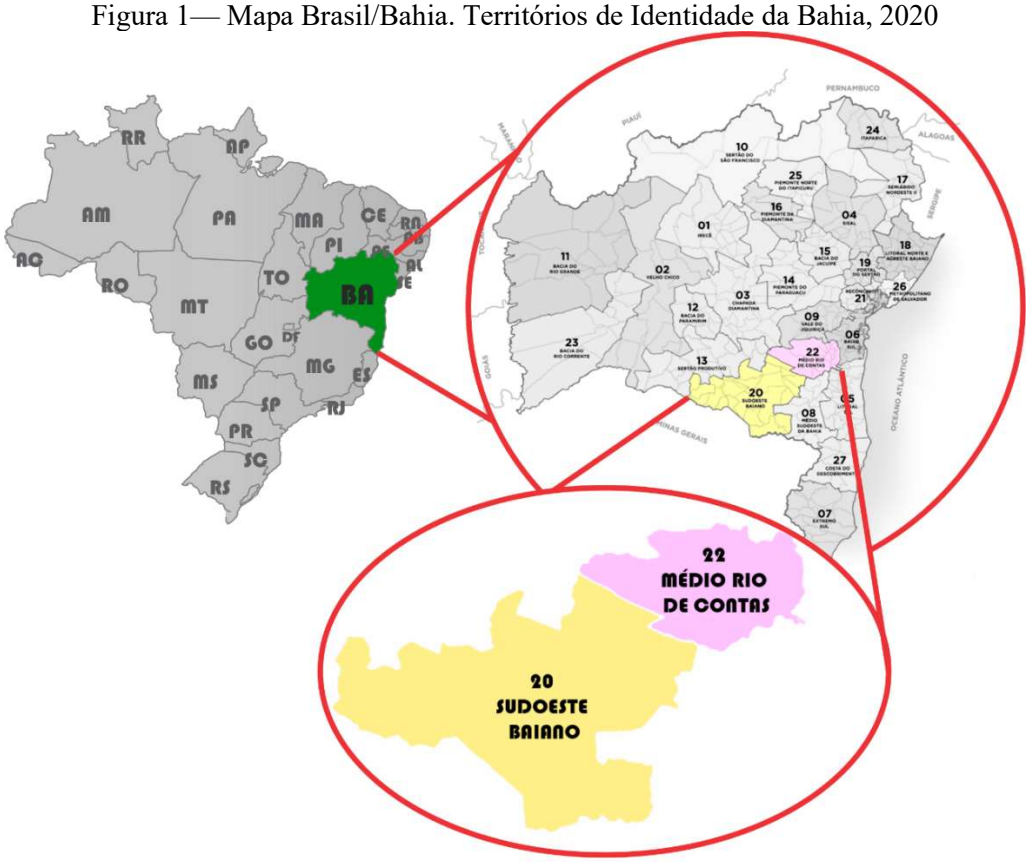
instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, no intuito de melhorar os indicadores educacionais e atingir as metas pactuadas nos planos de educação dos entes federados. (BRASIL, 2007).

O projeto de pesquisa supracitado abarca os Territórios de Identidade da Bahia que ficam localizados na área de abrangência da UESB, sendo estes: Território de Identidade do Sudoeste Baiano e Médio Rio de Contas. Em 2003, o governo estadual dividiu geograficamente a Bahia em Territórios de Identidade, essa divisão ao longo do tempo sofreu alterações em relação ao quantitativo de territórios, assim, no ano de 2007 houve uma regionalização em 27 Territórios de Identidade (Mapa 1), constituídos em função da especificidade de cada região, esse quantitativo permanece até os dias atuais. A Secretária de Planejamento (Seplan) da Bahia define Território de Identidade como,

> [...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (SEPLAN, 2020, *on-line*).

Para essa regionalização no Estado da Bahia foram utilizados diversos critérios que possibilitaram o reconhecimento de territórios, os quais diante da dimensão territorial e diferenças, apresentam aspectos em comum, mesmo em face das suas especificidades naturais, culturais, econômicas e sociais. Com o passar do tempo essa regionalização pode ser modificada, pois nenhum território possui caráter imutável e os interesses governamentais podem mudar e essa alteração refletirá na organização do Estado (SANTOS, 2015).

Figura 1— Mapa Brasil/Bahia. Territórios de Identidade da Bahia, 2020



Fonte: SEPLAN, 2020[3].

Ao observar o Mapa 1, identificamos os 27 Territórios de Identidade da Bahia: Irecê; Velho Chico; Chapada Diamantina; Sisal; Litoral Sul; Baixo Sul; Extremo Sul; Médio Sudoeste da Bahia; Vale do Jiquiriçá; Sertão do São Francisco; Bacia do Rio Grande; Bacia do Paramirim; Sertão Produtivo; Piemonte do Paraguaçu; Bacia do Jacuípe; Piemonte da Diamantina; Semiárido Nordeste II; Litoral Norte e Agreste Baiano; Portal do Sertão; Sudoeste Baiano; Recôncavo; Médio Rio de Contas; Bacia do Rio Corrente; Itaparica; Piemonte Norte do Itapicuru; Metropolitano de Salvador; Costa do Descobrimento.

Sendo assim, a pesquisa que compreende o plano de trabalho será realizada em Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, (situado no Território de Identidade Sudoeste Baiano). A escolha por Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista levou em consideração os seguintes critérios: estar inserido nos Territórios de Identidade do plano de

[3]Mapa disponível no site: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/.php?conteudo=17. Acesso em 03 de ago. de 2020.

trabalho mais amplo supracitado; os municípios devem possuir escolas do campo; ter havido fechamento de escolas do campo nos municípios e serem, razoavelmente, perto de Vitória da Conquista — cidade onde se encontra a pesquisadora. Assim como, deveria haver, nesses municípios, movimentos sociais do campo. Aspectos e fenômenos que serão abordados, detalhadamente, nos capítulos posteriores desta pesquisa.

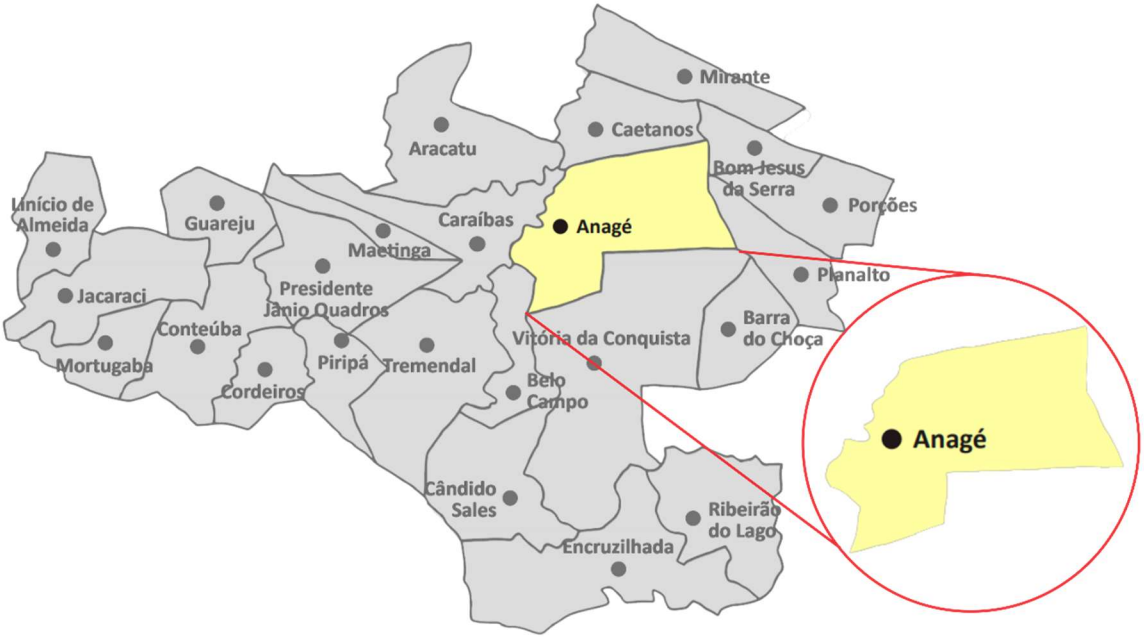
Em relação aos movimentos sociais presentes nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista houve, inicialmente, por meio de conversas informais com lideranças sociais, a identificação da existência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimentos de Trabalhadores por Direito (MTD); Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR); União das Associações do Município de Anagé (UAMA).

Cabe destacar, que nessa pesquisa, a denominação de "movimento social" perpassa pelo pensamento de Gonh (2000), a qual afirma que tal conceito trata de um coletivo organizado de caráter não institucionalizado, cuja identidade é coletiva e se ampara em interesses em comum. Esse coletivo desenvolve ações em decorrência de conflitos, demandas e disputas sociais para o benefício maior de uma coletividade.

Estes movimentos sociais supracitados se organizam e se mobilizam coletivamente para a reivindicação de demandas sociais, as quais surgem no movimento dialético dos interesses antagônicos entre classes. Consolidaram-se no Brasil como movimentos expressivos na luta pela reforma agrária, pela educação do campo etc. Enfim, constituíram-se como resistência às políticas de dominação capitalista.

Para facilitar a compreensão sobre os municípios pesquisados, apresentaremos algumas informações sobre os seus históricos, população, densidade demográfica e localização. Situado no Sudoeste Baiano, Anagé (Figura 2), estende-se por 1.336,361 km², possui uma população de aproximadamente 19.824 habitantes e densidade demográfica de 4,3 habitantes por km², sobre a taxa de escolarização o município conta com 96% de um público entre 6 a 14 anos no processo de escolarização, no ano de 2010, com 3.162 matrículas no ensino fundamental e 820 no ensino médio, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017. Além disso, a economia do município de Anagé é voltada para serviços e agropecuária em pequena escala (LISBOA, 2016; IBGE, 2017).

Figura 2 — Território do Sudoeste Baiano (Anagé)



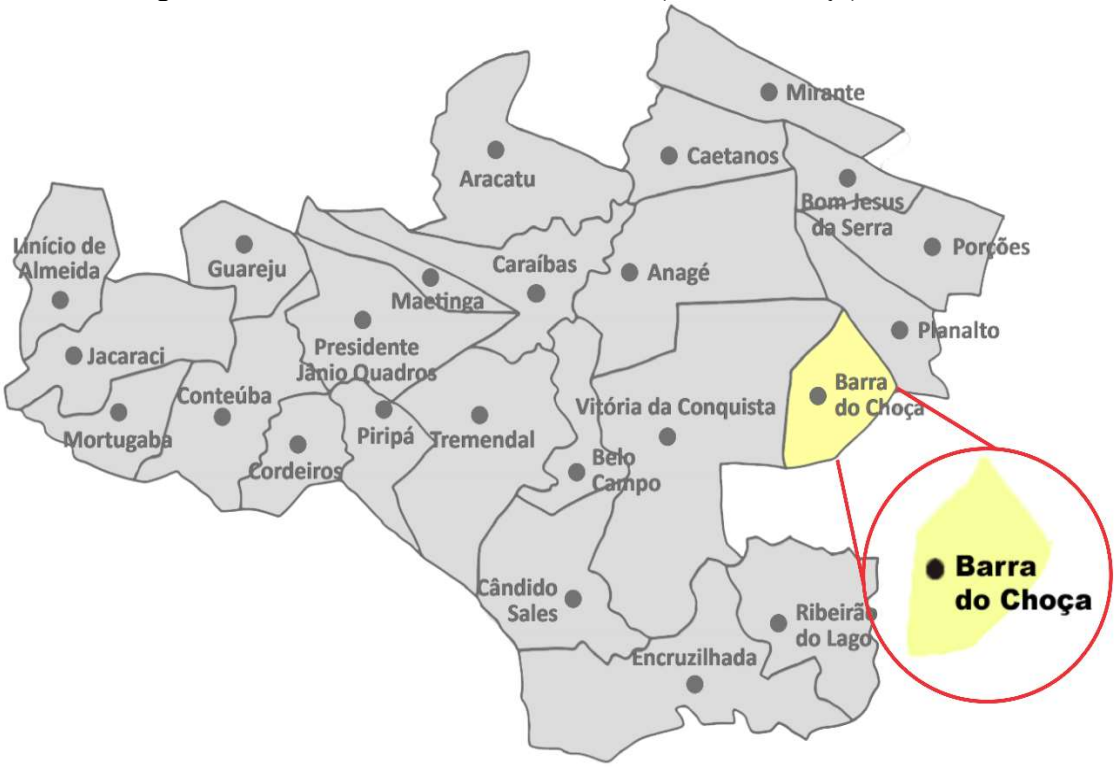
Fonte: SECULT/BA, 2020.

Barra do Choça (Figura 3), situado no Território do Sudoeste da Bahia, distante de Vitória da Conquista a 28 km, apresenta população de 34.788 habitantes, com área de 765,936 km² e densidade demográfica de 44,42 hab/km², a taxa de escolarização do município é de 6 a 14 anos de idade é de 96,9 %, conforme o censo de 2010 do IBGE.

As origens do atual município de Barra do Choça se prendem à história do Sertão da Ressaca, também conhecido como Planalto da Conquista. Barra do Choça era ainda uma fazenda e ponto de pouso para tropeiros, boiadeiros e viajantes no século XIX, até configurar arraial de Barra do Choça pertencente a Imperial Vila da Vitória e depois distrito, no início do século XX, de Vitória da Conquista. Em 1962 foi emancipada permanecendo com o nome de cidade de Barra do Choça, com a configuração dos limites atuais.

Elevado à categoria de município com a denominação de Barra do Choça, pela lei estadual nº 1694, de 22 de junho de 1962, desmembrado de Vitória da Conquista. Sede no antigo distrito de Barra do Choça, constituído do distrito sede. Instalado em 07 de abril de 1963. Por meio da lei municipal nº 10 de 31 de agosto de 1999, é criado o distrito de Barra Nova e anexado ao município de Barra do Choça. Em divisão territorial, no ano de 2005, o município passa a ser constituído por dois distritos: Barra do Choça e Barra Nova (IBGE, 2010).

Figura 3 — Território do Sudoeste da Bahia (Barra do Choça)

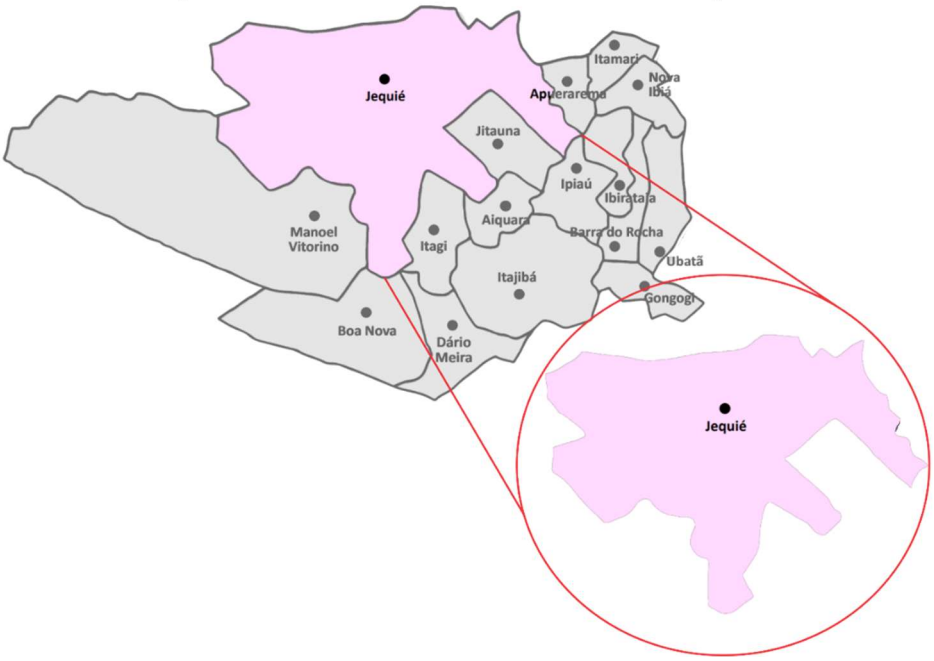


Fonte: SECULT/BA, 2020.

Situado geograficamente no Território de Identidade Médio Rio de Contas, Jequié (Figura 4) possui uma área de 2.969.034 km², apresenta uma população de 151.895 habitantes e densidade demográfica de 47,07 habitantes por km², segundo o último censo demográfico de 2010. Conforme dados do Ideb/Inep (2017), as escolas nos anos iniciais da rede pública do município atingiram a meta e cresceram, mas não alcançaram 6,0. De modo que ainda podem melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. A nota de aprendizado foi de 5,58. O fluxo de aprovação foi de 0,83, ou seja, a cada 100 alunos, 17 não foram aprovados. A meta para o município é de 4,6. A cada 100 alunos, 17 não foram aprovados.

Esses fatos referentes aos municípios evidenciam a necessidade de se obter mais informações para além dos números acerca da educação de alunos da classe trabalhadora do campo dos municípios de Anagé, Iguaí e Jequié, a fim de consolidar esse trabalho para além da aparência dos fenômenos.

Figura 4 — Território Médio Rio de Contas (Jequié)



Fonte: SECULT/BA, 2020.

O município de Vitória da Conquista, situado no Sudoeste do Estado da Bahia, é a terceira maior cidade baiana, apresentando uma menor população em relação a Salvador e Feira de Santana. Localizada a 932 metros de altitude, com uma área de 3.704, 18 km^2, localizada a 509 km da capital baiana — Salvador, com um quantitativo populacional de 306.866 habitantes, (IBGE, 2010). Vitória da Conquista (VDC), conforme a sua divisão política, limita-se territorialmente com outros municípios a saber: ao Norte com Planalto e Caraíbas, ao Sul com Ribeirão do Largo e Cândido Sales, ao Leste com Itambé e Oeste com Itambé e Belo Campo.

Em divisão territorial, no ano de 1988, o município de VDC passou a ter 11 distritos: Vitória da Conquista, Bate Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantilândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São Sebastião e Veredinha. Por intermédio da Lei Municipal nº 836, de 31 de outubro de 1996, foi criado o distrito de São João da Vitória, formado com parte da área de Dantilândia e parte da área de Veredinha e anexado ao município de Vitória da Conquista, permanecendo assim, em divisão territorial, datada de 2007.

Vitória da Conquista exerce grande influência regional sobre vários municípios que ficam em seu entorno, oferecendo a eles diversos serviços, tais como o comércio diversificado, o tratamento de saúde que vem cada vez mais se ampliando, assim como a educação, pois o município de VDC é considerado como polo educacional, em que várias instituições

universitárias foram instaladas, atraindo estudantes de diversas cidades da região do Sudoeste baiano, além de outros estados do Brasil.

No município se concentram diversas faculdades e universidades públicas e privadas. As instituições educacionais públicas que oferecem o Ensino Superior, a saber: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB; a Universidade Federal da Bahia — UFBA. Dentre as instituições privadas temos: Faculdade Independente do Nordeste — FAINOR; Faculdade de Tecnologias e Ciências — FTC; Santo Agostinho — ST; Universidade Paulista — UNIP; Centro Universitário Maurício de Nassau — UNINASSAU, dentre outras.

Figura 5 — Território do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista)

Fonte: SECULT/BA, 2020.

O estudo realizado nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista tem a intenção de obter dados que demonstrem a realidade contraditória vivenciada nesses municípios em relação à educação e às escolas do campo. Compreendemos que a Educação do Campo tem sua origem nos movimentos sociais campesinos e nas lutas pela terra. É nesse contexto que a Educação do Campo no Brasil passou por momentos importantes, tanto no que diz respeito à valorização, quanto à desvalorização, aspectos fundamentais para compreensão do processo de construção e, posteriormente, o fechamento das escolas do campo.

2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL: REFLEXO DA CONTRADIÇÃO E DA LUTA DE CLASSES

Esta seção apresenta algumas reflexões sobre os movimentos sociais no contexto do Brasil, os quais se formaram em razão da luta pela terra, pela inclusão social, pela igualdade e erradicação da exploração da classe trabalhadora. O capítulo aborda também acerca da classe dominante que é formada com base em privilégios, como a obtenção de grande quantidade de terra. Por fim, apresenta uma breve análise sobre os aspectos da conjuntura atual pós golpe de 2016.

2.1 Movimentos sociais: contestação e participação

A história do Brasil sempre foi marcada por lutas e revoltas populares que são as raízes dos movimentos sociais no país, os quais se formaram em contextos de exclusão, desigualdades e exploração da classe trabalhadora. Em contrapartida, a classe burguesa do país se constituiu mediante privilégios, sendo um deles a obtenção de grandes quantidades de terras. Fato que levou ao surgimento de movimentos sociais relacionados diretamente e/ou indiretamente às questões fundiárias no país.

O termo "movimentos sociais" tem uma multiplicidade de interpretações e enfoques. Segundo Gohn (2000), no mundo globalizado vários fenômenos sociais têm sido intitulados como movimentos sociais, mas nem todas essas denominações são de fato um movimento social. A autora aponta quatro elementos essenciais que devem ser considerados para o entendimento quanto à existência de fato de um movimento social:

> Primeiro, não se deve levar em consideração apenas os interesses comuns entre um determinado grupo, pois os "Interesses comuns de um grupo é um componente de um movimento, mas componente não suficiente para caracterizá-lo como tal" Uma vez que a ação de um grupo movida apenas por seus interesses comuns, por si só não o constitui como um coletivo social de identidade em comum. [...] Segundo, o movimento da classe trabalhadora se trata de uma dialética em oposição à inercia. Sendo assim "É a ação da classe em movimento e não um movimento específico da classe. Esta diferença possibilita demarcar dois sentidos para o termo movimento: um ampliado e geral, outro restrito e específico. Terceiro diz respeito aos modos de ação coletiva. Por exemplo, protestos (pacífico ou não), são modos de estruturação de ações coletivas, não é o movimento social propriamente, são estratégias de ação de um movimento social. [...] Quarto, um movimento social ocorre, por meio de uma ação coletiva, em um espaço não-institucionalizado, nem pelo poder público governamental ou estatal e nem pelo poder privado (GOHN 2000, p. 12).

É nesse sentido que precisamos ter o entendimento que nem toda esfera não-institucional é um movimento social, haja vista que um grupo de luta específico não consolida um movimento social, ou seja, de acordo com a autora acima mencionada, uma ação coletiva, parte de uma organização coletiva, mas essas ações, por si só, não poderão ser consideradas como movimentos sociais no contexto ampliado, ainda que incorpore a luta de classe na sua totalidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que esses fatores conferem as condições para a existência de movimentos sociais. Assim, podemos compreender que movimento social refere a ação do homem, conduzida de forma dialética, com fundamentos e princípios de uma coletividade com interesses e identidades comuns. Na *práxis* dialética dos movimentos estão as suas lutas sociais que se originam segundo a conjuntura do país e a dinâmica do tempo histórico, os quais fazem emergir os conflitos sociais da busca de alteração, manutenção e/ou conservação de fatos e fenômenos que constituem a sociedade.

Santos (2013) trata dos movimentos sociais, na perspectiva da teoria marxista, cujo conceito dos movimentos sociais está alinhado à luta e à organicidade da classe trabalhadora no cenário da luta de classe do proletariado contra burguesia, bem como na busca de contribuir "para a superação da sociedade capitalista, tendo como meta a transformação política e social" a autora complementa ainda que "[...] Marx buscou responder às questões de envolvimentos e mobilização dos indivíduos em ações coletivas, por meio das contradições históricas das lutas de classe entre proletariado e capitalista" (SANTOS, 2013, p. 28).

Gohn (2000, p. 13) define o conceito de movimento social como:

> Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Quanto ao termo "solidariedade" utilizado no conceito de movimentos sociais, Gohn (2000, p. 14) nos esclarece esse que "não significa que os movimentos sejam internamente harmoniosos ou homogêneos". Há conflitos internos nos movimentos sociais, mas as articulações, discursos e realizações de suas ações criam uma unicidade e totalidade, condizente

com os princípios e bandeira de luta que caracterizam aquele determinado movimento, os quais podem ser de diferentes classes sociais, assim, podem ter ou não um caráter reivindicativo.

Santos (2016) traz as contribuições da literatura como *Ensaios de Teoria Sociológica*, de Talcot Parsons, para elucidar sobre o conceito de movimento social. De acordo com o entendimento relacionado à literatura referida, os movimentos sociais se consolidam por meio de "uma disfunção sistémica e pode ser identificada a partir do conflito de classe, conflito ideológico, conflito legal e/ou conflito de interesses" (SANTOS, 2016, p. 23).

As demandas vivenciadas pelos movimentos sociais, em seus cotidianos, transformam-se em reivindicações, mediante ações coletivas que resultam, muitas vezes, em mudanças do contexto social, político, econômico e cultural da sociedade. Geralmente, os movimentos sociais na busca pela ampliação de conhecimento e força reivindicatória estreitam as relações com universidades, lideranças sociais e partidos políticos que coadunam com seus interesses e princípios ideológicos.

Dessa forma, compreendemos, assim como Gohn (2000), que os movimentos sociais são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural, reflexo da sociedade, a qual é movida pela contradição e dialética. As ideias, pensamentos, necessidades e objetivos em comum, defendidos ou não pelo movimento social, dependem da conjuntura histórica em que o movimento está inserido. Esse fato fica evidente quando analisamos a existência de movimentos sociais desde o Brasil Colônia (final do século XV e início do século XIX — 1500/1815) até os dias atuais (século XXI — 2020) no Brasil.

Mocelin (2018, p. 65) em suas contribuições apresenta que:

> O movimento social logra duração e integração e constitui-se da consciência de afinidades, percebidas por atores submetidos a pressões sociais semelhantes, ou que enfrentam "obstáculos" de uma mesma natureza. Como expressões de pessoas ou de grupos de atores sociais articulados, os movimentos sociais podem propor mudanças em determinadas condições e/ou relações sociais, ou até mesmo buscar preservá-las. Você deve perceber que os movimentos sociais não se caracterizam como organizações sociais, pois não assumem caráter institucional; portanto, os primeiros não podem ser confundidos com as segundas, embora os movimentos sociais sejam organizados e possam estar na origem de instituições, organizações, clubes, partidos e associações.

No pensamento do autor é preciso saber diferenciar "um movimento social de ações individuais isoladas" (MOCELIN, 2018, p. 65), pois a classe hegemônica se empenha em considerar os movimentos sociais como coletivo de agentes "perturbadores/as da ordem social", cujo intuito recai em depreciar a real finalidade e os objetivos de enfrentamentos dos

movimentos sociais. O autor complementa que [...] “O jornalismo de massa, por exemplo, tende a descaracterizar e repudiar alguns movimentos sociais e a enaltecer outros, variando sua interpretação conforme for conveniente a seus interesses” (MOCELIN, 2018, p. 65).

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou evidenciar alguns movimentos sociais no Brasil que mesmo com contradições, representam resistências frente às injustiças, à exclusão social e à exploração da classe trabalhadora. Movimentos sociais de direito que lutam pela igualdade com justiça social, ao evidenciar a importância da contestação e da participação popular para a permanência da democracia, contra as ações de um Estado capitalista que exerce seu poder centralizador e autoritário.

2.2 Movimentos sociais no contexto do Brasil

Os movimentos sociais no Brasil, desde sempre, estiveram relacionados às necessidades e às demandas surgidas no contexto histórico do país. Santos (2014, p. 36), a título de exemplo, esclarece que no meio urbano os movimentos sociais geralmente estavam relacionados às lutas “[...] por creches, moradia, lutas por transportes, saúde, construção de escolas públicas; e no âmbito rural, os movimentos de luta por terra e trabalho”. Os movimentos sociais no Brasil estiveram presentes desde o período colonial, com a luta de negros escravos, índios, brancos que não tinham o poder econômico e que se posicionavam contra a escravidão e a organização social monárquica.

Gohn (2000) em sua pesquisa *500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor* apresenta em forma de lista os movimentos sociais que tiveram mais destaques no Brasil Colônia e na fase do Império. Para maior compreensão dessas resistências organizamos o Quadro 2, que evidencia a luta do povo brasileiro contra a opressão do governo português no período colonial. Muitos desses movimentos eram opositores da monarquia, da escravidão e de adeptos do republicanismo. Porém, alguns visavam beneficiar muito mais as elites locais do que necessariamente propiciar a criação de uma sociedade justa e igualitária.

Quadro 1 — Movimentos sociais ocorridos no Brasil entre os séculos XVII e XIX

Ano	**Nome do movimento social**	**Localização geográfica**	**Objetivos comuns**
1630-1695	Zumbi dos Palmares	Situava-se onde era o interior da Bahia, hoje	Resistência contra a escravidão e a opressão portuguesa.

Ano	Nome do movimento social	Localização geográfica	Objetivos comuns
		estado de Alagoas.	
1789-1792	Inconfidência Mineira	Minas Gerais	Pretendia eliminar a dominação portuguesa em Minas Gerais, estabelecendo um país independente. Não tinha caráter abolicionista.
1798-1799	Conspiração dos Alfaiates	Bahia	Luta pela emancipação política, implementação de um sistema educacional e industrial por meio da república e o fim da escravidão.
1817	Revolução Pernambucana	Pernambuco	Objetivo maior era a proclamação da República na Capitania de Pernambuco; Extinção dos impostos; Instituição do princípio dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário); Contrários à abolição.
1835	Revolta dos Malês	Salvador/Bahia	Grupo formado por escravos que lutaram pelo fim da escravidão.
1835-1840	Cabanagem	Pará	Reivindicação por melhores condições de vida e trabalho, por parte de uma parcela desfavorecida economicamente, disputas políticas e territoriais, motivadas pelas elites em oposição ao poder centralizador do governo regencial, com o objetivo de independência da região.
1838-1841	Balaiada	Maranhão	Movimento popular contra os grandes proprietários agrários da região. Lutavam contra a miséria, a fome, a escravidão, enfim contra as injustiças sociais.
1847/1849	Revolução Praieira	Pernambuco	Defesa do voto livre universal; liberdade dos meios de comunicação; dissolução do Poder Moderador; quebra do monopólio político das oligarquias agrárias; nacionalização do comércio.
1851	Revolta de Ibicaba	São Paulo	Luta dos imigrantes europeus contra a exploração do trabalho pelos fazendeiros brasileiros, que estavam utilizando o sistema de parcerias em substituição à escravidão.
1858	Revolta de Vassouras	Rio de Janeiro	Resistência à escravidão negra
1873	Quebra-Quilos	Início em Paraíba	Propunha às mudanças nos padrões de pesos e medidas do sistema internacional que estavam sendo utilizados no Brasil.
1979-1880	Revolta do Vintém	Rio de Janeiro	Contra o aumento das passagens de bonde.
1874/1897	Canudos	Sertão da Bahia	Liderada por um líder religioso (Antônio Conselheiro), eram contra os impostos, os latifúndios, a exploração e a miséria da população sertaneja.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Gohn (2020).

Esses movimentos apresentados, no Quadro 2, são alguns dos muitos movimentos ocorridos no contexto da História do Brasil, até o século XX. Contudo, não faremos aprofundamento sobre suas circunstâncias. Compreendemos que na atualidade o movimento dialético da realidade social, engendrada pela luta de classe, não se sabe precisamente, em muitos casos, quando foi iniciado. Entretanto, é importante destacar uma informação que aparece na pesquisa de Lísias Nogueira Negrão, cujo título é Revisitando o Messianismo no Brasil e Profetizando seu Futuro. A autora trata de fatos históricos direcionados a uma diversidade de movimentos e/ou mobilizações sociais, os quais são denominados, movimentos messiânicos ou milenaristas.

Conforme Negrão (2001, p. 119), trata-se de uma organização típica com ideias em crenças embasadas na espera de um Salvador "o próprio Deus ou seu emissário, e à expectativa de sua chegada, que porá fim à ordem presente, tida como iníqua ou opressiva, e instaurará uma nova era de virtude e justiça". Tais organizações surgiram em diferentes épocas, muitas de cunho religioso ou revolucionário com lideranças definidas sustentadas no carisma, a exemplo do Padre Cícero em Juazeiro e Antônio Conselheiro em Canudos.

> Constituem-se como movimentos messiânicos, milenaristas, ou messiânico-milenaristas desde simples contestações pacíficas quanto a aspectos selecionados da vida social, até rebeldias armadas, ambos os tipos informados pelo universo ideológico religioso, capazes de, ao mesmo tempo, diagnosticar as causas das atribulações e sofrimentos e indicar caminhos para sua superação, desde os mais racionais até os mais utópicos. O imaginário religioso pregresso, sua exacerbação ou Disuperação por uma nova revelação profética, está sempre presente, interpretando a realidade, postulando objetivos e indicando os meios pelos quais estes serão alcançados (NEGRÃO, 2001, p. 119).

A autora segue mencionando que a partir da década de 1930, na medida em que a sociedade industrializava e evoluía para o processo de urbanização passa a haver uma escassez desses movimentos e de sua capacidade de mobilização. Entretanto, a estudiosa destaca que algumas regiões, a exemplo das "regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Talvez esta afirmação não seja verdadeira para a Região Norte, onde parecem persistir diversos movimentos recrutando índios destribalizados, seringueiros, pescadores etc." (NEGRÃO, 2001, p. 125).

De acordo Santos (2014, p. 37), "É importante observar que o movimento social não dura para sempre, pois quando atinge seus objetivos, perde o sentido da existência". Sobre essa constatação, Martins (1997, p. 62) *apud* Santos (2014) também afirma que "[...] a tendência dos

movimentos sociais é desaparecerem, uma vez que atingidos seus objetivos ou a sua capacidade de pressionar [...]. Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida".

Em decorrência da concentração da propriedade privada fundiária se estabeleceu e, ainda hoje em 2020 se estabelecem as situações de conflitos relacionados à reforma agrária no Brasil, um exemplo é a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 — primeira Lei de Terras do Brasil — a qual "[...] responde à consolidação do modo de produção capitalista no Brasil, pela colocação da terra enquanto mercadoria, definindo o caráter capitalista da propriedade fundiária, e pela substituição do escravo pela mão-de-obra livre" (GASSEN, 1994, p. 230).

O século XX (1901-2000) também foi marcado por grandes revoltas, resistências e enfrentamentos contra o Estado opressor, mais especificamente na década de 1950. Segundo Santos (2014), houve grande surgimento de movimentos sociais que tinham como bandeira a luta pela terra, assim como também ações coletivas que tratam do arrocho salarial, das questões ambientais e feministas, dentre outros.

De acordo com Gohn (2000, p. 17), entre os anos de 1961 a 1964 eclodiram muitas greves no país. No campo, surgiram dois movimentos que antecedem o MST: "as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do país. Na área da educação criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB)", os quais produziram eventos, publicações e mobilizações que envolveram as lutas por igualdade e por melhores condições para os sujeitos da classe trabalhadora. Porém, o golpe militar de 1964 teve forte impacto no ciclo de mobilização e organização popular, devido à forte repressão por parte dos militares.

Os movimentos sociais no Brasil se intensificaram a partir da década de 70, com os movimentos de oposição ao regime militar, marcados pelo militarismo e forte resistência (GUIMARÃES, 2009). Ghon (2000) observa que:

> A resistência ao regime militar começa a se articular. Os movimentos sociais emergem das cinzas. Nas cidades, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), embaladas pela Teologia da Libertação, I organizaram milhares de pessoas e deram origem a movimentos populares vigorosos como Custo de Vida (depois Carestia), movimentos pelos transportes, de favelados pelo direito real de uso da terra onde estavam, pela saúde nos centros e postos comunitários de saúde, por vagas nas escolas etc. O setor da educação também se mobilizou e surgiram várias associações e uniões de trabalhadores do ensino (tanto do antigo 1 ° e 2° graus, como do ensino universitário). Os trabalhadores recriam suas centrais sindicais a partir da Associação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOs). Surge a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). [...] O ano

> de 1984 foi um marco na história sociopolítica do Brasil com o movimento Diretas Já (GHON, 2000, p. 18-19).

Os movimentos sociais que emergiram no Brasil na década de 70 e 80 se mobilizaram por uma nova Constituição e, por meio de várias reivindicações, conseguiram a aprovação de leis que garantiram direitos educacionais, saúde, garantias trabalhistas, lazer e cultura. Foram conquistas sociais alcançadas por intermédio da luta de classe, as quais dentro de contradições trouxeram benefícios, mesmo que mínimos, para a classe trabalhadora.

No desenrolar da luta de classes, na década de 1980, instituíram-se mudanças que apontaram para a direção do preparo dos alunos do campo para o mercado de trabalho, como a exigência da Educação Básica para a maioria dos empregos com carteira assinada. Também nesse período emergiram os cursos profissionalizantes para atender à demanda do mercado (ARROYO, 1999).

Os novos movimentos sociais que surgiram a partir dos anos de 1990 são oriundos de demandas sociais específicas, como o Movimento de Mulheres, o Movimento LGBT, o Movimento Negro, Movimento Indígena entre outros (AVRITZER, 2009). Ressaltamos ainda os fóruns de ONGs, o movimento popular estudantil conhecido como os "caras-pintadas" que realizaram manifestações contra a corrupção e o *impeachment* do então presidente, na época, Fernando Collor de Mello (concretização do *impeachment* em 1992).

Na década de 1990, houve expressivas mobilizações de movimentos sociais politizados com o objetivo de fazer crítica e denúncia das políticas neoliberais excludentes, tanto para a classe trabalhadora que morava na cidade, quanto para a classe trabalhadora do campo, conforme esclareceremos no próximo subitem.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental que no processo histórico tenham sujeitos organizados em movimentos sociais, no intuito de alcançar a igualdade com justiça social, evidenciando a importância da participação popular para o acesso e/ou permanência de direitos e contra as ações de um Estado capitalista que exerce seu poder centralizador e autoritário. É necessário ir além da participação, um movimento social precisa ser participativo, militante e crítico.

2.3 Aspectos conjunturais da realidade brasileira: período pós golpe 2016

Dois acontecimentos de grande repercussão nacional marcaram o que Silva (2018, p. 504) denomina como fragilidade do "Estado democrático de direito", os quais ocorreram em consequência da ditadura militar e do golpe de 2016. De acordo com a autora, o autoritarismo e o conservadorismo são características presentes no panorama da política do Estado brasileiro, sendo assim, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi mais uma evidência desse processo.

> O processo do impeachment foi uma estratégia audaciosa para garantir a implantação da agenda conservadora de ataque aos direitos trabalhistas, aos direitos de jovens, homossexuais, negros, indígenas e mulheres. Foi necessário afastar e neutralizar as forças que se colocavam em oposição à agenda conservadora para garantir as condições ideais de aprovação do projeto. No legislativo, a presença de 221 parlamentares do setor empresarial, 109 ruralistas, 22 do setor de segurança e 75 ligados às Igrejas Evangélicas permitiu a aprovação com folga das reformas que compõe a agenda conservadora. O campo dos sindicalistas, com apenas 51 deputados e 09 senadores, foi facilmente neutralizado nas votações, embora no âmbito do debate político e ideológico esses parlamentares conseguiram transpor as barreiras impostas pela grande mídia e impedir o triunfo do discurso único, (SILVA, 2018, p. 505).

Nessas circunstâncias, entendemos como marcas do conservadorismo o autoritarismo do golpe na democracia no país, que se confirmou quando o governo Michel Temer passa a assumir a Presidência da República, a partir de maio de 2016. Seu mandato foi marcado por extinção de várias políticas públicas sociais, entre suas intervenções, destacaremos a Medida Provisória (MP) 726/2016 que extinguiu diversos ministérios, entre eles, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Cultura e das Comunicações, Secretarias Especiais das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, bem como a MP 759/2016 que modifica as orientações da regularização fundiária rural e urbana (BRASIL, 2016).

Em continuidade ao foco dessa discussão e considerando o contexto atual, especialmente em relação à educação do campo e suas especificidades, ver-se que a política de educação está atrelada à política do trabalho no contexto da terra. Assim, observa-se que a destituição do MDA trouxe sérios prejuízos para as políticas agrárias no país. Entretanto, temos o conhecimento que os movimentos sociais não se deixaram intimidar pelas políticas autoritárias do governo Bolsonaro, que extingue direitos adquiridos e legitimados por meio da luta e dos enfretamentos das organizações sociais.

O jornal Brasil de Fato[4] é um meio de comunicação que apresenta a realidade brasileira no contexto político, social, econômico, assim como a prática dos movimentos sociais, enfatizando as ações dos movimentos sociais, especificamente do campo em todos território brasileiro. O jornal destaca a importância das políticas públicas para o campo, a soberania alimentar, o cultivo por meio a agroecologia, além de denunciar os desmandos do governo Bolsonaro, bem como se seus aliados dirigentes conservadores.

O governo Temer na continuidade de sua gestão, cumpriu a agenda, conforme o interesse do capital, com a iniciativa da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de número 287/2016, que dispõe de uma nova constituição para a Reforma da Previdência (BRASIL, 2016). Silva afirma que "A agenda conservadora é ampla e reconfigura a relação de forças entre capital/trabalho ao impor, por um lado, à classe trabalhadora um retrocesso às conquistas mais elementares de proteção social à ação predatória do capital" (2018, p. 505).

Nessa perspectiva, a partir do ano 2018, com a transição do governo Temer para o governo Bolsonaro, a conjuntura das políticas públicas de Estado se manteve no mesmo patamar de retrocesso, em que o atual governo dá continuidade às mesmas estratégias que expôs ao risco os direitos dos trabalhadores, sobretudo, no que refere às questões educacionais. Diante disso, temos a compreensão de que tais políticas de cunho neoliberal têm entre suas finalidades, estabelecer uma inter-relação entre a agenda do Estado e capitalismo, que segundo Dourado,

> Esse cenário de mudanças e também de crise do capitalismo — que é transnacional — tem possibilitado o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais e sua retomada para a expansão do capital, novos formatos e complexificação de processos de privatização, desregulamentação da economia, flexibilização da legislação trabalhista, novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Enfim, vivenciamos, em escala global e com impacto nos contextos nacionais e locais, a naturalização do processo de financeirização cuja lógica, dinâmica e alavanca de poder só contribuem para a reprodução do capital (DOURADO, 2019, p. 3).

Os elementos apresentados por Dourado (2019), apontam as novas mudanças das políticas neoliberais, nas circunstâncias da redução nas políticas públicas em geral (Estado de Exceção ou Estado mínimo), com destaque para as políticas educacionais. Essas transformações no âmbito da administração pública têm contribuído para a expansão do capital, intermediado

---

[4] Brasil de Fato. MST minimiza recuo do governo sobre reforma agrária: "É uma tentativa de nos enrolar" Incra divulgou novo memorando nesta quarta (9) suspendendo determinações Incra divulgou novo memorando suspendendo determinações que paralisaram a reforma agrária no país. Lu Sudré, Brasil de Fato. São Paulo (SP), 09 de janeiro de 2019.

pelo projeto político, defendido pelo governo Bolsonaro, que reforça a reprodução, manutenção e fortalecimento dos modos de produção. Tal condição tem se intensificado por meio dos processos de privatização, desmonte das políticas públicas sociais, conquistadas por meio de lutas dos movimentos sociais. Em 2019, o jornal Brasil de Fato apresentou uma reportagem, sobre o recuo do governo direcionado às políticas de reforma agrária.

> Apesar da conjuntura agressiva aos movimentos sociais, o representante do MST destaca que a mobilização do movimento pela reforma agrária não irá cessar. "Nós continuaremos organizando o povo para a luta pela terra porque a luta pela terra não é uma questão de governo ou policial. É uma questão social para o desenvolvimento do território do país", reforça O vai e vem do novo governo demonstra descaso com as políticas agrárias. Quando ele criou a Secretaria de Regularização Fundiária e entregou à UDR [União Democrática Ruralista], deixou claro que irá fazer uma política de concentração de terra, uma política de não desapropriação e uma política contra a reforma agrária. Eles ficam criando essas notícias para iludir e tirar o foco dos movimentos e da luta política pela terra. Sabemos que é tudo uma tentativa de nos enrolar. Sabemos que é um governo que, com a bancada latifundiária, veio para não fazer reforma agrária", afirma Alexandre Conceição da direção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, (SUDRÉ, 2019, *on-line*).

Ainda em 2019, o Brasil de Fato apresentou a reportagem intitulada Governo Bolsonaro suspende Reforma Agrária por tempo indeterminado: documentos distribuídos às superintendências do Incra determinam interrupção da compra e demarcação de terras. Contudo, afirma Alexandre Conceição (2020) citado por Camargo e Junqueira (2020, *on-line*) que

> Não queremos violência. Queremos reforma agrária", frisa Conceição, do MST. Ele destaca que a prioridade do MST é cuidar da segurança das famílias, mas que o aumento da concentração fundiária leva, inevitavelmente, a um número maior de ocupações.

De acordo o jornal Brasil de Fato (2020, *on-line*),

> as políticas agrárias sofrem as consequências do atual governo, aplicando cortes significativos do ponto de vista de investimentos, de verbas destinadas aos Programas do Incra como, Assistência Técnica e Extensão Rural, Promoção de Educação no Campo e Reforma Agrária, assim como a Regularização Fundiária.

Sobre política de governo e política de Estado, Oliveira (2011, p. 329) define que "políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas". Já as políticas

de Estado "são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade". Para tanto, a autora trata da diferenciação, em que a política de Estado é configurada como ações consolidadas, amparadas em uma legislação própria, enquanto a política de governo, abre possibilidades para que qualquer gestor público, no âmbito de uma sucessão, possa alterá-la.

No contexto das políticas educacionais, Oliveira (2011) ressalta que não existe uma política unificada para a educação. As políticas são consolidadas diante de propostas de interesse de uma classe dominante, em uma perspectiva educacional hegemônica, do modelo neoliberal que, segundo Gentili (1996, p. 244),

> ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Assim sendo, é perceptível todas essas mudanças em vários aspectos no campo educacional, seja do ponto de vista de investimentos, gestão ou do controle das questões pedagógicas nas escolas públicas, como exemplo temos os Reformadores Empresariais da Educação[5], conhecidos no Brasil como, "Todos pela Educação" (FREITAS, 2012, p. 381), presidido por um dos maiores empresários da indústria siderúrgica brasileira, Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que integrou a equipe de assessores da presidenta Dilma Rousseff, na atuação como coordenador da Câmara[6] de Políticas de Gestão, Desenvolvimento e Competitividade.

---

[5] Termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch, "*corporate reformers*" — assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. Ver: FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf.

[6] A Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade tem o objetivo de formular políticas e medidas específicas destinadas à racionalização do uso dos recursos públicos, ao controle e aperfeiçoamento da gestão pública, bem como de coordenar e articular sua implementação, com vistas à melhoria dos padrões de eficiência, eficácia, efetividade, transparência e qualidade da gestão

Em relação ao governo Bolsonaro é preciso destacar alguns agravantes no que tange à deterioração de políticas de Estado, especificamente da educação, que atinge a classe trabalhadora, tanto no contexto do professor enquanto profissional, quanto do aluno, no que diz respeito ao direito a uma formação de qualidade, dada a consolidação de um projeto político para destruir a escola pública em detrimento da escola privada.

Dentre tantos ataques sofridos no campo educacional, destacamos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Movimento Escola Sem Partido, Ideologia de gênero, Políticas Gestionárias, ligadas a resultados etc., os quais aprofundaremos em outra oportunidade. Entretanto, evidenciaremos, a conjuntura política para educação do campo, com destaque para o Pronera que contribuiu por meio de três frentes para a discussão: O Pronera, Formação de educadores e Escola do campo.

2.4 A importância do PRONERA para os sujeitos do campo

De acordo o Brasil de Fato (2020), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998 voltado para a formação dos alunos do campo que não tinham condições para concluir o ensino médio. Com a criação do Pronera, os sujeitos do campo tiveram acesso à continuação dos estudos, sendo responsável pela formação de nove (9) mil alunos que concluíram o ensino médio.

Mediante convênios firmados com as universidades públicas, foram graduados no ensino superior 5.347 estudantes, desses se tornaram especialistas 1765 e são alunos na Residência Agrária Nacional 1.527. Em parceria com o PRONERA, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2014, criou uma turma especial do curso de Direito para assentados, formada por estudantes vindos de 15 estados, além do Paraná, todos possuíam vínculo com as comunidades campesinas, pois o foco do programa era voltado a reduzir o déficit educacional dessas populações que tanto foram marginalizadas.

Segundo Carvalho e Carvalho (2019, p. 145)

> O Pronera enquanto política pública de estado constitui-se pela luta social e o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, colaborando para a consolidação da responsabilidade de um Estado Democrático de Direito na

---

pública e dos serviços prestados ao cidadão, no âmbito do Poder Executivo. Disponível: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/orgaos-vinculados/camara-de-gestao-1/camara-de-politicas-de-gestao-desempenho-e-competitividade.

> distribuição dos recursos e do poder social, garantindo aos povos do campo a oportunidade do exercício de seu direito social à educação.

É de se considerar que diante desses aspectos, percebemos o quanto foi importante o PRONERA na vida de muitos estudantes do campo. Expectativas que tornaram sonhos realizados. Entretanto, os governos conservadores associados à burguesia querem impedir que a classe trabalhadora possa ter acesso ao conhecimento, principalmente daqueles mais vulneráveis.

Outro ataque aplicado à população campesina, bem como aos movimentos sociais do campo, consolidou-se mediante decreto nº 10.252, de 20 fevereiro de 2020 que reorganizou a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com medidas para o enfraquecimento de programas que são de grande importância para o desenvolvimento dos Movimentos dos Sem Terra e dos Quilombolas. Inclusive no primeiro dia de mandato do governo Bolsonaro, a ordem do dia foi ciar um decreto que destituiu a Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — (SECADI), que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, cujas políticas públicas educacionais eram voltadas para a inclusão.

De acordo Souza e Taffarel e Munarim (2015, p. 85), a

> SECADI não brota espontaneamente da vontade dos governantes. É, sim, fruto de uma intensa luta pela Reforma Agrária e por Educação. Dois episódios desta luta são marcantes: (1) O Massacre de Corumbiara, que ocorreu em 9 de agosto de 1995, em Corumbiara, Rondônia, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando 10 mortos e, (2) o Massacre de Eldorado de Carajás, que ocorreu em 17 de abril de 1996, nos municípios de Eldorado de Carajás, no Pará, e deixou 19 mortos.

As autoras, afirmam que a SECADI, consolidada em razão das conquistas dos movimentos sociais, é um dos resultados da luta no cenário da reforma agrária, tanto nos aspectos da luta pela terra, do direito ao trabalho, quanto por políticas de educação. Compreendemos que todas essas vitórias foram fruto de muitos enfrentamentos, na luta por garantias de direitos para os povos do campo.

Entretanto, é importante inferir que o atual governo conservador coloca em risco todas essas conquistas, por falta de uma gestão comprometida com as políticas públicas para a classe dos trabalhadores, diferentemente dos governos progressistas, a exemplo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff entre os anos de 2003 a 2016, que segundo Souza e Taffarel (2019, p. 86) aprovou, implementou e avaliou programas, projetos, ações, a saber: “Educação de

Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais".

Reconhecemos a importância e a necessidade da luta, na busca incessante por uma educação de qualidade para os povos do campo, sobretudo, qualidade que esteja comprometida e direcionada às especificidades e à realidade dos sujeitos que vivem no campo. Conforme Souza e Taffarel (2019), vários projetos, programas e ações foram aprovados, implementados e avaliados. Percebemos que a luta dos movimentos sociais para a garantia dos direitos à educação precisa ser constante, acompanhada, analisada e avaliada para criar novas estratégias de luta, resistindo sempre.

Taffarel e Munarim (2015, p. 82-84), no Dossiê sobre a Conjuntura da Educação, revelam o panorama destrutivo, "publicado no Jornal Mural da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Realização: Frisson Comunicação e Marketing. Maio de 2016". Nessa oportunidade apenas nos deteremos às denúncias da Confederação Nacional da Educação, sem discorrermos sobre essas questões nesse texto. Assim, conforme consta no referido Dossiê, a denúncias são:

> Fim da vinculação de impostos e congelamentos dos gastos sociais; Fim das receitas do petróleo para a educação e a saúde; Privatização da Educação Básica e Superior; Corte na política de acesso à universidade e à educação profissional e tecnológica; Ameaça ao piso do magistério e à política salarial dos servidores públicos; Mais meritocracia e menos direitos nas carreiras dos trabalhadores em educação; Fim da aposentadoria especial do magistério; Inanição das metas do PNE e desprezo à participação social.

A citação acima mencionada, revela um panorama no qual o Brasil perpassa pelos trilhos do retrocesso devido os desmontes das políticas que interferem no contexto educacional. Nessa conjuntura, compreendemos que a denúncia dos autores reforça a necessidade da continuidade das lutas, enfretamentos e ações dos movimentos sociais e sindicais e suas respectivas bandeiras de luta. Para tanto, entendemos que seja necessário pensar, junto às nossas organizações, em projetos e atividades de cunho coletivos.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

A presente seção aborda os Movimentos sociais do campo, o seu processo histórico e o modo de produção capitalista que se iniciou no século XV, passando por várias fases no seu processo de evolução e desenvolvimento, tanto no cenário político quanto econômico. O resultado de tal processo foi o desenvolvimento de transformações no uso da mão de obra, bem como a organização dos trabalhadores em movimentos com o objetivo de discutir as condições de trabalho e as questões sociais no período.

3.1 Movimentos sociais no contexto do capitalismo

A história revela que no século XIV o modelo econômico pautado no feudalismo entra em crise abrindo novas possibilidades para a economia por meio de um modelo de produção baseado no capitalismo. O modo de produção capitalista se iniciou no século XV perpassando por várias fases de evolução e desenvolvimento, desde a mercantil até a industrial, tanto do ponto de vista econômico como político, com legitimação do Estado.

De acordo com Stédile (2013), essa transição do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial é demarcada entre os séculos XVIII e XIX que culminou na revolução industrial no século XX. É diante desse processo de revolução industrial que nasce a mão de obra e o capital humano[7] enquanto mercadoria, bem como a luta da classe de trabalhadores, ou seja, dos operários organizados em movimentos com a finalidade de discutir as ações e as questões sociais relacionadas às condições trabalho.

Apesar de haver a incipiência na utilização da nomenclatura movimentos sociais, nesse período de ascensão do capitalismo, encabeçada em face do modo de produção, constatamos

[7] Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Capital humano, portanto, é entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz em uma coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender sua força de trabalho física e intelectual para sobreviver, a classe trabalhadora. Para melhor compreensão, consultar: FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. Disponível em: https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

por meio do documento Manifesto Comunista, de Marx e Engels (2008), que o operário, também identificado como proletariado[8] tecia estratégias contra a exploração da burguesia[9]. De acordo Mocelin (2018, p. 68), essas ações da coletividade são capazes de produzir projetos, ou mesmo de engendrarem uma representação que caracterize uma nova ordem social, sobretudo para aqueles que participam dos movimentos sociais.

> No sentido mais amplo, movimentos sociais devem ser entendidos como ações coletivas orientadas para a promoção de mudanças, no todo ou em parte, em instituições, condições ou relações sociais promovendo sua mobilização e ampliando a ação coletiva do movimento social (MOCELIN, 2018, p. 68).

Viana (2018, p. 43) afirma que por intermédio dos movimentos sociais é possível identificar as questões sociais, assim como, promover estratégias de enfretamentos para a "transformação social, o que significa uma substituição de uma sociedade por outra. Nesse sentido, os movimentos sociais seriam revolucionários".

De acordo Mocelini (2018), no discorrer desse estudo um fato novo surpreendeu, por meio de uma revelação de que existe uma terceira classe social proveniente do modo de produção. Vejamos: a burguesia, o proletariado e o proprietário fundiário. A "do capitalista é o lucro; a do trabalhador, o salário. Na agricultura, um terceiro agente aparece como classe social: o proprietário fundiário; este acessa o valor sob a forma de renda da terra" (MOCELINI, 2018, p. 25). É nesse contexto que podemos considerar que a classe contrária ao proprietário fundiário é o agricultor do campesinato.

Portanto, no cenário do capitalismo, convém a esses trabalhadores do campo se organizarem em movimentos sociais do campo na luta contra a desigualdade e a exploração, proveniente das relações econômicas, políticas e sociais. Contudo, "no capitalismo, o processo de produção do espaço social determina as suas formas por meio das relações sociais, que são compreendidas na tríade formada pelo capital, trabalho assalariado e propriedades fundiárias"

---

[8] Proletariado Classe dos modernos trabalhadores assalariados que não possuem meios próprios de produção, pois dependem da venda da força de trabalho para sobreviver. Observações de Engels incluída na edição inglesa de 1888. Ver: Marx e Engels (2008, p. 64), O Manifesto do Partido Comunista.

[9] A burguesia, classe que emerge dos mercadores e que se consolida por meio da mobilidade social proporcionada pela indústria e pelo comércio de mercadorias, aos poucos conquistou o poder político e nele se consolidou mediante a acumulação de capital, resultante do controle da produção de mercadorias e do comércio de produtos materiais e simbólicos, como, por exemplo, o dinheiro (GEHLEN; MOCELIN, 2018, p. 42). Ver em:, GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo. Organização Social e Movimentos Sociais Rurais, 2 edição, editora UFRGS, Porto Alegre, 2018, p. 42.

(FERNANDES, 1999, p. 24). Sobre movimentos sociais, daremos destaque para os movimentos sociais do campo. De acordo com Faria (2015),

> Os movimentos sociais do campo têm consolidado a sua participação nas lutas que envolvem o direito à educação, assim como, a conquista da terra, a valorização da cultura camponesa, o fortalecimento da agricultura familiar e o monitoramento e avaliação das políticas públicas relacionadas à vida dos camponeses, buscando afirma-los como protagonista, mesmo com os entraves impostos pelo aumento da pobreza, a concentração fundiária e a persistências das desigualdades sociais e econômicas do país (FARIA, p. 96).

As classes dominantes formadas pelas oligarquias agrárias do Brasil, na década de 1990, defendiam o discurso de que o tipo de trabalho camponês, isto é, produzir alimentos via o manejo da terra para garantir a subsistência e venda do excedente para a população urbana, não necessitava de formação escolar, aprender a ler e a escrever. O próprio modo de vida camponês seria uma justificativa para se negar o acesso à educação (CAMACHO, 2012). Para o grupo detentor do poder econômico, o camponês sempre foi visto como apenas mais um produtor de mercadorias que deveria se ater ao trabalho braçal, para o qual a educação era algo secundário e não necessário à sua vida, tendo assim seu direito a uma educação de qualidade negado.

Nos anos entre 1980-1990, surgiram no Brasil vários movimentos sociais rurais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), dentre outros (SCHERER-WARREN, 2008). Esses movimentos estão diretamente relacionados à resistência contra o poder centralizador de posse da terra, em que estão subtendidas questões políticas neoliberais. O papel dos movimentos sociais, nesse contexto, torna-se importante para colocar na pauta dos governantes o debate sobre a reforma agrária e sobre questões relacionadas à educação para a classe trabalhadora do campo, ao propor uma educação que seja adequada à realidade e à especificidade dos alunos nas escolas do campo, nos assentamentos e acampamentos do Brasil.

Di Pierro (2006) afirma que a falta de instrução do homem do campo foi crucial para que se intensificasse a pobreza e a precariedade das condições de vida dos trabalhadores do campo. Além disso, o baixo rendimento escolar desses sujeitos se deve ao fato de que o ensino oferecido a eles não estava, e não está em muitos casos, de acordo com sua realidade, o que contribui para a evasão escolar dessa população e a diminuição dos níveis de escolarização.

O contexto histórico explica a exclusão social e educacional dos sujeitos que vivem do campo no Brasil, essa realidade está diretamente atrelada às contradições de trabalho e ao modo de produção, ao se articular com os sujeitos detentores dos meios de produção e o aparelho ideológico do Estado na perspectiva do interesse dos gestores governamentais.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do campo em suas pautas de luta visavam possibilitar as condições de acesso dos trabalhadores do campo e seus familiares ao trabalho rural na propriedade, bem como à terra útil para produção em suas localidades de sobrevivência. Por outro lado, desejavam também outras políticas que assegurem o direito à educação, à saúde, ao transporte, à assistência social, a uma vida digna na comunidade rural que possibilitasse o bem-estar coletivo no ambiente rural.

Assim, percebemos que a história de luta dos movimentos sociais sempre desempenhou um papel crucial na busca pelo direito de viver do campo, com uma educação que seja também do campo. Os movimentos sociais citados por Scherer-Warren (2008) trazem essa perspectiva nos seus debates e objetivos a serem conquistados, conforme explicitamos nos subitens subsequentes.

3.1.1 Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) nasceu no ano de 1996, como fruto histórico da crise econômica e social na agricultura brasileira devido às políticas neoliberais dos anos de 1990 e o colapso do movimento sindical de trabalhadores rurais como instrumento de representação e luta dos camponeses brasileiros, o grupo de formação era composto em sua grande maioria por militantes oriundos do movimento sindical e do Partido dos Trabalhadores (PT).

> O fato que deflagrou este entendimento para os pequenos agricultores foi a Seca que castigou as plantações no final de 1995 e início de 1996 no Rio Grande do Sul. Enquanto os agricultores angustiavam-se com a perda total das plantações, dirigentes de Sindicatos e da Federação dos Trabalhadores faziam acordos entre si e conchavos políticos com os governantes da época para negociar soluções que nunca chegavam até a roça dos agricultores. Houve um momento em que a indignação dos agricultores atingidos pela seca conseguiu sensibilizar alguns sindicalistas. Estes dirigentes tiveram a sensatez de ouvir o clamor da base. Articulou-se uma mobilização histórica pela Agricultura Camponesa no RS. Cinco foram os Acampamentos da Seca que se organizaram nos meses de janeiro e de fevereiro de 1996 no RS, reunindo mais de 25.000 pequenos agricultores. Ali germinou a semente do MPA (MPA, 2020, s/d.).

O MPA foi constituído por um objetivo maior de permanência dos agricultores para resistir e viver no meio rural, mediante uma política agrícola, faz parte da Via Campesina Brasil e Via Campesina Internacional, da Confederação Latino-americana de Organizações Camponesas — CLOC, assim como da Frente Brasil Popular. É um movimento popular que tem atuações em todo território nacional, cuja base social é organizada em grupos de famílias nas comunidades camponesas. "O MPA busca resgatar a identidade e a cultura camponesa, na sua diversidade, e se coloca ao lado de outros movimentos populares do campo e da cidade para a construção de um projeto popular para o Brasil baseado na soberania e pelos valores de uma sociedade justa e fraterna" (MPA, 2020, *on-line*)[10].

Segundo o MPA (2020), o movimento defende a perspectiva de que por meio da identidade dos camponeses há o surgimento de necessidades comuns que ultrapassam os limites territoriais, busca construir uma nova organização política, capaz de unificar os processos de luta nacional. O MPA está organizado em 17 estados brasileiros em todas as regiões do Brasil. Em 22 anos de existência, apresenta expressivo histórico de luta e de organização do campesinato no país, com a organização de aproximadamente 100 mil famílias camponesas de forma direta em todo o território brasileiro. Entre as principais ações desenvolvidas pelo MPA Görgen (2011, p. 493) afirma que foram:

> 1) a formação de militantes e de famílias camponesas em temas como história do campesinato, conjuntura agrícola e agrária, cultura, relações de gênero, poder e classe, desafios da agricultura camponesa, metodologia do trabalho de base, agroecologia, reflorestamento, questão ambiental, entre outros; 2) seminários sobre educação camponesa em diversos estados, e em parceria com outras organizações do campo; 3) combate à expansão de todo tipo de monocultivo; 4) combate ao uso de agrotóxicos; 5) ampliação do MPA para outros municípios dos diversos estados; e 6) desenvolvimento da agroecologia, aumentando o número de famílias que estão em processo de transição e consolidação dessas técnicas de produção.

Essas ações são fruto da necessidade da mudança, de organização, de mobilização e de reivindicação da classe camponesa por seus direitos que foram historicamente negados. Se a estrutura do Estado capitalista impõe limites, a classe trabalhadora deve buscar os ultrapassar de forma que seja possível a denúncia das incoerências nas políticas públicas e nas práticas educacionais de cunho conservador neoliberal.

---

[10] Informações obtidas no site do MPA: https://mpabrasil.org.br/quem-somos/. Acesso em 12 de ago. de 2020.

3.1.2 O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento social brasileiro, autônomo, de massa popular, que teve sua fundação em 1991, com a realização do I Congresso Nacional dos Trabalhadores Atingidos por Barragens. Esse movimento surgiu como reação, segundo Zen e Ferreira (2011), ao tratamento dado às populações atingidas por barragens pelas empresas construtoras e pelo Estado. Ele é composto por ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais e populações urbanas afetadas pela construção de barragens. Representa "uma força de transformação social, pois sua ação por um novo modelo energético, dentro de um projeto popular para o Brasil, ultrapassa os territórios em que se constroem as barragens" (ZEN; FERREIRA, 2011, p. 489).

O MAB valoriza as lutas concretas, locais e nacionais, "com uma visão extremamente crítica em relação ao modelo atual do setor energético brasileiro. É, por excelência, um movimento ambiental, em defesa dos rios, da vida e da natureza" (MPA, 2020, *on-line*). Em suas pautas de luta traz questionamentos ao sistema político e econômico em sua totalidade e especificidade brasileira, com o objetivo de ocasionar mudanças no modelo de produção vigente, o qual tem como base a poluição do meio ambiente.

3.1.3 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

O MST surgiu no Brasil em 1980, é um movimento social do campo que tem como bandeira de luta a reforma agrária, a educação do campo e a transformação da sociedade capitalista. "Tem também se destacado dentre os movimentos sociais da atualidade, pela capacidade de agregar valores sociais e culturais, com base nos ideais marxistas" (SANTOS, 2014, p. 17). Nesse sentido, o movimento busca a garantia do acesso e permanência de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, uma escola no campo e do campo, direcionada para os valores e princípios antagônicos ao do capital.

Segundo Santos (2009), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra possui três frentes de lutas: a quebra das cercas do latifúndio, a quebra das cercas da ignorância, além de fazer a transformação social dos espaços e, principalmente, do sujeito. Trata-se de um movimento autônomo, pois não é subordinado a outros movimentos, porém, articula-se junto a

outros movimentos como igrejas, sindicatos, partidos políticos em suas lutas, entre outras articulações.

Sobre a escola do MST, Santos (2014) nos esclarece que,

> [...] as escolas dos assentamentos e acampamentos do movimento são públicas, financiadas pelo Estado, administradas por pessoas da burocracia estatal (secretarias de educação) diretamente, ou por pessoas do MST que assumem a função de gestar, por indicação do Movimento junto às administrações municipais e estaduais (p. 17).

Entretanto, Santos (2014) afirma que o MST tem encontrado resistência para garantir uma educação que seja proporcionada pelo Estado, com a gestão e proposta educacional do próprio movimento, essa realidade se deve ao fato de que em uma sociedade capitalista a educação oferecida para os filhos da classe trabalhadora é pensada e organizada para o mercado de trabalho assalariado. Por isso, as ações dos movimentos sociais no Brasil giram em torno da reivindicação de uma sociedade igualitária, justa, próspera, solidária, a qual respeite as identidades dos sujeitos, aspectos que são contrários aos ideais capitalistas.

Quanto à condução das ações a serem realizadas pelo MST, Santos (2014, p. 19) afirma que: "[...] são defendidas e encontradas nos objetivos e princípios construídos nos congressos e encontros nacionais e/ou estaduais do Movimento com a participação massiva de todos os estados do território nacional onde o MST está organizado". Caldart (2003) aponta que:

> Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (p. 62).

Percebemos, assim, que as ações do MST estão diretamente relacionadas à luta pela terra, pela escola e pela educação na perspectiva de melhorar a vida dos camponeses e seus filhos, mediante a organização pedagógica específica nas escolas conquistadas, bem como pela formação de educadores para ministrar aulas condizentes com a proposta da Educação do Campo,

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que

> têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Nas palavras de Souza (2020), a Educação do Campo emerge das experiências educativas do MST, das demandas por políticas públicas de acesso à Educação Básica, passando pela Superior, na busca por uma educação que contribua para a construção do olhar crítico e politizado dos sujeitos, de forma que os prepare para as estratégias de luta pela terra e pela educação.

Os movimentos sociais, em especial o MST, evidenciam a distância entre o que se compreende sobre Educação Rural e educação do campo, porque, enquanto a primeira está alicerçada na visão inferiorizada e paternalista em relação ao povo do campo, a outra, por sua vez, firma-se como um fenômeno que compreende o homem do campo como sujeito que, como tal, precisa ser valorizado em suas peculiaridades.

3.1.4 Organizações sociais do campo: lutas e conflitos

Em 13 de abril de 2019, a Crítica 21 (RBA, 2019), trouxe um balanço sobre as questões relacionadas à violência no campo. Com isso, evidenciou que, no ano de 2018, foi registrado o maior número de casos de violência contra as mulheres nos espaços rurais no Brasil, um registro de um quantitativo de 482 casos, o maior índice de casos registrados em dez anos. Dos 482 casos notificados, 28 pessoas tiveram desdobramento em óbito, sendo que desses, 28 vítimas fatais, 15 eram lideranças. “O número de conflitos no campo registrados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) cresceu 4% em 2018, chegando a 1.489” (RBA, 2019, *on-line*). Esse panorama nos faz inferir que não se trata apenas de um demonstrativo numérico, possível de ser mensurado, mas está para além das estatísticas e precisa ser denunciado, pois se trata de vidas humanas, em algumas situações de vulnerabilidade social e/ou econômica, no coletivo de suas organizações lutando pelo o direito à vida com dignidade.

Nessas circunstâncias, vale ressaltar que, segundo a revista Crítica 21 (RBA, 2019), esse quantitativo e bem maior, uma vez que estes são apenas os casos registrados, cabe ressaltar também que quase metade dos conflitos ocorreram na Amazônia. Outro dado apresentado nessa mesma edição da revista, e que nos chama a atenção, no ano de 2017, foi a quantidade de 2.305 famílias expulsas das localidades onde residiam, conforme divulgado, essas famílias foram expulsas em um contexto de violência.

Segundo o relatório apresentado, o número de assassinatos teve uma redução significativa entre os anos de 2017 a 2018. De acordo, a Revista Crítica 21, há uma justificativa de que diante da análise realizada pela "CPT em relação essa diminuição, é que nos anos eleitorais, os casos de violência tendem a ter uma redução nesse tipo de violência no campo". Nesse sentido, imaginemos que seja pelo fato dos candidatos se aproximarem da população no contexto de uma falsa harmonia, no intuito de angariar confiança da população e, consequentemente, o voto. "Contudo, o ano de 2019 já aponta o retorno do aumento dos assassinatos nos espaços rurais no país" (RBA, 2019, *on-line*).

A Figura 6, trata, por meio de demonstrativo numérico, da realidade dos conflitos do campo no contexto nacional, no ano de 2019.

Figura 6 — Mapeamento de conflitos no campo no Brasil

Fonte: Revista Crítica 21 (RBA, 2019).

Nos últimos dez anos, a Comissão Pastoral da Terra vem desempenhando um trabalho de natureza quantitativa demonstrando a real situação vivenciada pelos povos do campo,

sobretudo na perspectiva da luta pela terra, tendo em vista esse espaço como sua única possibilidade de trabalho. A Tabela 2, a seguir, evidencia o panorama do conflito no campo de disputa pela terra entre 2010 a 2019.

Tabela 2 — Conflitos no campo entre os anos de 2010 a 2019

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nº de ocorrências	638	850	816	763	793	771	1.079	989	964	1.206
Ocupações/retomadas	180	200	238	320	250	200	194	169	143	43
Acampamentos	35	30	13	14	20	27	22	10	17	5
Total	**853**	**1.035**	**1.067**	**1.007**	**1.018**	**998**	**1.295**	**1.168**	**1.124**	**1.254**
Assassinatos	30	29	34	29	36	47	58	70	25	28
Pessoas envolvidas	351.935	458.675	460.585	435.075	600.240	503.735	686.735	530.900	590.400	578.968

Fonte: Adaptado do Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2016-2019 (CPT, 2019).

Verificamos que a Tabela 2 apresenta uma oscilação no período de 2010 a 2015, período esse demarcado pela gestão de esquerda. Entretanto, com uma discreta diminuição no contexto das ocorrências entre os anos de 2013 a 2015. A partir do ano 2016, com a consolidação do "golpe", houve um aumento significativos do número de ocorrências por conflitos de disputa por terra no campo, consequentemente, uma diminuição no indicativo de ocupações, bem como nos acampamentos. Em relação ao número de assassinatos, existe uma oscilação não linear, com destaque para o ano de 2017 que notifica um quantitativo de 70 assassinatos no campo, com decréscimo entre os anos de 2018 a 2019.

> Os dados comparados, cobrindo o período do último ano do Governo Lula até o primeiro ano do Governo protofascista de Jair Bolsonaro, indicam a dinamicidade das ações de violência, mas também a inscrição e o lugar da reação e da resistência dos trabalhadores rurais em diferentes contextos de luta, com avanços e retrocessos, em todas as conjunturas políticas. De um modo ilustrativo, os conflitos trabalhistas diminuíram de uma maneira significativa ao longo desse período, indicando o impacto das denúncias das situações de superexploração do trabalho e da escravidão contemporânea. De um modo ilustrativo, os conflitos trabalhistas diminuíram de uma maneira significativa ao longo desse período, indicando o impacto das denúncias das situações de superexploração do trabalho e da escravidão contemporânea. [...] Nesse sentido, esses conflitos ultrapassam a água em si, quando também expõem o avanço da lógica de privatização e mercadorização dos bens comuns em contexto de disputas (RIBEIRO *et al*., 2020, p. 423).

Observemos, conforme exposto na Tabela 2, o agravamento do número de conflitos no campo a partir do ano de 2016. Essa situação pode ser concernente à motivação das políticas de armamento, incentivada e apoiada pelo o governo, sobretudo no governo Bolsonaro que

utilizou desses argumentos como estratégia na campanha política, em função das discussões sobre as novas considerações do Estatuto do armamento.

O governo Bolsonaro tem tido grandes preocupações em alterar o Estatuto do Desarmamento em favor da aquisição de armas, como podemos constatar a Revista BCC News, Brasil, o presidente Jair Bolsonaro expediu um decreto que facilita a posse de armas, uma de suas principais promessas de campanha. O decreto altera o Estatuto do Desarmamento, aprovado em 2003, que limitava o acesso a armamentos no Brasil, esclarecendo que para se adquirir o direito ao porte de arma, a pessoa deveria comprovar a necessidade de possuir arma (FRANCO, 2019, *on-line*).

Assim, o governo Bolsonaro vem criando alternativas de flexibilização do Estatuto ampliando esse direito a outros tipos de públicos sem comprovação da necessidade do uso desse equipamento. Conforme estabelecido pelo Decreto nº 9.845, de 25 de junho de 2019, que regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, sobre a necessidade de dispor da aquisição, do cadastro, do registro e da posse de armas de fogo e de munição.

Nesse contexto, compreendemos que as políticas em favor do armamento facilitam a aquisição de arma e seu uso de forma inadequada, bem como contribui para um maior índice de conflitos de violência no campo, envolvendo assentados, lideranças indígenas, quilombolas, posseiros, trabalhadores rurais, conforme demonstrado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 — Assassinatos no campo após o Golpe de 2016

Categoria	2016 (após 31/08)	2017	2018	2019	Subtotal
Ambientalista	-	-	-	1	1
Filiado	-	3	-	1	4
Assentado	-	4	3	3	10
Funcionário Público	-	-	-	1	1
Indígena	1	3	-	2	6
Liderança	2	16	12	7	37
Liderança Indígena	4	3	2	7	16
Liderança Quilombola	-	4	1	-	5
Pequeno Proprietário	1	-	-	-	1
Pescador	-	1	-	-	1
Posseiro	1	9	2	2	14
Quilombola	-	7	1	-	8
Sem Terra	6	21	4	4	35
Sindicalista	-	-	-	1	1
Trabalhador Rural	-	-	3	3	6
Total	15	71	28	32	146

Fonte: Adaptado do Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2016-2019 (CPT, 2019).

Constamos que após o "Golpe de 2016, houve um aumento considerável de assassinatos de pessoas envolvidas na luta pela conquista da terra, sobretudo na luta pelo trabalho nesse espaço, ou seja, pessoas que utilizam da terra e da água para sobreviver. É possível observar que a tabela apresenta vítimas fatais desses conflitos. Entre as 145 vítimas, exceto o funcionário público que não sabemos informar sobre quais interesses estava defendendo, trata-se de uma população que defende o interesse da classe trabalhadora no contexto do campo. Além disso. dos 145 envolvidos no conflito, 58 são lideranças que estão na de frente, em suas organizações no movimento em defesa da terra, da água, do campesinato, da agroecologia. Nesse cenário, inferimos que a conjuntura dos conflitos tem implicações direta para o arrefecimento dos movimentos sociais e de suas ações.

> A 34ª edição do relatório anual da CPT, "Conflitos no Campo Brasil 2019", talvez se torne uma espécie de divisor de águas ou converta-se em um marco histórico, por discorrer sobre um ano peculiar, forjado em têmpera diferente, de brutal tenacidade. Ano de ascensão da violência e do ódio contra os pobres, os negros, as comunidades e o povo do campo, protagonizados por figuras públicas, dentre elas, principalmente, o presidente da república. Diante disso, os povos gritam e o conflito se expande e ganha dimensões inimagináveis. Trata-se do primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, eleito por uma conjunção de "estranhos" fatores, que relegaram a verdade, a realidade, a sensatez e o zelo pela democracia a um plano irrelevante, de sorte a reduzir as relações político-sociais a um "diálogo de surdos" (CPT, 2020, p. 7).

Nesse sentido, compreendemos que o panorama sobre a violência no campo, aqui apresentado, reprime e intimida os representantes dos movimentos sociais e outras representações, sobretudo, no contexto do campo, causando o arrefecimento da luta em face dos riscos de morte por conta dos conflitos agrários. Isso fortalece a hegemonia ruralista daqueles que detêm o latifúndio.

3.2 Ações contra a Educação Rural e a favor da Educação do Campo

A Educação Rural vem sofrendo como os reflexos do descaso do Estado para com a educação oferecida aos sujeitos que moram no meio rural, uma vez que desde sempre recebia pouquíssimos investimentos econômicos e sociais. Ribeiro (2013) afirma que o governo brasileiro direcionou algum investimento para a educação formal nas comunidades rurais, a partir dos anos de 1930, as exigências do processo de industrialização que o Brasil começava a almejar, nesse sentido, era necessário viabilizar alguma instrução às populações rurais.

Entretanto, essa “instrução” não levava em consideração as especificidades da população camponesa, tendo em vista que os programas de escolarização tinham o objetivo de “modernizar o campo” via ideário capitalista.

A Educação Rural tinha um caráter de assistência técnica e extensão rural. Essa educação oferecida à população rural, segundo Tafarrel (2011) negava que os agricultores eram sujeitos de direitos e de conhecimentos, visava à inserção do modelo capitalista, do modelo agrícola norte-americano, dos ideais da classe branca brasileira privilegiada economicamente. Assim, o intuito era controlar a força de trabalho e a migração do campo à cidade, por isso, a educação escolar passava a visão da cultura urbana, sem considerar o modo de viver e produzir da população rural.

Ribeiro (2013, p. 171) afirma que quando o governo investia na educação rural era para fomentar “à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores”. A educação Rural nasce para viabilizar um projeto de sociedade “baseado na lógica capitalista que estimula o êxodo rural, e isso se justifica, entre outros, ao se reconhecer que o campo, a cerca de meio século, era parte de um sistema político-econômico com base na agroindústria e de caráter unicamente latifundiário” (GARCIA, 2012, p. 146).

Santos (2019, p. 100) nos esclarece que a partir da década de 1990 as múltiplas atividades de produção e de distribuição de produtos agropecuários, sustenta a ideia de uma tentativa de “integração agricultura/indústria, insumos/produtos, rompendo assim com a imagem estritamente agrícola e latifundiária. Ao mesmo tempo, nesse período, teve a intensificação da luta de classe por terra, especialmente por meio do MST”. Essa luta de classe se estabelece devido à organização social, política e econômica da sociedade brasileira, a qual expulsou a população camponesa de suas terras, sem ter onde morar, estudar e trabalhar, a única solução encontrada foi a migração para as cidades.

Diante dessa realidade de injustiças para com a classe trabalhadora, na década de 1980-90, houve grandes mobilizações e reivindicações por parte dos movimentos sociais, para a reforma agrária e uma educação que de fato representasse e atendesse às peculiaridades do povo do campo. Vendramini (2015) afirma que foi nesse contexto que surgiu um movimento nacional “Por Uma Educação Básica do Campo", em busca de uma nova educação, mesmo perante uma totalidade de conflitos e contradições, esse movimento viabilizou mobilizações que culminou no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária — ENERA, em 1997, e, posteriormente, a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998.

- I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA):

Organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com várias organizações, entidades e universidades, a exemplo: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Universidade de Brasília (UnB) (SANTOS, 2019).

Em 1997, O Brasil vivia o contexto maior aderência ao neoliberalismo, em contrapartida os camponeses confrontaram a hegemonia do capital no campo, com movimentos de ocupação de terras, em luta por Reforma Agrária e educação básica e superior para a classe trabalhadora. O I ENERA permitiu ampliar as forças em luta para a organização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998, com o intuito de discutir aspectos da educação e da formação de professores (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002). Com a I Conferência Nacional (1998), segundo Santos (2019, p. 107), resultado da luta de classe, das ações dos movimentos sociais, inaugurou-se

> a bandeira por um novo projeto para o campo brasileiro, por uma educação básica do campo, vinculada a uma concepção de trabalho para a vida, no qual contemple a cultura, conhecimento de mundo dos sujeitos e os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade.

Por meio das ações sociais houve a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, uma conquista no âmbito das políticas educacionais para a educação do campo.

Camacho (2012) pontua a necessidade de se reafirmar a essência do movimento de Educação do Campo no contexto histórico onde há claramente uma disputada que vai além da Educação, mas que perpassa pela luta dos movimentos sociais camponeses. De acordo com o autor, a luta pela Educação no campo está atrelada à luta pela reforma agrária. Assim, o conflito se dá a partir do momento em que ocorre a reprodução do capitalismo no campo e ocorre a disputa por territórios materiais e imateriais que estão entre os interesses do agronegócio e dos movimentos sócio territoriais camponeses (CAMACHO, 2012). Esses são elementos centrais da nossa análise teórica sobre a Educação do Campo, sobretudo, no que se refere aos conflitos relativos a essa temática, que têm sido o foco de uma série de discussões contraditórias que trazem em si diferentes perspectivas.

A Educação do Campo vem sofrendo, ao longo dos tempos, diversas transformações no que se refere à sua concepção metodológica, ao currículo, à flexibilização no calendário letivo

específico para vida no campo. Soma-se a isso a necessidade de criar estratégias de ensino e procedimentos metodológicos com uma estrutura curricular que perpasse pelas condições de vida e trabalho campesino.

Compreendemos, porém, que a educação do campo passa a ganhar um novo sentido quando se associa a um movimento social que a defende enquanto uma educação articulada no sentido de buscar melhores condições materiais para a vida no campo. A defesa dessa educação se sustenta pelo reconhecimento de uma realidade de trabalhadores que resistem para continuar levando sua vida no espaço rural. Esses buscam o reconhecimento da necessidade de melhorias do meio em que vivem, por se tratar, muitas vezes, de um espaço de crescente pobreza, desemprego, grandes desigualdades sociais e dificuldades de acesso às políticas públicas.

Assim, a educação do campo vem no sentido de buscar sustentabilidade econômica, amparada em movimentos que levantam bandeiras específicas, como no caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que tem um projeto educacional associado a um projeto político de transformação social, como afirma Mészáros (2005, p. 76),

> A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso [...].

Dessa forma, compreendemos que a Educação do Campo tem sua origem nos movimentos sociais campesinos e nas lutas pela terra. Segundo Caldart (2009), essa nova proposta de educação nasceu da união dos trabalhadores mais necessitados que vivem no campo, dos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a se organizarem e lutarem contra a situação em que se encontravam. Para tanto, tais cidadãos levam essa luta a todos os trabalhadores que vivem no campo e ampliam o espaço de forma significativa junto ao conjunto de trabalhadores do campesinato.

A II Conferência Nacional: Por Uma Educação do Campo foi realizada nos dias 2 a 6 de agosto de 2004, em Luziânia, tendo em vista o prosseguimento da luta social por uma educação do campo nos seus diversos níveis de formação. Em relação ao conceito de Educação do Campo, Caldart (2012) esclarece que:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa

> incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (p. 259).

Vendramini (2007, p. 123) afirma que "[...] é preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social". Educação do Campo é o resultado da luta dos movimentos sociais, sindicais, dos profissionais da Educação, pesquisadores e militantes de diversas frentes que compreenderam a necessidade de se construir uma educação que respeite o modo de vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

É perceptível a forte relação existente entre os movimentos sociais e a educação, em razão das práticas desses movimentos. Tal relação se estabelece na medida em que há uma interação entre os movimentos e as instituições de ensino, seja dentro do próprio movimento social, mediante ações educativas, seja no meio acadêmico, por meio de uma produção teórico-metodológica. Nessa perspectiva, entendemos que:

> Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (KOLLING, 2002, p. 29).

O autor tece considerações sobre as questões sociais do campo do ponto de vista das condições estruturais nesses espaços. Nesse caso, as discussões sobre a qualidade de vida no campo devem perpassar pelo âmbito das políticas públicas, para além das pautas agrárias, mas que possam abranger o sentimento de pertença das famílias que habitam nos espaços rurais. Para isso, deve-se considerar os aspectos que relacionam o sujeito e o meio em um contexto socio-histórico-cultural, assim, o sentindo que o Projeto Político Pedagógico traz para educação do campo vai além do interesse do letrar ou profissionalizar.

A educação no campo sempre se manteve historicamente distante do contexto camponês, em que o homem do campo era sempre excluído de uma educação autônoma. Como na sociedade capitalista a leitura e a escrita se caracterizam como instrumentos de *status* e

poder, estes são, por vezes, considerados privilégios das classes dominantes, em que as classes postas à margem, não conseguem ter oportunidade de dominar os códigos da cultura letrada, e ficam assim, submetidos à privação de símbolos e objetos da cultura letrada (BRANDÃO, 1999).

Para Menezes Neto (2009), o debate que gira em torno da educação do campo está em um contexto de interesses antagônicos existentes entre as classes sociais que atuam no campo. Interesses materializados pelo agronegócio que configuram a funcionalidade dos sujeitos os relacionando à reprodução do capital, cuja intenção é reproduzir as ideologias impostas pelo sistema dominante, no qual as desigualdades sociais são perpetuadas e a sociedade está dividida em classes.

Compreendemos assim, que a educação no campo deve objetivar atender aos interesses dos camponeses e à superação das relações capitalistas, não devendo ser pensada com base nos princípios do agronegócio, ou mesmo estar subordinada ao capital. Por outro lado, essa educação deve defender os interesses dos camponeses, estando vinculada ao seu modo de vida e às condições de trabalho do campesinato (OLIVEIRA; PEREIRA; SOUZA, 2017).

Nesse sentido, a educação do campo se relaciona ao desenvolvimento do país e às disputas de território, ou seja, a luta pela terra e pela reforma agrária perpassa pelos movimentos sócio territoriais do campo. Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo se torna incompatível com o modelo de agricultura capitalista na medida em que se articula com a Reforma Agrária, a Agricultura Camponesa e a Agroecologia Popular. Nesse caso, o debate político se dá em face do momento em que há a necessidade de combater o latifúndio e a agricultura centrada no agronegócio, fortalecendo um modelo popular de agricultura que favoreça à produção camponesa, vislumbrando outro projeto de desenvolvimento.

Caldart (2011) afirma que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos. Assim, é preciso compreender que, por trás da indicação geográfica e de dados estatísticos está um povo que vive relações sociais específicas de vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em suas identidades comuns. Nesse sentido, o conceito de Educação do Campo vem sendo discutido e (re) construído por intermédio dos movimentos dos povos que lutam pela terra, de forma organizada, de acordo à sua realidade e especificidades.

Dessa forma, Santos (2013) tece contribuições ressaltando que a construção dos movimentos sociais do campo, sobretudo do MST, são “fruto das lutas do amadurecimento político ideológico do sujeito envolvidos com as disputas pela terra no campo brasileiro” (p.

54). A autora segue mencionando que nesse processo de luta, o movimento "tem entre as suas finalidades conduzir a classe trabalhadora, enquanto sujeito coletivo, em direção a um projeto popular de sociedade" (p. 54). É nessa conjuntura que ocorre a sua transformação social.

Nesse mesmo contexto, Arroyo (2014) infere que a tomada de consciência acontece quando existe a percepção de uma realidade da forma como ela se apresenta, que nesse caso, em nossa sociedade é estabelecida pelo modo de produção. O autor reforça que é na relação desse ser social, na sociedade, com os outros seres que o homem constrói a sua própria história, mediante as condições materiais existentes, na participação dos grupos sociais por meio de ações no campo, nas florestas, nas cidades.

Assim, questiona as políticas públicas e exige direitos, resistindo e exigindo o direito à escola, formando coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Esse é o sujeito o qual nos referimos nessa pesquisa. Sujeitos que aprenderam a se organizar, lutar por direitos à terra, ao solo, ao teto, à escola (ARROYO, 2014, p. 9-10) se apropriando de si mesmos por meio suas pedagogias revolucionárias.

Que pedagogias trazem esses sujeitos coletivos sociais na luta contra o fechamento de escolas do campo suas vivências e realidades enfrentadas? Arroyo (2014) afirma que,

> Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leitura lúdica de si e do mundo, leitura das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras de extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais (p. 14).

Essas reflexões auxiliam no entendimento de que os coletivos populares trazem um legado de vivências e experiências em diferentes cenários históricos, são sujeitos que produzem saberes e constroem a consciência política, resistem às adversidades dos contextos sociais econômicos, culturais e pedagógicos. Aprendem novas formas de pensar, consolidadas em razão das múltiplas opressões sociais, de modo que elaboram uma pedagogia apropriada para as suas necessidades pedagogias, como exemplo:

> Os sem-terra passam a ser sujeitos sociais a medida que se constituem como uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade dessa existência. Nesse sentido, um sujeito social se constitui (e se fortalece ou enfraquece) em um determinado contexto, dentro de relações sociais e, no caso do formato de nossas sociedades, dentro da luta de classe (CALDART, 2012, p. 37-38).

"Tudo se conquista na luta e a luta educa as pessoas" (CALDART, 2012, p. 335). Nesse sentido, inferimos que a luta é uma das formas de organização para pensar, elaborar e executar as estratégias direcionadas aos enfrentamentos das questões sociais, econômicas e políticas, bem como fortalecer os coletivos em suas respectivas representações ao ponto de se compreender o sentido revolucionário dessas lutas.

Nessa perspectiva, apresentaremos no Quadro 2, a seguir, os dispositivos legais relacionados à Educação do campo, conquistados mediante debates, construções e ações dos movimentos sociais, organizações, lideranças sociais etc.

Quadro 2 — Marcos normativos da Educação do campo

Ano	Documento	Assunto
2002	Resolução CNE/CEB nº 1	Diretrizes Operacionais para a educação das Escolas do Campo.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1	Reconhece dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA).
2008	Parecer CNE/CEB nº 3	Orientação para o atendimento da Educação do Campo
2008	Resolução CNE/CEB nº 2	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2009	Decreto nº 6.755	Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
2009	Lei nº 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de julho de 1994; e dá outras providências
2010	Resolução CNE/CEB nº 4	Educação como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
2010	Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro	Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências.
2014	Lei nº 12.960	Dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes de se fechar uma escola do campo.
2015	Parecer CNE/CP nº 2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
2015	Resolução nº 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

Ano	Documento	Assunto
		graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2016	Portaria nº 391	Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Reelaborado pela autora (2020) com base em Molina (2012).[11]

Essas leis, decretos e resoluções (Quadro 2) que são objeto de análise no quarto capítulo, são reflexos da luta dos movimentos sociais, na busca por uma educação que considere a identidade cultural dos sujeitos presentes nesse espaço. Quando pensamos nos eventos históricos da educação do campo, percebemos que seus pressupostos trazem os educadores como sujeitos importantes na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Sob esse aspecto, a Educação do Campo se caracteriza por ser construída por intermédio de práticas sociais que refletem a diversidade de seus indivíduos.

A Educação do Campo surge como uma forma de contribuir na formação de sujeitos críticos e politizados, para tanto considera aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, éticos e políticos da totalidade social e da singularidade do campo no Brasil.

[11] De 2002 a 2010 os dados foram disponibilizados por Molina (2012) e de 2014 a 2016 os dados foram pesquisados e organizados pela autora da presente pesquisa.

4 A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: CONQUISTAS E RETROCESSOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar a trajetória dos movimentos sociais, suas lutas e conquistas por políticas públicas para a educação, em especial, a educação do campo que é oferecida para os filhos dos trabalhadores, assim como, as leis que consolidam esses direitos, os quais vem sendo atacado pelo Estado.

4.1 Marcos legais das políticas de educação do campo

A criação e modificação de leis do Brasil que contemplam a educação do campo, conforme demonstrado no Quadro 2, a exemplo da Constituição federal de 1988; a LDB de 1996; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Diretrizes Operacionais para a educação das Escolas do Campo; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA); Parecer CNE/CEB nº 3/2008 que orienta o atendimento da Educação do Campo; Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Lei nº 11.947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que institui a educação como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro/2010, que define a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências; Lei nº 12.960/2014 que dispõe sobre os critérios legais que devem ser seguidos antes de se fechar uma escola do campo; Parecer CNE/CP nº 2/2015 que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados

e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; Portaria nº 391/2016 que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, revela a história de dominação da classe burguesa e a resistência da classe trabalhadora do país. Essa realidade presente no constitucionalismo brasileiro permite visualizarmos, ao mesmo tempo, a contradição na permanência de aspectos da totalidade capitalista e, por outro lado, avanços significativos no direito de ter direito à saúde, ao trabalho, à cultura e à educação pública em todos os níveis de ensino, conforme estabelece a Constituição de 1988 em seu artigo 205.

Nesse sentido, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, *on-line*). Observa-se o avanço no direito à educação pública, mas ainda com princípios capitalistas, uma vez que estamos inseridos nesse modo de produção, sendo assim,

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização,* com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2005, p. 47, grifos do autor).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) apresenta avanços no direito à educação para a classe trabalhadora, mas traz aspectos neoliberais que, de imediato, por muitos sujeitos não são considerados, pois ficam apenas na aparência do fenômeno. Assim, o sujeito que quer apreender a realidade em sua totalidade "[...]que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia" (KOSIK, 2002, p. 20). O Art. 3º da LDB afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;

> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, *on-line*).

Em relação à educação oferecida à população do meio rural, a LDB de 1996 traz o reconhecimento da necessidade de adequação da educação básica às peculiaridades da vida do aluno que mora em comunidades rurais, em seu Art. 28 define que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão:

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

Esse reconhecimento quanto à obrigação de adequação do calendário escolar aos interesses dos alunos que moram no meio rural foi um avanço, ao considerar as peculiaridades de organização social rural, cuja cultura de seu povo está enraizada em seus hábitos e saberes. Compreendemos que os sujeitos que moram no campo têm uma relação diferente com a natureza e com a terra, sendo essa um meio de/para a vida. Contudo, não podemos esquecer que a década de 1990 foi o auge de implementações das políticas neoliberais no Brasil, sendo assim, apesar da LDB significar avanços para a educação básica ofertada à população rural, revela a inserção de interesses do Estado neoliberal e de organizações e empresas privadas (SANTOS, 2019).

Depreende-se assim, que existe o reconhecimento legal das especificidades do meio rural na LDB 9394/96, mas essa Lei, e tantas outras, foram constituídas por uma série de elementos históricos, sociais e culturais que vão além dos princípios legais estabelecidos. Assim, faz-se necessário que os educadores e educadoras, que ensinam nas escolas do campo, desconsiderem os princípios neoliberais vigentes na LDB e reconheçam a necessidade de uma prática educativa que se relacione sempre à realidade dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, respeitando seu espaço, tempo, necessidades, interesses e conhecimentos.

Estamos falando de especificidades desse alunado que requerem estratégias voltadas à promoção de um bom desempenho escolar no campo. Para tanto, é necessário que sejam utilizados materiais específicos, de modo a capacitar profissionais com uma formação adequada para atuar em tais escolas. Assim, os procedimentos de ensino e aprendizagem precisam ser observados nos projetos das instituições de ensino que considera os princípios da Educação do

Campo, assegurando a manutenção da identidade cultural da população que reside e estuda no campo.

O acesso à Educação do Campo e à terra, no Brasil, para a classe trabalhadora do campo, veio por meio das ações dos movimentos sociais de resistência à inserção e à expansão do capitalismo no campo, uma vez que "o mundo real [...] é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura" (KOSIK, 2002, p. 23). Os movimentos sociais não ficaram inertes diante do avanço do latifúndio, do agronegócio no campo, da falta de escolas, trabalho e saúde etc., necessidades fundamentais para a sobrevivência do campo.

Assim, por meio da *práxis* humana, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, com a efetiva participação dos movimentos sociais, com objetivo de reconhecer o campo como um espaço de diversidade cultural e social, com múltiplas visões e práticas de desenvolvimento e produção de identidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem em si uma legislação específica que leva em conta a importância social e educacional, trata-se de um documento que precisa ser debatido e analisado, a fim de que sua implementação não fique apenas no papel. Quanto à identidade das escolas do campo, o parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB 01/2002, afirma que:

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

Faz-se necessário garantir o direito de acesso à escola, para tanto, esse direito deve abranger todas as modalidades e níveis de ensino, em acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

> Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, *on-line)*.

As leis, resoluções e decretos, apresentados no Quadro 2, reflexo da luta social, trazem a ampliação do conceito de Educação do Campo para além do meio rural não apenas enquanto localização geográfica, fazendo com que ela não se limite às populações que lidem exclusivamente com a agropecuária. Como exposto no Art. 1º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

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

É importante destacar que a Resolução 01/2002, assim como a Resolução de 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, ressaltam elementos que estabelecem os critérios direcionados ao currículo para educação do campo. Isso significa que as políticas para educação do campo estão respaldadas por marcos legais no Estado brasileiro.

A Educação do campo envolve as mais diferentes populações em seus espaços e atividades diversas. Dessa forma, as diretrizes precisam definir as responsabilidades a cada um dos entes federados, garantindo o acesso universal da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, como estabelece o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme se verifica:

> Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras [...] (BRASIL, 2008, *on-line*).

O PRONERA, por sua vez, trata-se de um programa que apoia projetos de educação voltados ao desenvolvimento das áreas onde ocorre a reforma agrária. Por meio dele, moradores dos assentamentos reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são beneficiados. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), podem participar os trabalhadores rurais que estejam cadastrados pelo INCRA. O PRONERA capacita os educadores e coordenadores que atuam nos assentamentos locais. Também faz parte da Política Nacional de Educação do Campo, o ProJovem Campo — Saberes da Terra, o qual visa à escolarização de jovens agricultores familiares no ensino fundamental por meio do EJA, objetivando oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares

de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Tal programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população e é financiado pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), nas ações que se enquadram na previsão do Art. 70 da LDB (BRASIL, 2009).

Outro documento de alta relevância para a Educação do Campo é o Decreto Federal 7.352/2010, cujo artigo 2º cria os "princípios da educação do campo", dentre eles, o

> (I) respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> (V) controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, *on-line*).

Outra legislação para os povos do campo é a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, evidencia a necessidade de reafirmação da importância da localização das escolas nas terras das comunidades indígenas e a valorização de suas línguas etc. Como exemplo de conquista da luta social, temos ainda a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual estabelece que,

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

A Lei nº 12.960/2014 foi conquistada, por meio de embates e de reivindicações por parte dos movimentos sociais, devido aos altos índices de fechamento de escolas do campo. Essa realidade foi evidenciada no site do MST por Albuquerque (2011), que constatou um número expressivo de escolas fechadas no Brasil, o autor afirma que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002.

Em relação às leis do estado da Bahia sobre a Educação do Campo, ressaltamos a importância da Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015, a qual em seu Art. 5º define que a oferta da Educação no Campo deve garantir:

> I - criação e reabertura de escolas e reestruturação das existentes, no campo, prioritariamente para oferta da Educação Infantil;
> II - condições de infraestrutura, atendendo os critérios de sustentabilidade socioambiental e bem estar estabelecidos nas normas vigentes, incluindo ainda as áreas de lazer, desporto e atividades culturais adequadas aos processos pedagógicos;
> III - materiais e livros didáticos que dialoguem com o contexto local;

> IV - equipamentos, laboratórios, bibliotecas e brinquedotecas previstos nos respectivos projetos educativos;
> V - alimentação Escolar, preferencialmente produzida na própria escola;
> VI - profissionais qualificados para atuar na Educação do Campo;
> VII - transporte escolar, observando as normas de segurança e de qualidade, adequado às condições locais e priorizando o intracampo (BAHIA, 2015, *on-line*).

As leis, decretos e resoluções da Educação do Campo foram uma grande conquista em relação à perspectiva de universalização do acesso à educação para toda a população que vive no meio rural, uma vez que trazem a obrigatoriedade de uma Educação do Campo. Essas conquistas legais infelizmente ainda não garantem de fato a concretização na prática, pois o Estado constantemente encontra brechas feita por ele mesmo, para retirar os direitos da classe trabalhadora. Entretanto, cabe a essa classe encontrar meios de pressionar o Estado a cumprir o que está na lei.

Assim, os movimentos sociais se tornam um meio a ser utilizado, tendo em vista que um grupo organizado de massa popular tem mais chances de ser ouvido, seja por meio de manifestações e/ou pelos seus discursos politizados e críticos quanto à injustiça, à exclusão, à opressão e à desigualdade que a sociedade capitalista impõe.

4.2 Fechamento de escolas do campo

O fechamento de escolas do campo decorre de uma lógica de diminuição de gastos por parte do poder púbico municipal, fato que traz imensos prejuízos à vida da população camponesa, pois o direito ao acesso à educação do campo por um cidadão não está apenas no fato de ele ser levado à escola, por meio de um transporte escolar. De acordo Santos (2019, p. 166),

> A Educação do Campo está relacionada à garantia da escola, mas também a incorporação de elementos que não se limita a ela, reconhecendo a vida como um todo. Temos de lembrar e reconhecer que a luta pela Educação do Campo nasce com a luta pela terra, em decorrência do processo de exclusão que vivia e ainda vive a classe trabalhadora brasileira do campo, em contraposição a manutenção do capitalismo [de um Estado que prioriza políticas voltadas para atender as demandas do mercado, da competitividade e do individualismo]. A educação do campo é também um movimento social de luta pela dignidade de vida daqueles que estão no campo. E tem sido um processo de relevantes conquistas e embates políticos em nível municipal, estadual, federal e internacional em que a classe trabalhadora do campo está imersa.

Desse modo, compreendemos que quando o Estado fecha as escolas do campo tem entre os seus objetivos diminuir custos com funcionários, professores e alunos além de viabilizar o processo de expulsão da população do campo para a cidade, uma vez que as escolas do campo inviabilizam a possibilidade de escolha, por parte da família, da permanência ou não no meio rural. Nesse caso, contribui para a dominação hegemônica do projeto histórico de sociedade do capitalismo no campo, cujos expoentes são os latifundiários e o agronegócio (SANTOS, 2016). Sem educação para os filhos da classe trabalhadora do campo, como poderão perspectivar o acesso às condições materiais para a construção da vida na/pela terra?

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2002 existiam 107.432 escolas no campo, já em 2009 esse número foi reduzido para 83.036; em 2017, o número cai para 54.571. Portanto, a diferença entre 2002 2017 foi de 44.139 (SANTOS; NUNES, 2020). Essa redução de escolas no meio rural é tomada com a finalidade de diminuir recursos "correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios" (RIBEIRO, 2013, p. 183).

Em relação à realidade de Vitória da Conquista, Santos (2019) apresenta um quadro informativo sobre a real situação direcionada ao fechamento da escola do campo no referido município.

Tabela 4 — Número de escolas do campo de Vitória da Conquista — Ba, de 2002 a 2019

Ano	Número de escolas do campo em Vitória da Conquista
2002	168
2003	171
2004	170
2005	169
2006	167
2007	153
2008	139
2009	140
2010	140
2011	139
2012	140
2013	138
2014	134
2015	123
2016	116
2017	116
2018	107
2019	101

Fonte: Adaptado de Santos (2019).

O cenário apresentado pela autora configura uma denúncia na perspectiva da privação dos direitos educacionais, no que tange uma educação que respeite a realidade e as especificidades dos sujeitos. Desse modo, essa situação nos coloca diante de algumas questões que exigem as seguintes problematizações: quais os investimentos em ações e enfrentamentos dos movimentos sociais, sobretudo do campo, em relação ao fechamento dessas escolas? Tal questionamento deverá ser respondido no capítulo seguinte.

Em relação às ações dos movimentos sociais sobre o fechamento de escolas do campo no Brasil, destaca-se a campanha realizada pelo MST no ano de 2011 "Fechar Escola é Crime".

> A campanha teve o intuito de denunciar o fechamento de escolas do campo e esclarecer/debater sobre os desafios ao acesso, a melhoria das condições físicas/pedagógicas e à organização da educação nos acampamentos e assentamentos das áreas de reforma agrária, agricultura familiar e camponesa, assim como também, ampliar a discussão sobre a importância de mobilização das comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a classe trabalhadora, no intuito de buscarmos a mudança da realidade política e social do campo no Brasil [...] (SANTOS, 2019, p. 124).

No ano de 2014, mesmo sendo aprovada a Lei nº 12.960/2014, o processo de fechamento de escolas do campo continuou em prática, muitas sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais de Educação. Segundo Santos (2019, p. 128), tal problema "tende a se acentuar por conta de política de cortes orçamentários e diretrizes neoliberais que o atual governo burguês do Brasil adotou. Há no país uma falsa democratização que esconde a verdadeira faceta mercadológica na área da educação pública". Essa realidade contraditória das ações do Estado revela a priorização de interesses capitalista, conforme exposto na Tabela 1, a seguir, que trata sobre o número de escolas da rede pública municipal da educação básica do Brasil.

Tabela 5 — Número de Escolas da Rede Pública Municipal da Educação Básica do Brasil

Ano	Total de escolas
2010	72.700
2011	69.627
2012	67.810
2013	64.614
2014	61.353
2015	58.524
2016	56.817
2017	54.571
2018	51.519

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[12]

A Tabela 5 revela que ao longo dos nove anos o Estado implementou ações de fechamento de escolas do campo, pois no ano de 2010 tínhamos 72.700 escolas do campo no Brasil, de 2010 a 2012 houve uma redução de 4.890 escolas. Em 2011, conforme evidenciamos acima, os movimentos sociais do campo realizaram mobilizações contra o fechamento de escola, justamente por conta desse processo de retirada de direitos conquistados. Mesmo com a aprovação da Lei nº 12.960/2014, os entes federados continuaram fechando escolas, ao observarmos a Tabela 5 verificaremos que de 2014 a 2018 houve o fechamento de 21.181 escolas da Rede Pública Municipal da Educação Básica do Brasil. Esse processo diz respeito à transferência da "educação *da* esfera da política *para* a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transferindo-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (GENTILI, 1998, p. 19).

Quanto à realidade das matrículas da rede pública municipal da educação básica do Brasil apresentamos os dados da Tabela 6, a qual também evidencia a lógica da totalidade capitalista na educação pública brasileira.

Tabela 6 — Matrículas na Educação do Campo da Rede Pública Municipal da Educação Básica do Brasil (2010 a 2018)

Ano	Creches	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ens. Médio	EJA	Ed. Especial
2010	122.365	709.576	2.927.204	1.252.354	14.765	427.993	1.183
2011	129.438	707.239	2.785.911	1.237.225	14.106	408.625	996
2012	136.700	697.845	2.649.894	1.226.415	12.217	384.281	786
2013	152.196	695.954	2.525.761	1.213.101	9.912	402.351	791
2014	162.035	690.285	2.452.882	1.197.876	8.046	388.561	472
2015	172.650	668.738	2.367.336	1.174.607	6.434	361.831	378
2016	176.897	676.171	2.277.806	1.163.499	6.092	291.318	406
2017	206.314	677.231	2.216.968	1.159.168	5.420	333.118	137.081
2018	224.431	668.636	2.129.767	1.141.277	3.923	330.633	101.670

Fonte: Elaborada pela autora (2020) [13].

[12] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

[13] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

Os dados da Tabela 6 evidenciam que entre os anos de 2010 a 2018 houve um acréscimo no número de matrículas nas modalidades creches e educação especial, com um aumento de 102.066 e 100.487 respectivamente. Enquanto nas outras etapas o número de matrículas vem apontando uma redução, tanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, observa-se que no ano de 2010 tínhamos um total de 14.765, já em 2018, apenas 3.923, ou seja, houve uma redução de 10.843 no número de matrículas no Ensino Médio. Essas reduções no número de matrículas são fruto da lógica de manutenção do poder para uma pequena parcela da sociedade.

Silva (1995, p. 20) afirma que muitas escolas públicas estão em uma situação precária "porque a população a que [...] servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder". Sabemos que, nas escolas do campo, não é raro ver professores exercendo todas as funções da escola, e estudantes se deslocarem de ônibus e percorrerem grandes distâncias até chegar à escola.

O fechamento de escolas do campo faz parte de estratégia do capital. Assim, o grande desafio dos movimentos sociais é interromper o fechamento de escolas e lutar por melhorias nas que já foram conquistadas. Nesse sentido, a classe trabalhadora, muitas vezes organizada em movimentos sociais, precisa lutar constantemente pelas condições de produção da vida no campo, por terra e por políticas públicas que viabilizem a construção e o funcionamento de estradas, postos de saúde, escolas do campo etc.

O processo de fechamento de escolas no Brasil foi intensificado com a política de nucleação das escolas.

> A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade (RODRIGUES *et al*., 2017, p. 3).

É fundamental ter movimentos sociais organizados para fazer o enfrentamento às decisões do Estado e de empresas privadas que se beneficiam economicamente com o fechamento de escolas do campo, pois nesse processo, compreendemos que as empresas de ônibus são beneficiadas, devido ao serviço prestado para o transporte dos estudantes para outras localidades mais distantes, além do Estado reduzir custos com professores, alunos e funcionários e os grandes proprietários de terras também se beneficiam, uma vez que sem

educação muitas famílias migram para a cidade em busca de melhores condições de vida, constituindo-se, assim, mão de obra para o trabalho assalariado, ou ainda para constituir um exército de reserva que contribui para reduzir o valor pago pela força de trabalho.

O fechamento de escolas do campo ocorre em todo o Brasil, essa realidade contraditória de retirada de direitos educacionais está presente nos municípios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, *lócus* da pesquisa, como podemos perceber nas tabelas sobre o quantitativo de escolas e matrículas do campo da rede municipal dos respectivos municípios, apresentadas a seguir:

Tabela 7 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Anagé (2010 a 2019)

Ano	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2010	00	410	2.056	377	00	308	00
2011	00	375	2.033	353	00	329	00
2012	00	392	1.857	358	00	153	00
2013	00	366	1.769	310	00	480	00
2014	00	362	1.691	299	00	487	00
2015	00	381	1.564	305	00	519	00
2016	00	313	1.539	288	00	437	00
2017	00	331	1.411	294	00	299	95
2018	00	331	1.239	308	00	41	53
2019[14]	00	331	1.048	289	00	34	00

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[15]

Observamos que os dados da Tabela 7 apresentam uma queda no número de matrícula da escola do campo, em todas as modalidades de ensino ofertadas pela rede municipal de educação de Anagé. Comparando os anos de 2010 e 2019 vamos ter um decréscimo de matrícula na Pré-escola de 79; nos anos iniciais apresentam redução de 1.008; nos anos finais, 88; na Educação de Jovens e Adultos 274 e na Educação Especial 42.

A EJA apresentou o maior índice de queda nas matrículas. Os dados são preocupantes e nos fazem refletir diante da situação apresentada, uma vez que se faz necessário verificar quais os fatores que têm levado a esse decréscimo de matrículas. Será que os alunos

[14] Todos dados do número de escolas e de matrículas referentes ao ano 2019 de cada município pesquisado, foram coletados na plataforma www.dadoseducacionais.c3.sl.uf. Acesso em 22 de jan. de 2021. No momento do acesso, não foram encontrados os dados ano de 2020.

[15] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 12 de ago.de 2020.

abandonaram a escola, ou houve o fechamento de escolas dos espaços rurais, ou problemas com o transporte escolar, bem como no deslocamento dos estudantes e a distância percorrida até se chegar na escola?

Tabela 8 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Anagé (2010 a 2019)

Ano	Total de escolas
2010	57
2011	60
2012	57
2013	56
2014	56
2015	56
2016	56
2017	55
2018	39
2019	35

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[16]

Ainda analisando os dados apresentados no QEdu (2020), o quantitativo de escolas no campo, de 2010 a 2019, verfica-se uma redução de 22 escolas. São dados preocupantes que poderão causar implicações diretamente na vida da população campesina. Nesse sentido, compreendemos que cada vez mais é negado o direito à educação aos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo[17].

Os gestores têm se preocupado em relação ao número de alunos matriculados por turma em cada escola, sem levar em consideração a realidade dos povos nos espaços rurais. Segundo as informações fornecidas pela Coordenação do Censo Escolar, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Anagé, a reorganização das escolas do campo foi efetivada observando justificativas/objetivos.

Tal secretaria justifica que o fechamento das escolas acontece em função dos seguintes aspectos: número reduzido de alunos e a carga horária do trabalho pedagógico do professor; número excessivo de funcionários contratados, cuja redução fez diminuir os gastos para o município; turmas multisseriadas dificultando o trabalho docente; garantia do bom uso do

[16] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 25 de ago. de 2020. Os dados referentes ao ano de 2019, foram coletados, na plataforma www.dadoseducacionais.c3.sl.uf, no momento do acesso, não constava informações sobre o ano de 2020.

[17] Apresentamos ao final desse estudo uma planilha, Anexo I, em que consta o quantitativo de escolas municipais desativas e paralisadas em Anagé de 2010 a 2018. Esses dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Coordenadoria do Censo Escolar de Anagé.

dinheiro público; necessidade de fomentar a aplicação da lei de reserva de 1/3 (um terço) da carga horária do professor para as atividades extraclasse; busca pela qualidade educacional, pela garantia dos direitos de aprendizagens das crianças campesinas; assim como o fato da legislação vigente não permitir classes multisseriadas para a Pré-escola (SMED, 2020).

Cabe destacar que a Lei nº 12.796/2013, art. 6º determina que "é dever dos pais ou responsáveis, efetivar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade". O Plano Municipal de Educação por meio da Lei nº 376/2015 de Anagé, que tem como Meta 01, a universalização e expansão da Educação Infantil no município, faz com que o município, mesmo contrariando as orientações da LDB nº 9394/96, receba essa demanda nas escolas rurais em classes multisseriadas;

A proposta de reordenamento das escolas do campo foi apresentada para as equipes gestoras e docentes, poder executivo, legislativo, sindicatos e comunidade interessada; à comunidade foi consultada e o registro foi feito mediante preenchimento de ata e fotos; reagrupamento dos alunos e escolas geograficamente localizadas mais acessíveis e adequadas, garantindo o transporte dos alunos. Nesse contexto, o gestor (secretário de educação), está preocupado em reduzir custos, de certa forma priorizando a educação básica de custo reduzido para preparação mínima do sujeito, favorecendo o capital.

Tabela 9 — Número de escolas do campo desativadas e paralisadas da Rede pública Municipal de Anagé (2010 a 2017)

Ano	Total de escolas	Escolas Desativadas	Escolas Paralisadas
2010	11	07	04
2011	03	01	02
2012	04	00	04
2013	07	00	07
2014	07	00	07
2015	07	00	07
2016	03	00	07
2017	09	00	09

Fonte: Elaborada pela autora (2020)[18]

A Tabela 9 apresenta os dados de 2010 a 2017 das escolas que foram desativadas/paralisadas neste período, no município de Anagé. A justificativa da reorganização das escolas do campo, nesse município, ocorreu devido ao número reduzido de alunos, e esse

[18] Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Coordenadoria do Censo Escolar – Anagé/Bahia.

reordenamento ou reagrupamento acontece de acordo a localização geográfica, em que os alunos são transferidos para outra escola maior.

Gostaríamos de salientar que, conforme o depoimento da responsável pelo Censo Escolar do referido município, as escolas, que para a comunidade são consideradas como escolas fechadas, são contabilizadas pelo Censo escolar, pois estão na condição de paralisadas do ponto de vista dos espaços físicos, mas estão com cadastro ativo no INEP. Enquanto as escolas desativadas são as extintas, logo, com o cadastro de extinção no INEP.

Tabela 10 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Barra do Choça (2010 a 2019)

Ano	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2010	188	458	2.249	1.140	00	332	00
2011	168	506	2.170	1.239	00	225	00
2012	178	491	2.192	1.130	00	352	00
2013	191	483	1.911	483	00	555	00
2014	176	490	1.837	1.010	00	369	00
2015	170	454	1.711	942	00	422	00
2016	181	410	1.686	900	00	437	00
2017	186	448	1.580	902	00	394	132
2018	182	450	1.471	911	00	397	92
2019	216	421	1.304	788	00	332	00

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[19]

O município de Barra do Choça também faz parte desse quadro que apresenta a educação pública municipal no país. Os dados apresentados na Tabela 10, disponibilizados pelo QEdu (2020), apresentam o número de matrículas das escolas do campo, nos anos 2010/2019, nas modalidades oferecidas pela rede municipal de educação do município. Analisando cada modalidade de ensino, podemos verificar a diferença de matrículas de 2010 a 2019. Na creche temos um aumento de vinte e oito (28); na Pré-escola, trinta e sete (37); nos anos iniciais, novecentos e quarenta e cinco (945); anos finais, trezentos e cinquenta e dois (352); na EJA houve um acréscimo entre 2012 a 2018 retornando em 2019 o mesmo valor de 2010, e na Educação especial, entre os anos de 2017 e 2018, houve redução de 40 matrículas. Os dados apresentados comprovam que teve aumento nas matrículas, na EJA e as demais modalidades tiveram queda.

[19] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 25 de dez. de 2020.

Tabela 11 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Barra do Choça (2010 a 2018)

Ano	Total de escolas
2010	40
2011	39
2012	39
2013	39
2014	38
2015	37
2016	37
2017	37
2018	37
2019	37

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[20]

Em relação à quantidade de escolas na rede municipal de Barra do Choça, no período de 2010 a 2019, verifica-se a redução de três unidades escolares. Esse número é confirmado por um dos participantes da nossa pesquisa, nessa região, quando afirma que houve um quantitativo de fechamento de três escolas no referido município.

Barra do Choça foi o município que apresentou uma menor quantidade de escolas fechadas em relação a Anagé e Vitória da Conquista. A política de fechamento das escolas localizadas no campo tem crescido muito no país, por isso, a necessidade de intensificar o fortalecimento dos movimentos sociais, sobretudo, nas comunidades mais prejudicadas. Tais ações devem promover, nesses movimentos, o planejamento sobre estratégias, ações, enfrentamentos contra a política de fechamento de escolas em nossos territórios baiano, bem como em todo o Estado brasileiro.

Tabela 12 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Jequié (2010 a 2019)

Ano	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2010	00	430	976	825	00	250	00
2011	00	396	931	634	00	209	00
2012	00	339	955	620	00	193	00
2013	21	317	752	652	00	208	00
2014	26	303	775	743	00	165	00
2015	24	288	644	670	00	89	00
2016	30	276	717	541	00	130	00
2017	76	317	726	673	00	138	235
2018	86	355	624	636	00	76	137

[20] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 25 de dez. de 2020.

Ano	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2019	47	318	927	880	00	186	197

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados apresentados na Tabela 12, segundo o QEdu (2020), elucidam o número de matrículas das escolas do campo no município de Jequié, no período de 2010 a 2019, segundo as modalidades de ensino. Analisando os dados da Creche, percebemos que as matrículas se iniciam a partir de 2013, quando há uma oscilação, aumenta, depois tem uma queda e permanece em crescimento de 2015 a 2018, voltando a diminuir.

Nas demais modalidades, tomando como referência os anos de 2010 e 2019, podemos observar a diferença entre esses anos sendo: na Pré-escola a redução de 112; anos iniciais há uma queda de 49; nos anos finais há um aumento de 55 matrículas; na EJA houve um decréscimo de 23 matrículas e em relação à educação especial, ofertadas a partir de 2017, temos nos últimos três anos (2017, 2018 e 2019), uma queda de 39 matrículas. Percebemos que as matrículas nas escolas do campo, na maioria das modalidades tiveram uma baixa na quantidade de alunos do campo.

Tabela 13 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Jequié (2010 a 2019)

Ano	Total de escolas
2010	23
2011	21
2012	24
2013	16
2014	18
2015	18
2016	18
2017	18
2018	17
2019	17

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A tabela anteriormente representa o demonstrativo de escolas do campo de cada ano. Seguindo a mesma política de fechamento de escolas nos espaços rurais nos municípios brasileiros, Jequié, não é diferente. Analisando a quantidade de escolas no período de 2010 a 2019, a diferença de escolas nesse município, foram de seis escolas. Nesse contexto, inferimos que o fechamento das escolas do campo retrata um prejuízo no cenário do projeto histórico de educação para a classe trabalhadora, sobretudo aquelas inseridas nos espaços rurais, bem como, toda a população campesina.

Tabela 14 — Número de Matrículas da Rede Pública Municipal das Escolas do Campo em Vitória da Conquista (2010 a 2019)

Ano	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Médio	EJA	Educação Especial
2010	114	638	7.910	4.199	00	2.168	19
2011	111	699	7.847	4.163	00	2.013	00
2012	125	750	7.749	4.104	00	1.891	00
2013	155	894	7.146	4.015	00	1.623	00
2014	170	1255	6.712	3.777	00	1.865	00
2015	178	1260	6.695	3.629	00	1.668	00
2016	91	1335	6.608	3.635	00	1.774	00
2017	93	1407	6.432	3.664	00	1.493	300
2018	71	1457	6.345	3.567	00	1.484	241
2019	71	1123	6.028	4.936	00	1.207	00

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[21]

Os dados apresentados na tabela 8 demonstram que o número de matrículas nas escolas do campo, no período de 2010 a 2019, da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista, apresenta uma redução a cada ano, nas seguintes modalidades: creche (- 43); anos iniciais (- 1.882); anos finais (+ 737); EJA (- 961), e acréscimo na Pré-escola de (+485) e na Educação Especial, níveis que registram apenas três anos com matrículas (2010, 2017 e 2019) respectivamente, 19; 300 e 241 alunos que efetivaram a matrícula. Iniciando com um número pequeno, evoluindo no ano seguinte que, em seguida, volta a decrescer.

Tabela 15 — Número de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista (2010 a 2019)

Ano	Total de escolas
2010	144
2011	143
2012	140
2013	136
2014	133
2015	124
2016	117
2017	117
2018	110
2019[22]	77

[21] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

[22] Informação obtida no site: http://www.simmp.com.br/governo-herzem-marcado-fechamento-escolas-zona-rural, em reportagem com título Governo Herzem Gusmão foi marcado pelo fechamento de escolas da zona rural, com registro do dia 09 de outubro de 2020 “Em 2016, haviam 104 escolas na zona rural conquistenses. Segundo as informações fornecidas pela SMED, agora existem (ou sobrevivem) apenas 77. São 27 escolas a menos, diminuindo o oferecimento do ensino público no campo, negando o acesso e permanência na educação”. Acesso em 22 de jan. de 2021.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).[23]

Em relação ao quantitativo de escolas existentes no campo no referido município, no ano de 2010, contamos a existência de 144 escolas nos espaços rurais e, em 2019, apenas 77 escolas. Observa-se que há uma redução de 67 escolas. A rede municipal, por meio da política de fechamento das escolas do campo, vem contribuindo para o fortalecimento do capital e negando o direito à educação da população campesina, levando muitas vezes à evasão, analfabetismo, êxodo rural, subemprego entre outros fatores não apresentados.

Nesse contexto, compreendemos que a política de fechamento de escolas no campo tem refletido em todo o país, retirando o direito daqueles que mais precisam. Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais existentes em cada município tem realizado ações juntamente com a comunidade pela garantia da escola nos espaços rurais?

No capítulo a seguir apresentaremos a análise das informações e depoimentos dos participantes, integrantes de movimentos sociais do campo, representados pelos seguintes municípios:

- Anagé — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA);
- Barra do Choça — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
- Jequié – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);
- Vitória da Conquista — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

[23] Dados obtidos no site: https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?item=matriculas. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

5 ENTRE AÇÕES E REFLEXÕES: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS SOBRE AS POLITICAS DO RETROCESSO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Neste capítulo serão apresentadas as informações que versam sobre os conteúdos das entrevistas que fundamentam e solidificam os resultados dessa dissertação, cujo *corpus* foi levantado por meio da pesquisa de campo. O conteúdo analisado parte da perspectiva dos relatos de experiências por meio de depoimentos dos sujeitos participantes que se dispuseram a colaborar com esses estudos.

É com base nessas contribuições que iniciaremos a análise do conteúdo, fundamentado em Bardin (2016, p. 135), de acordo com a autora, "uma análise temática consiste em descobrir o "núcleo dos sentidos" que compõem a comunicação, cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico "escolhido". A autora segue inferindo que uma análise de entrevista semiestruturada possibilita captar motivações, sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram identificados apenas pelo nome dos municípios os quais residem e movimentos sociais no qual tem atuação. Em tempo, é pertinente justificar que inicialmente na proposta inicial do projeto estava prevista a participação de doze (12) sujeitos colaboradores. Todavia, é importante salientar que por conta desse período da pandemia, da Covid 19, tivemos apenas o quantitativo de seis (7) participantes.

5.1 Depoimentos dos entrevistados

Inicialmente, gostaríamos de registrar que a pesquisa propôs se desenvolver nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista. No entanto, no discorrer das atividades, houveram algumas inviabilidades em efetivar a pesquisa no município de Jequié, devido às dificuldades de contactar com os sujeitos integrantes dos movimentos sociais da referida localidade por conta da pandemia de Covid 19. Além disso, ao buscar referências sob a existência de movimentos sociais, sobretudo no contexto dos espaços rurais, identificamos que no município de Jequié não existem movimentos sociais vinculados ao MST e MPA, assim como, após várias tentativas, não conseguimos concretizar a aproximação de dirigentes do sindicato.

Todavia, ao contactarmos a militante e professora de área de Reforma Agraria do MST, tal como, colaboradora do setor de Educação, representante do Território de Identidade Médio Rio de Contas, essa se colocou à disposição para colaborar com a nossa investigação, sendo assim, compondo nosso quadro de entrevistados, fato relevante que merece destaque no cenário da pesquisa. Assim, mesmo não sendo parte dos informantes das cidades selecionadas — Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista — foi feita aproximação com a participante do Território Médio Rio de Contas, por isso a localidade de Jequié compõe parte do *locus* desse estudo.

Diante disso, consideramos relevantes os relatos dessa participante, a qual será identificada apenas pelo nome do seu território, residente na regional de Jequié. Por compreender que a participação dessa militante, acrescentaria conteúdos de relevância sobre a temática, agregamos seus relatos de experiências ao nosso estudo.

> [...] aqui na região existe um início de organização do MST. Dentro de Jequié não tem assentamento do MST, tem em cidades mais próximas como: Lafaiete Coutinho, Itagi, Ipiaú, Jitaúna tem acampamento do MST, mas aqui dentro da cidade, não! [...] Na cidade, (Jequié) não tem acampamento, nem assentamento, mas nas cidades de Itagi, Jitaúna, Lafaiete Coutinho, Ipiaú, cidades menores, circunvizinhas a Jequié, lá possuem acampamentos, mas lá não existem escolas. Então nós não temos dados de fechamentos de escolas. Mas assim! Os acompanhamentos, que nós temos feito nos últimos anos, aqui na Bahia, ainda estamos em processo de coleta de dados de fechamento de escolas nas nossas áreas. E várias escolas foram fechadas! Na região Norte da Bahia (Juazeiro, Sobradinho) nós tivemos de 3 a 4 escolas fechadas por conta de um despejo que tivemos no ano passado (2019), onde várias famílias foram expulsas por conta desse despejo violento, violento no sentido de que as famílias produziam, viviam das produções e já tinham muito tempo naquele acampamento, mais de dez anos, onde tinham escolas de Ensino Fundamental I e II, Escolas de Ensino Médio e esses escolas foram destruídas, passaram o trator e as escolas foram destruídas, então essas famílias tiveram que sair desses espaços e ir para outras áreas, para a cidade e essas escolas foram fechadas (MST/JEQUIÉ, 2020).

No depoimento da entrevistada, percebemos que a política de fechamento de escolas no campo no estado da Bahia vem se ampliando. Desse modo, compreendemos que essa situação tem gerado agravamentos e preocupações no contexto da realidade do processo histórico do campesinato, do direito à educação e ampliado o retrocesso direcionado às políticas públicas para o campo que refletem, de certa forma, nas lutas dos movimentos sociais organizados.

Para Xavier, Silva e Bicalho (2020, p. 215), “No campo das políticas públicas, a Educação do Campo tem conquistado e ocupado espaços em função da atuação e pressão dos movimentos sociais, aliada à forma como esses movimentos tem se inserido nas instâncias

governamentais, em especial nos últimos quinze anos". O depoimento da entrevistada contrapõe o processo de evolução de uma luta que se consolidara no primeiro ENERA, no ano de 1997, ou seja, há precisamente 23 anos.

> A luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento por várias cercas da escola tradicional, com o seu projeto autoritário e deslocado da realidade do campo, acrescentando que historicamente a escola do meio rural atrelado ao tradicionalismo não reconheceu o potencial de educadores e educando, sua história de vida, valores e sonhos (BICALHO, 2011, p. 12).

Para Mészáros (2005, p. 76):

> A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Ao ser questionada sobre as causas que contribuíram para o fechamento das escolas, nas localidades mencionadas, obtivemos a seguinte resposta:

> Várias causas têm levado o fechamento de escolas nas áreas do MST. Uma delas é essa proposta que a secretaria tem feito é de nuclear nossas escolas e sabemos que esse ato de nucleação é um formato de fechar as nossas escolas do campo com esse intuito de não multisseriar salas, acabam tirando nossas crianças das escolas pequenas e passando para escolas maiores e muitas vezes as famílias tem aceitado e tem sido com bastante força essas propostas da secretaria, então tem conseguido sim nuclear as nossas escolas, fechar algumas escolas pequenas e isso tem nos causado muita preocupação, que isso é uma proposta da secretaria de educação e a gente sabe que é uma proposta do empresariado da educação de fechar as nossas turmas e nuclear. Então isso tem sido uma investida muito forte em todas as nossas áreas nos municípios pequenos e a gente tem tido bastante luta em relação a isso. Turma com vinte (20) alunos que só tem uma multisseriada eles querem tirar, colocam até transporte público, os ônibus escolares para tirar os nossos alunos e as vezes levar para a cidade ou outro assentamento maior, ou outra comunidade mais próxima com esse formato mesmo de nuclear, mas que a gente sabe é fechar mesmo as nossas escolas (MST/JEQUIÉ, 2020).

Nessa perspectiva, o relato de experiência da entrevista traz à tona alguns elementos que traduzem a fragilidade em relação ao fechamento das escolas do campo por ela citada. Primeiro, o interesse da secretaria em nuclear as escolas, com finalidade de multisseriar, segundo a aceitação da família. Diante das impressões em relação à aceitação das famílias precisamos

questionar sobre: de que forma a proposta de fechamento da escola foi apresentada para a comunidade?

Trazemos essa problematização para justificar o termo aceitação da família relatado pela entrevistada. Nesse sentido, gostaríamos de inferir que o termo aceitação da família, proveniente da fala da entrevistada pode ser considerada como um equívoco, pois compreendemos que na luta pelo direito à educação, impulsionada pelos movimentos sociais do campo já mais teria espaço para o verbete aceitação. Diante do exposto, verificamos que o Estado manipula o seu discurso convencendo as famílias com as falsas necessidades de se fechar uma escola, pois temos o entendimento que o único beneficiado com o fechamento da escola é o Estado que acaba por reduzir os investimentos para a educação.

Compreendemos que a partir do momento em que a secretaria de educação leva uma proposta de fechamento de escola para uma comunidade, o faz de forma que pareça vantajosa sob a justificativa de que tal proposta beneficiará os sujeitos envolvidos nas referidas localidades. O terceiro elemento que destacamos nessa análise, e que acreditamos que é o maior entre os outros, que são os objetivos dos empresários da educação, a exemplo da equipe constituída por grupo denominado Todos pela Educação.

> Todos pela Educação", comandado por empresários dos setores financeiro, siderúrgico e de comunicação, exerceu forte influência no sentido de alterar substancialmente o projeto enviado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao governo, em 2010. Dedicam-se, agora, a dar continuidade e consequência àquela vitória, e as propostas da PEC 10/2014, que cria o Sistema Único da Educação Superior Pública, do PL 867/2015, da Escola sem Partido e o incentivo para a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos dessa atuação (ANDES, 2016, p. 6).

Esse panorama nos remete a compreender a relevância de permanecermos em luta e enfretamento contra o projeto do capitalismo. Por isso, a importância dos movimentos sociais organizados, com formação política para todos, voltarem-se para as raízes do movimento, formando a base que se quer construir. Contudo, diante da conjuntura em curso, isso requer a criação de estratégias contra as empresas capitalistas, assim como a continuidade da luta pelo enfrentamento em relação às políticas educacionais para o campo, em que estão inseridos os filhos da classe dos trabalhadores que sobrevivem da terra.

Para Bicalho e Cardoso (2019, p. 208),

> É fundamental reconhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta por uma educação do campo. Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. Nesse sentido, a

> produção do conhecimento histórico pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e da falta de projetos emancipadores para/com homens e mulheres do campo. Essa formação política, contextualizada historicamente, pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produção de histórias críticas e contra-hegemônicas. O conhecimento histórico construído em parceria com educando(as), educadores(as), pais e movimentos na luta por suas histórias, valores e reconhecimento, pode ser ressignificado e articulado às políticas públicas em educação do campo.

Nesse contexto, entendemos que os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, utilizam como estratégia a ocupação como ponto inicial, com base nisso, surgem novos desafios por uma educação do campo. Nesse espaço, os movimentos sociais constroem a pauta de luta com o objetivo da transformação social do sujeito, mediante a formação e a construção política da organização, das famílias no assentamento, ambos desenvolvendo o trabalho coletivo e a luta e enfrentamento pela conquista da escola do campo. Segundo Caldart (2015, p. 202), constituir a luta "contra o capital exige no contexto atual uma capacidade cada vez mais complexa de análise. E os traços formativos que vamos intencionalizando precisam dar conta do rigor da análise e também da condução da ação coletiva organizada".

Para Bicalho e Cardoso (2019, p. 209), as organizações sociais de familiares de assentamento são essenciais para consolidar as lutas cotidianas dos movimentos com suas respectivas pautas e demandas, acompanhadas de múltiplas resistências, sobretudo no que tange às políticas para educação. Nesse sentido, ocupar passar a ter "um princípio educativo" e toma uma denotação de existência, de tomar forma, de ação, como infere Caldart (2012), no que diz respeito ao entendimento da educação em uma escola de assentamento, em que a escola não é apenas um espaço físico, mas integra uma "dinâmica histórica" de uma "construção política".

Dessa forma, a entrevistada fez um panorama sobre o fechamento de escolas do campo na sua região de atuação finalizando seu depoimento com as seguintes preocupações:

> E ainda sobre essa questão do fechamento de escola, por exemplo, uma área nossa lá na Território Chapada Diamantina[24], no município de Wagner, nós temos uma escola chamada Ernesto Chê Guevara, no assentamento que tem mais de 90 famílias, lá nós tínhamos uma escola de Fundamental I e II. As turmas de Fundamental II foram fechadas e

[24] O Território Chapada Diamantina é composto dos seguintes municípios: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner.

> o município (secretaria de educação) colocou um ônibus escolar para tirar as nossas crianças, esses adolescentes estudarem na cidade. Eles têm feito isso em várias áreas rurais nesse mesmo formato de nuclear, tiram as turmas pequenas para colocar em um local só e esse local foi a cidade (MST/JEQUIÉ, 2020).

As próximas considerações discutidas nesse capítulo partem das análises dos depoimentos dos entrevistados referentes aos municípios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, conforme demonstrado nesse estudo. A entrevista foi realizada com lideranças de movimentos sociais Sem-terra, assentados em área de assentamentos, integrantes do movimento dos pequenos agricultores e do sindicato dos trabalhadores rurais dos municípios de Anagé, Barra do Choça e Vitória da Conquista, que estão direta e/ou indiretamente envolvidos na luta e escolhas pela permanência no campo, assim como, pelas as políticas públicas nos espaços rurais das referidas comunidades.

O Quadro 3 apresenta os segmentos sociais que representam os sujeitos que participaram das atividades da pesquisa entre os meses de agosto a novembro de 2020.

Quadro 3 — Representantes dos movimentos sociais que participaram da pesquisa

Movimentos Sociais	Justificativa quanto à participação na pesquisa
Dirigente sindical Dirigente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais — STR	Tem como papel defender e representar o trabalhador e trabalhadora do campo, no que diz respeito à previdência rural, à saúde, bem como fortalecer a agricultura e, junto com outros movimentos, defender o homem do campo.
Dirigente dos movimentos sociais Movimento dos Pequenos Agricultores — MPA	É um movimento repentino, de luta para garantir o camponês fixado na terra e de resgate da identidade da população do campo. De caráter popular e autônomo, integra a Via Campesina. Desenvolve ações com o grupo de famílias do campo, em relação à produção de alimentos saudáveis, contra os transgênicos, utilização de defensivos químicos agrícolas, em defesa da agroecologia, habitação campesina, construção de cisternas de consumo humano e cisternas de produção.
Assentados em área de movimentos sociais — AAMS Função de Coordenadora política	Assentada há 15 anos, tem a função de coordenadoria política dentro do assentamento onde representa os movimentos, dentro e fora do MST. Responsável por passar todos os informes da participação em reunião e depois se reunir com o núcleo de famílias para socializar as informações. A participação na pesquisa é muito importante porque leva o conhecimento para fora do assentamento.

Fonte: Adaptado do Quadro nº 01 da dissertação de Santos (2019, p. 46).

5.2 As ações dos movimentos sociais do campo no território Sudoeste Baiano

Mesmo no contexto da pandemia, foi possível contactar fisicamente os sujeitos colaboradores da pesquisa que participaram da atividade de coletas de dados. Nas primeiras

aproximações percebemos a essência da experiência de vida individual e coletiva disponibilizadas para a produção desse conhecimento em particular. A cada entrevista, brota-se a essência das lembranças de como foram construídas as lutas sociais em cada realidade de cada município, que de certa maneira, tornou-se uma realidade e uma construção coletiva, ou seja, a realidade da luta em sua totalidade.

No discorrer das entrevistas, cada participante trouxe o resgate de memórias e uma identificação, um tanto "saudosa", com a luta do trabalhador por direito à terra, bem como por todos os demais direitos sociais. As entrevistas foram marcadas por vários sentimentos de pertença aos movimentos sociais, os quais ficaram evidentes no depoimento de cada entrevistado.

A primeira experiência que compartilharemos nesse estudo aparece no depoimento de uma liderança de uma organização social do campo, que ao iniciar a sua experiência de vida nas lutas sociais e na resistência trouxe à tona, mesmo que discretamente, o Materialismo Histórico Dialético, quando colocou o seu posicionamento em relação à terra como espaço de trabalho, em que esse trabalho passa a se configurar como princípio educativo (MARX, 1985), em que o homem, em contato com a natureza, transforma a natureza e seu próprio ser.

> Nós somos do campo! Os nossos filhos têm que estar no campo. O estudo do homem do campo é diferenciado da zona urbana. Nós lida com a Mãe Terra! Nós temos que pegar na terra com a mão e na cidade não pega. Nós estamos lutando para vê se não perde aquela mística antiga que nós temos de lidar com a terra que é a única que nós tiramos o fruto para o nosso sustento e dos nossos filhos. Nós temos que partir para cima, não pode nestesiar não! O que eu tenho de dizer é que o MST e o MPA é ir a luta, tirar a anestesia do corpo e ir para o campo, para a cidade, fazer aquele trabalho de base, aquele trabalho de formiguinha, passo a passo que nós vamos chegar nos objetivos. (MST/BARRA DO CHOÇA, 2020).

Nesse sentindo, essas experiências, assim como os depoimentos posteriores, remetem que a terra e a educação são bens indissociáveis no cenário dos espaços rurais. As experiências dos entrevistados revelaram que a busca dos movimentos sociais do campo, por direito à terra, não se resume apenas à posse da terra, ou à terra como espaço de trabalho, mas, consiste em uma luta de ressignificação do sentimento de pertença e de identificação com a terra, por isso, a importância de implementar as políticas públicas para o campo, conforme o projeto histórico de cada realidade.

> A nossa história aqui não foi nada fácil para conquistar esse patrimônio que temos aqui hoje. Primeiro foi no Mucambo, teve conflito que ainda tombou dois companheiros nossos, Maria Zilda e Manoel Bomfim e Maria Zilda estava grávida! Então, não foram dois, foram três! Teve conflitos entre

> pistoleiros, policiais e teve morte. Aqui no Canguçu já foi diferente, foi mais na paz. Aqui já não teve mais violência, o conflito foi mais pacífico. A gente fez uma viagem a Salvador, a pé, para poder conquistar esse patrimônio e luta é até hoje. Foi através das lutas: caminhadas, discussões. Foi dialogando que chegamos nesses objetivos (MPA/MST/BARRA DO CHOÇA, 2020).

De acordo Bicalho e Cardoso (2019), quando se propõe promover um estudo sobre as políticas públicas para o campo, que no nosso caso são políticas direcionadas à educação é preciso levar em consideração toda trajetória de vida das pessoas que vivem nesses espaços,

> As políticas públicas em educação do campo, exigem um altíssimo grau de organização, conscientização dos sujeitos, coerência com os valores e princípios defendidos pelos movimentos sociais. As reuniões, congressos, seminários, escolas do campo, universidades e licenciatura em educação do campo, contribuem no processo de fortalecimento dos educadores e educandos (p. 211).

Quando questionados sobre quais as causas que levaram ao fechamento das escolas nos espaços rurais? Obtivemos as seguintes afirmações:

> Segundo os argumentos do poder público isso ocorre por falta de alunos nas localidades, bem como pela necessidade de seriação das turmas. Não concordo com esta lógica e defendo que a escola deva ser preservada nos espaços rurais, por isso lutamos sempre contra o fechamento das escolas e em função disso, ou mesmo quando isso ocorre é preciso que se escute a comunidade, e os órgãos competentes (MST/CONQUISTA, 2020).

Para Vendramini (2007), é necessário manter firmeza no projeto de defesa das escolas e de uma educação do campo. Para isso, é indispensável reconhecer as experiências de vivências de trabalhadores que resistem nas localidades rurais, em sua maioria, afetados pelas desigualdades sociais, bem como pelas dificuldades de acesso às políticas públicas, como saúde, educação, transporte, infra-estrutura e outras (VENDRAMINI, 2007). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. Por isso, mais uma vez reiteramos a importância das organizações sociais na luta por mais dignidade, com destaque para a educação nesses espaços.

Em relação às ações, sejam atividades, atos, mobilizações etc. realizadas pelos movimentos sociais contra o fechamento das escolas nos espaços rurais, tivemos as seguintes considerações.

> São inúmeras ações e umas das mais importantes que pude participar até hoje foi uma mobilização em 2016 quando o MST realizou o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agraria com mais de 1500 professores e em média mil crianças, na cidade de Luziânia-GO. Naquela oportunidade as crianças

> visitaram o MEC e levaram suas demandas e dentre elas a pauta contra o fechamento de escolas no campo. Nos Assentamentos e comunidade quando estas são ameaçadas de terem suas escolas fechadas, também são feitas atividades em torno da mobilização e sensibilização contra o fechamento. Fechar escola é crime (MST/VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020).

O depoimento do entrevistado confirma um fato histórico de umas das ações de mais relevância social do MST, que foi o II ENERA[25], em 2015. Torna-se coerente ressaltar que esse encontro teve um resultado significativo do ponto de vista da luta pela educação do campo, com a elaboração e o lançamento de um Manifesto[26] pelo direito a políticas educacionais específicas para os espaços rurais. "No encontro ficou claro que esse é um momento de acirramento da luta de classes, em que o grande desafio é construir unidade em torno de uma educação pública e popular, e de um projeto de país que supere o atual estágio de desigualdade" (MST, 2015, *on-line*).

Contudo, é importante evidenciar que o estudo em questão revelou que houve uma fragmentação dessas ações, apesar do maior quantitativo de representações e segmentos de lutas em âmbito nacional. Dessa forma, entendemos que o golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e, em seguida, na assunção do vice-presidente Michel Temer intensificou a dificuldade no diálogo e a interação política entre o Estado e os movimentos sociais.

Um outro aspecto em destaque, que não poderá passar despercebido nesse mesmo contexto, é o Projeto de Lei 2016/15, elaborado com justificativa de conter o terrorismo por conta da Copa do mundo de 2016, mas, que na realidade, tem entre suas finalidades o direito à liberdade de manifestação. Compreendemos que isso inclui as ações dos movimentos sociais em geral, pois poderá enquadrar militantes em atos e mobilizações sociais na luta por direitos, como terroristas. "Todo o Movimento Sem Terra sofre com o processo de criminalização que sempre existiu por parte dos latifundiários e que, nos últimos períodos, vem sendo praticado pelos atores do Estado Brasileiro" (SAMPAIO, 2019, *on-line*).

Nessa perspectiva, inferimos que a PL 2016/15 que tramitou no congresso, visando criar uma Lei antiterrorista foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em março de 2016 com número 13.260. Sendo assim, a Lei 13.260/2016 regulamenta o disposto no inciso XLIII do art.

---

[25]Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação. Disponível em: https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera. Publicado em 01 de out. de 2015. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

[26] Esse manifesto se encontra no Anexo II desse estudo.

5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista. (BRASIL, 2015)

Portanto, compreendemos que essa atual conjuntura política, marcada por governos de direita conservadores, tanto no governo anterior como no governo Bolsonaro, tem contribuído para a desmobilização e fragilização dos movimentos e suas organizações sociais.

De acordo com informações obtidas no *site* do MST (2015),

> Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação durante o 2° Enera. Foram cinco dias de fóruns, rodas de conversa, debates e exposições que consolidaram o Enera como um espaço de articulação entre os trabalhadores da educação na disputa de um projeto que garanta a formação dos sujeitos nas diferentes dimensões humanas, numa perspectiva de libertação e transformação. O avanço da disputa do capital também pela educação pública do nosso país foi um dos temas centrais das discussões. Em manifesto lançado pelos educadores da Reforma Agrária durante o encontro ficou claro que esse é um momento de acirramento da luta de classes, em que o grande desafio é construir unidade em torno de uma educação pública e popular, e de um projeto de país que supere o atual estágio de desigualdade (MST, 2015, *on-line).*

Figura 7 — Participação dos militantes em manifestação no II ENERA na Esplanada dos ministérios (Brasília)

Fonte: Biby Rojas Flores, da página do MST.

De acordo com o manifesto elaborado no II ENERA, em 2015,

> Este modelo econômico é o mesmo que organiza e controla a produção como um negócio capitalista, o agronegócio, e sua apropriação privada dos recursos naturais, água, minerais e biodiversidade. Esta lógica de agricultura está baseada em monoculturas que permitem produção em larga escala, mas destroem a biodiversidade e precisam cada vez mais de insumos artificiais que desequilibram os processos de reprodução da vida na natureza. O avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses,

> indígenas, quilombolas. TRECHO DO MANIFESTO LANÇADO PELA MST NO 2º ENERA 2015.

Figura 8 — Participação dos militantes de movimentos sociais na plenária de abertura II ENERA

Fonte: Da página do MST[27], 2015.

Nesse sentido, reiteramos que os movimentos sociais estão vivenciando um período de descenso, sob um efeito de estagnação das lutas comunitárias, populares, isto é, da fragmentação da luta que envolve toda a classe trabalhadora. A educação em favor do capital está em um processo de avanço, enquanto que o direito à educação pública de qualidade, sobretudo para a educação do campo, vem sendo suprimido a cada dia.

A representação do MPA de Vitória da Conquista traça comentários de grande relevância social a respeito da fragilidade dos movimentos sociais na luta contra o fechamento das escolas. Isso remete a preocupações no que diz respeitos à importância desses enfrentamentos em uma perspectiva coletiva.

> As ações. O movimento do MPA de um tempo para cá tem enfraquecido muito na minha região. Na região de Conquista poucas comunidades tem o MPA. Nessas poucas comunidades o MPA está desativado. Mas fora isso, as escolas foram fechadas praticamente da noite para o dia, sem que a comunidade soubesse antes. Eles colocam os argumentos, trazem um relatório praticamente pronto, só faltando os pais assinarem. [...] Houve uma comunidade na região do Iguá, onde os pais ficaram sabendo, eles reuniram toda a comunidade, fizeram manifestação, sem nenhum movimento específico. Eles se manifestaram e até o momento não conseguiram fechar (MST/VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020).

De acordo Santos, (2019, p. 133),

[27]A figura representa a participação dos militantes de movimentos sociais no II ENERA, que reuniu mais de 1500 pessoas em Luziânia — Go. Disponível em: https://mst.org.br/2015/09/21/2-enera-reune-mais-de-1500-educadoras-e-educadores-do-campo-em-goias/. Acesso 21 de jan.2021.

> O fechamento das escolas no campo interfere na formação dos sujeitos, pois privados do acesso aos conhecimentos que foram sistematizados ao longo do tempo, a classe trabalhadora terá mais dificuldades de encontrar os caminhos para a transformação e efetivação das políticas educacionais. [...] O fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade para a classe dominante. Assim, a escola do campo precisa ser um espaço de contraposição aos ideais apregoados pelo ideário neoliberal capitalista. A classe trabalhadora do campo é resistência no enfrentamento ao capital, assim contra essa resistência, ao longo do tempo histórico, vem sendo destruídas as comunidades rurais, através de processos que impossibilitam a permanência de famílias no campo, como por exemplo, o fechamento de escolas. Esse contexto está presente em múltiplas comunidades rurais do Brasil, sendo assim no próximo capítulo, analisaremos a realidade das escolas do campo do município de Vitória da Conquista quanto ao fechamento das escolas do campo através de sua materialidade.

Nesse sentido, é preciso inferir que existe um abismo entre um projeto histórico para a classe trabalhadora e o projeto educacional pautado no interesse do capital e de suas contradições. Contudo, compreendemos que a força motriz do capital e suas pressões tendem a interferir no poder de força, de articulação e de estratégias dos movimentos sociais e verificamos que essa situação de dominação do capital fragmenta o poder de ação dos movimentos sociais em seus respectivos segmentos. Logo, averiguamos que essas interferências refletem na desmobilização social dessas organizações que resultou no retrocesso das políticas educacionais, tanto no município de Vitória da Conquista quanto nos demais municípios especificados nesse estudo.

Vasconcelos (2015), em um dos seus estudos apresenta uma significativa revelação sobre a crise dos movimentos sociais e a indispensabilidade de retomada das lutas desses movimentos. Nesse sentido, poderíamos questionar: será que a inércia dos movimentos sociais referentes ao fechamento das escolas do campo nos municípios pesquisados pode ser justificada pela mesma compreensão desses autores?

O arrefecimento verificado nas últimas décadas nos movimentos sociais, sobretudo os do campo, está atrelado à adesão das tendências políticas e econômicas neoliberais, a exemplo da direcionadas para a agricultura de base familiar (VASCONCELOS, 2015, p. 146). Observa-se que para a autora, o próprio cenário político da gestão de esquerda, consolidado pelo Partido dos Trabalhadores, contribuiu para a apatia dos movimentos sociais, na perspectiva de continuidade da luta cotidiano, bem como de sua base de formação política, quando passou a cooptar as lideranças das organizações sociais para compor seu governo. Tal contexto, de certa maneira, engessou as lideranças, logo, gerou o enfraquecimento dos movimentos sociais em

geral. A prova disso foi verificada pela diminuição de ocupações e de desapropriações de terras no governo Lula (VASCONCELOS, 2015).

> A luta de inúmeros trabalhadores, sobreposta, as relações estabelecidas entre os dirigentes dos movimentos sociais, não diminui as contradições do campo. Denotam, assim, que a crise do capitalismo permanece e que nos governos democráticos burgueses, permanecerá pendente, assim como as injustiças sociais (p. 147).

Dessa maneira, diante da perspectiva enunciada anteriormente de crise dos movimentos sociais e da necessidade de retomada das lutas para a conjuntura dessa pesquisa, percebemos que, no que diz respeitos ao fechamento das escolas do campo nos municípios em questão, os movimentos sociais não se posicionaram para fazer um enfretamento com ações de maior visibilidade.

No depoimento do MPA de Anagé, percebemos o mesmo seguimento de raciocínio em relação à mobilização, no que tange aos enfrentamentos sobre o fechamento das escolas nos espaços rurais do município.

> As ações que o MPA fez aqui em relação ao fechamento das escolas foi mais ações de esclarecimento. A gente não teve uma ação direta, assim de ir para cima das escolas e dos dirigentes da prefeitura para não fechar. Porque eu estava ficando mais em Conquista e aqui ficava mais as coordenações dos grupos de base e teve muitas ações acontecidas aqui e que depois eu fiquei sabendo. [...] Ai o papel que a gente fez na comunidade foi mais o trabalho de esclarecimento, de esclarecer o pessoal que reagir pra não deixar fechar as escolas que é de suma importância para os filhos, principalmente dos camponeses estudar em sua comunidade, até para compreender mais a tua origem, a tua realidade, né, e fechando as escolas e nucleando as escolas fora, acaba o aluno perdendo muito tempo, porque ele desloca em cima do carro, muitas vezes, o carro sem nenhuma condição também, como aconteceu aqui no Poço da Vaca que era uma Van que ia pegar o povo para levar para a comunidade do Caçote, onde a escola está funcionando (MPA/ANAGÉ, 2020).
>
> Existem aqui em Anagé sindicatos e associações. Na minha região foram fechadas 03 (três escolas nos últimos quatro anos, foram: Fazenda Patrício, Fazenda Jardim I e Fazenda Baixa do Arroz. Eu não sei o motivo porque se fecha uma escola. Pelo o meu entendimento as escolas que foram fechadas foram para reduzir despesas. O município aqui é muito grande, mas na minha região por exemplo, tive conversando com os pais de alunos em relação ao fechamento da escola e eles não estão satisfeitos (STR/ANAGE, 2020)

Mesmo esclarecido e ciente da relevância social da pesquisa, percebemos um certo desconforto na participação desse entrevistado. Em seu depoimento ficou implícito que não houve nenhuma mobilização relacionado ao seu segmento de representação na luta contra o

fechamento das escolas mencionadas no depoimento. Também percebemos uma certa indiferença, ou falta de conhecimento, nas entrelinhas da fala do entrevistado, quando justifica que não sabe informar o motivo das políticas de fechamento de escolas em seu município. Observa-se, segundo relato posterior, que em relação à ocorrência de fechamento das escolas supracitadas, houve apenas uma conversa informal com a comunidade:

> O município aqui é muito grande, mas na minha região por exemplo, tive conversando com os pais de alunos em relação ao fechamento da escola" A ideia que eu tentei falar com eles é pra gente sentar e reunir pais de aluno e tentar ter uma conversa com o gestor, o secretário de educação para discutir o problema (STR/ANAGE, 2020).

Será que esses movimentos sindicais, que dizem representar os trabalhadores rurais, têm se comprometido de fato com as causas do direito social, das famílias no campo, ou estão apenas empenhados em causas mais específicas, direcionadas ao segmento representativo? Como não tivemos acesso ao estatuto da instituição, não teremos como saber sobre suas finalidades. Contudo, compreendemos que enquanto movimento dos trabalhadores rurais do campo deveriam, junto aos demais movimentos do campo da região, unir forças por uma luta coletiva em prol do direito às políticas públicas como educação, agricultura familiar para o fortalecimento do campesinato nos espaços rurais.

De acordo com Sampaio (2013, n.p.),

> O poder que se consolidou no campo, representado pelas agroindústrias e pelas grandes empresas agrícolas, teve condições, com a ajuda do Estado brasileiro, de impedir o crescimento sindical e, de certo modo, até de cooptá-lo, transformando-o em algo funcional para o equilíbrio de seu modelo de dominação.

Adentraremos no contexto de Vitória da Conquista, para evidenciar uma ação pontual, organizada por familiares, contra o fechamento das escolas nos espaços rurais. Tal mobilização foi noticiada no Jornal A tarde, no dia 15 de maio de 2019, conforme demonstrado, a seguir:

> Moradores da zona rural de Vitória da Conquista, no Sudoeste do estado, protestam na manhã desta quarta-feira, 15, contra o fechamento de escolas da rede municipal de ensino. Segundo informações do Blog do Anderson, líderes do movimento enviaram nota para comunicar as escolas que serão fechadas. São elas: Otaviano Salgado, José de Alencar, São Vicente de Paulo, Assentamento Lagoa Nova, Casimiro de Abreu e Rancho Alegre. "Hoje a comitiva estará se reunindo com os pais para informar o fechamento dessas escolas. E os meninos serão enviados para o Iguá", diz a nota. A Secretaria Municipal de Educação ainda não se manifestou sobre o assunto (A TARDE, 2019, *on-line*).

É possível observar que a repercussão sobre as manifestações direcionadas ao fechamento das escolas no espaço rural no município de Vitória da Conquista foram destaque em mais de um noticiário.

> A partir desta quarta-feira (15)[28], cerca de 7 povoados do distrito de Iguá, zona rural de Vitória da Conquista, ficarão sem escolas. A ação da prefeitura visa redimensionar o ensino municipal e os alunos serão transferidos para a escola central do distrito. A comunidade não aceitou a medida e realizou protestos. Entre as escolas fechadas estão Escola Otaviano Salgado (Campo formoso), Escola José de Alencar (Furadinho), Escola São Vicente de Paulo (Lagoa Formosa), Escola Assentamento Lagoa Nova, Escola Casimiro de Abreu (Juazeiro) e Escola Municipal Rancho Alegre (Rancho Alegre). A população destes povoados citados se reuniu para realizar uma manifestação, na manhã de hoje, contra a medida do governo municipal (BLOG DO REDAÇÃO.COM, 2019, *on-line*).

A prefeitura ainda não se pronunciou oficialmente sobre estes fechamentos, mas em entrevista veiculadas por mídias locais de comunicação, o então Secretário de Educação, Coronel Esmeraldino, já vinha defendendo o redimensionamento da rede municipal. Por contenção de gastos, escolas menores são fechadas e os alunos concentrados em apenas uma unidade, conforme divulgado pelo Blog do Redação.com (2019).

Figura 9 — Conquista: prefeitura fecham mais 7 escolas na zona rural, moradores protestam

Fonte: (BLOG DO REDAÇÃO.COM, 2019).

Essas manifestações entram na categoria de ações. Entretanto, não temos especificamente as denominações de quais movimentos sociais estão envolvidos nas

[28]Disponível em: https://blogdoredacao.com.br/conquista-prefeitura-fecha-mais-7-escolas-na-zona-rural-moradores-protestam/. Acesso 08 de janeiro de 2021.

manifestações. Outro aspecto interessante de destacar, é que nenhum dos movimentos mencionados nessa pesquisa, sinalizaram a participação nesses atos.

Em novembro de 2020, a presidente do Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista SIMMP/VC fez um pronunciamento no *site* da instituição. De acordo com a presidente, entre os anos de 2017 a 2020 foram fechadas 27 escolas do campo no referido município. Em seu pronunciamento no *site* da instituição (SIMMP/VC) ela faz uma defesa contra o fechamento das escolas do campo no município de Vitória da Conquista.

> Os aspectos legais que envolvem a Educação são simplesmente atropelados pela truculência discricionária dos governantes. Como direito social contemplado no art. 6° da Constituição Federal, a Educação deveria estar protegida pelo Princípio da Vedação do Retrocesso, o qual afirma que as vantagens e garantias sociais conquistadas não podem ser perdidas, sob pena de incorrer em flagrante ato inconstitucional. Ora, a educação no campo é conquista social, é a universalização do ensino, é a escola adentrando locais esquecidos e alcançando populações historicamente abandonadas. A alternativa oferecida pelo governo de garantir transporte para outras escolas, na prática, significa tirar os estudantes da sua casa, do seu lar de pertencimento, colocá-los em transportes precários nas estradas descuidadas em viagens diárias de ida e volta, e concorre para desfavorecer ainda mais o alcance dos escopos pedagógicos tanto para o estudante quanto para a própria escola que o receberá. Pois são grandes as contradições ao se afirmar preocupação com a qualidade do ensino quando, na prática, o mais indicado para atingir este objetivo seria diminuir a quantidade de estudantes por sala e não o oposto, como está sendo feito (SIMMP/VC, 2020, *on-line*).

Desse modo, é coerente inferir que todos entrevistados revelaram três elementos significativos, no discorrer dessa pesquisa. O primeiro destaque diz respeito à questão de o Estado não priorizar a permanência das escolas rurais em comunidades estatisticamente menores, no que diz respeito à quantidade de alunos. O segundo, é o desrespeito à legislação do ponto de vista ao direito a educação na localidade onde mora, ou seja, quando o Estado fecha uma escola, sem observar toda legislação para manutenção dessa escola, o Estado está burlando a legislação. O terceiro é que estamos diante de uma "paralisação" dos movimentos sociais locais e regionais para barrar os desmandos desses gestores, "sapateadores" da educação, pois temos a compreensão do quanto os movimentos sociais são gigantes em seus enfrentamentos.

O depoimento do MPA de Anagé retrata uma diversidade de políticas fruto de diversas ações do MPA, enquanto movimento social do campo. A redemocratização do Estado, por meio da Constituição Federal, consolidou inúmeros direitos e efetivou políticas públicas em todo país, com isso, os créditos para essas conquistas foram e ainda são dos movimentos sociais em suas diversas representações. No entanto, em relação à atualidade, do ponto de vista dos

enfretamentos dos golpes e das retiradas de direitos, compreendemos que os movimentos sociais estão fragilizados. Talvez essas fragilidades foram causadas pela descontinuidade da formação política, que por sua vez reflete na luta cotidiana, na articulação, na organização e na mobilização social que são afetadas pela falta de base ou formação política.

Retomando a contextualização da justificativa da nossa abordagem de pesquisa gostaríamos de destacar que nosso recorte temporal está entre 2014 a 2019, de modo que o ano de 2014 demarca a criação da Lei 12.960/2014, contra o fechamento das escolas do campo. Entretanto, mesmo com esses aparatos jurídicos, que defendem a permanência das escolas em espaços rurais, o Estado junto aos seus representantes, gestores continuam com essa prática, sem observar as determinações legais.

A comunidade acadêmica tem se empenhando em denunciar as práticas de fechamentos de escolas do campo por meio da produção de conhecimento nos grupos de pesquisas e nos Programas de Pós graduação, a exemplo da dissertação de Luciene Rocha Silva, intitulada A política municipal de educação do campo de Vitória da Conquista — Bahia, no período de 2010 a 2017, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, pela Universidade Estadual de santa Cruz — UESC, sob a orientação da Profª. Drª Arlete Ramos dos Santos. Destaca-se também a dissertação de Vanessa Costa, intitulada As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista — BA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino — PPGEN, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, orientada pela Prof.ª Dr.ª Fátima Moraes Garcia.

Como produto do resultado da pesquisa de Luciene Silva Rocha, ano 2017, foi constituído o FOMEC — Fórum Municipal de Educação em Vitória da Conquista, no território do Sudoeste baiano.

> A criação do Fórum Municipal de Educação em Vitória da Conquista ocorreu em 29 de Março de 2016, por intermédio de uma Audiência Pública na Câmara Municipal de Vereadores, e contou com a participação de vários representantes da sociedade civil organizada como: o MST — Movimentos dos Sem Terra, o Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista — SIMMP/VC e, de órgãos públicos municipais, como: Conselho Tutelar Rural, Conselho - CTR, Municipal de Educação — CME, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, representante da Secretaria Municipal de Educação — SMED, Câmara Municipal de Vereadores - CMV e representante do Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia — FEEC/BA. Nesta Audiência foram apresentados dados sobre a Educação do Campo no referido município, fruto de pesquisas anteriores realizadas pelo GEPEMDEC, no período 2015/2016. Outras reflexões a

> respeito dessa modalidade de ensino foram feitas, em concordância com os dados apresentados sobre realidade rural do município, avaliando a importância desse organismo e da sua função social (SILVA, 2017, p. 130).

Essa organização social, composta por vários segmentos da sociedade, revelou a necessidade da defesa da educação, sobretudo, a educação do campo. Entretanto, compreendemos que precisamos sistematizar de forma mais contundente, concreta e objetiva as ações do referido Fórum, garantindo assim, o seu potencial operativo e de legitimidade.

Para isso, compreendemos que os movimentos sociais do campo, junto ao FOMEC, devam se mobilizar e se articular em prol da luta pelo direito à educação em seus espaços de vivências. Contudo, é preciso inferir que o Fórum, por si só, não garante conter os desmandos do Estado, ou seja, para além do Fórum, é preciso a consciência permanente de luta cotidiana que os movimentos sociais estejam em vigilância.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Só na luta as tarefas da luta se tornam claras. Organização, esclarecimento e luta não são momentos separados, mas diferentes aspectos do mesmo processo.

Rosa Luxemburgo, 1904.

A proposta em estudo possibilitou a compreensão de que os movimentos sociais do campo ainda são símbolo de resistência no país, os quais se organizaram no passado e precisam se manter constantemente se (re)organizando, na luta e nos enfrentamentos da vida cotidiana, pautada pela imposição do capitalismo, a fim de impedir que Estado intensifique as políticas de retrocesso que envolvem a retirada dos direitos historicamente conquistados. Durante o processo de revisão de literatura, consolidada neste trabalho, constatamos que as ações dos movimentos sociais, sobretudo as organizações sociais do campo, mantiveram-se ativas no cenário de sua realidade local, diga-se de passagem, pouco visibilizada.

Desse modo, observamos que principalmente no atual período demarcado pelo pós-golpe e consolidado pelo o governo Bolsonaro, o qual em seu discurso de vitória no primeiro turno das eleições, fez questão de enfatizar que uma das suas prioridades enquanto governo federal seria "abolir toda e qualquer possibilidade de ativismo[29],[30] no Brasil". Nesse sentido, inferimos que o referido discurso já foi premeditado para intimidar a participação popular e comunitária das organizações sociais no processo de reivindicações no país.

Logo, compreendemos que esses aspectos de criminalização dos ativistas, pelo o atual presidente, de certa forma inibiu, tal como fragilizou as ações dos movimentos sociais em todo o território brasileiro, constatado no percurso das nossas investigações. Contudo, mesmo diante

---

[29] Ver vídeo em: https://www.youtube.com/watch?v=MjUg2iydfzU. Acesso em 13 de mar. de 2021.

[30] O significado desse termo deve ser distinguido do de atualismo (v.): este último indica a teoria metafísica segundo a qual a realidade é ato ou atividade, ao passo que o termo ativismo indica a atitude (às vezes racionalizada em teoria filosófica) que assume como princípio a subordinação de todos os valores, inclusive a verdade, às exigências da ação, isto é, ao êxito ou ao sucesso da ação (quase sempre, a ação política). Disponível em: https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/160169/mod_resource/content/1/Dicion%C3%A1rio%20de%20Filosofia%20-%20Nicola%20Abbagnano.pdf. Acesso em 13 de mar. de 2021.

desse panorama não favorável para os movimentos sociais, os militantes, também conhecidos como ativistas continuam perseverando e resistindo às imposições do Estado e do capitalismo.

No discorrer do trabalho, percebemos que a prática de fechamento de escolas do campo nos municípios pesquisados, efetiva-se por meio da informação, quando os gestores comunicam a comunidade rural sobre o fechamento da unidade escolar, sem que a comunidade tenha tempo de se articular, discutir e criar estratégias que impeça a ação do Estado.

Retomando a proposta do objetivo geral da pesquisa, que é investigar as ações dos movimentos sociais sobre o fechamento das escolas do campo nos municípios de Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, que teve como um dos objetivos específicos, identificar os movimentos sociais envolvidos no processo de luta pela permanência das escolas do campo, procuramos contactar as secretarias onde funcionam tais movimentos, a saber: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra — MST, Movimento dos Pequenos Agricultores — MPA e Sindicato dos trabalhadores/as Rural — STR, bem como os seus respectivos dirigentes que nos disponibilizou e direcionou o contato com os militantes, os quais colaboraram com esse estudo.

Logo, podemos concluir que esse primeiro objetivo se concretizou. Assim como a proposta de evidenciar as articulações e as ações dos movimentos sociais do campo na luta contra o fechamento das escolas. Tivemos a possibilidade de identificar tanto por meio do referencial teórico, quanto por meio das entrevistas em *lócus* a realidade histórica das ações e das lutas por políticas públicas desses movimentos e suas formas de estratégias de enfrentamentos, concluindo a segunda proposta específica desse estudo.

Além disso, foi possível verificar os resultados alcançados no processo de luta dos movimentos sociais envolvidos na resistência ao fechamento das escolas do campo, o que nos proporcionou conhecer a realidade e as fragilidades de cada movimento social do campo em seus municípios, haja vista que existem grandes semelhanças, tanto no cenário de atuação quanto em suas limitações.

Nesse sentido, a pesquisa revelou a importância da coletividade para a luta em prol dos direitos conquistados e pela permanência desses direitos que estão passando por um retrocesso devido as contradições apresentadas pelo capital. Tais contradições são configuradas pelo negacionismo, quando expõem as famílias do campo à condição de exclusão, de modo que se retira dessas pessoas a condição de serem educadas conforme a sua realidade.

Mais uma vez, reiteramos que o processo de contradição que envolve a burguesia e o proletariado também envolve os movimentos sociais, enquanto movimento de luta da classe trabalhadora. Desse modo, ressaltamos que a pesquisa revelou que o poder motriz da burguesia, consolidado pelo capitalismo, vem sufocando e aniquilando o poder de ação dos movimentos sociais, impedido que essas organizações sociais façam os devidos enfrentamentos nos momentos de combate. Outro fator que vem interferindo nas ações dos movimentos sociais são os próprios agentes públicos da educação que são representações do Estado, os quais vão de encontro às necessidades da comunidade, vislumbrando apenas o interesse do Estado ao capitalismo quando se oficializa e se concretiza na política de fechamento de escolas nos espaços rurais.

O direito à educação do campo foi conquistado por meio de muito embate e muita luta dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos sociais do campo. "Historicamente os movimentos sociais e lideranças sociais de diversas organizações buscam viabilizar políticas públicas que garantam o direito de ter direito, de ter acesso a bens e serviços públicos essenciais à manutenção de sua própria sobrevivência" (SANTOS, 2019, p. 134). Portanto, o direito à educação de qualidade, enquanto direito social, faz parte das conquistas sociais e se inscreve em um contexto social e histórico de uma totalidade capitalista e específica da população brasileira.

O desfecho da pesquisa nos proporcionou as seguintes compreensões, das quais enfatizamos: o valor imaterial dos movimentos sociais no contexto de suas lutas históricas contra o domínio do capitalismo e a favor da dignidade da classe trabalhadora; a relevância social da trajetória das organizações sociais em suas respectivas representações e segmentos da sociedade, que sempre se manteve de bandeira erguida na luta por uma constituição que promovesse, para além do que se tem garantido em uma carta magna, também a consolidação do direito no contexto dos direitos humanos em uma perspectiva real e concreta.

Entre todas as constatações dos nossos estudos sobre as ações dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas do campo verificamos que as lutas e os enfrentamentos são constantes, que perpassam não apenas pelo o grito, pela força, pela marcha, pela bandeira, mas está na consciência de cada integrante dos movimentos sociais, com os quais interagimos nesse trabalho.

Diante do exposto, inferimos que o fechamento das escolas é um grande retrocesso, mas que ainda pode ser revertido, uma vez que a sociedade se move em um processo dialético e

dinâmico. “A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade” (KOSIK, 2002, p. 23).

Compreendemos assim, que apesar dos inúmeros desafios, dificuldades e problemas que a sociedade capitalista traz é preciso continuar a luta social para que se possa garantir e fortalecer a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

A TARDE. **Moradores de Conquista protestam contra fechamento de escolas municipais.** Página virtual do jornal A tarde, 2019. Disponível em: https://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/2059688-moradores-de-conquista-protestam-contra-fechamento-de-escolas-municipais. Acesso em: dezembro de 2020.

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Projeto do Capital para a Educação:** análise e ações para a luta. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior — ANDES-SN. Brasília, DF, 2016.

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias,** 2. edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: editora Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AVRITZER, Leonardo. **Sociedade civil e participação no Brasil democrático.** *In:* ____. [org.]. Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez, 2009, p. 27-54.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2016.

BICALHO, Ramofly e CARDOSO Augusto. **Educação do campo e movimentos sociais: Possibilidades de formação.** In RAMOS, Arlete dos Santos, COELHO, Lívia Andrade, OLIVEIRA, Julia Maria Silva. Educação e Movimentos Sociais: Análise e Desafios. Paco Editorial, 1ª ed., 4, Jundiaí, São Paulo, 2019.

BICALHO, Ramofly. **Revisitando a Educação do Campo.** In: SEMINARIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO (GEPEC), 2011, São Carlos. **Trabalho apresentado...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/publicações/...do.../revisitando-a-educacao-do-campo.../file. A. Acesso em: dezembro de 2019.

BLOG DO REDAÇÃO.COM. **Conquista:** Prefeitura fecha mais 7 escolas na zona rural, moradores protestam. Página virtual do Blog do Redação.com, 2019. Disponível em: https://blogdoredacao.com.br/conquista-prefeitura-fecha-mais-7-escolas-na-zona-rural-moradores-protestam/#:~:text=A%20partir%20desta%20quarta%2Dfeira,a%20medida%20e%20realizou%20protestos. Acesso em: dezembro de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL DE FATO. **Bolsonaro reduz verba para reforma agrária e aumenta indenizações a ruralistas**. Página virtual do Brasil de Fato, 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/09/08/bolsonaro-reduz-verba-para-reforma-agraria-e-aumenta-indenizacoes-a-ruralistas. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** — PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL, Presidência da República**, Lei 13.260 de 16 de março de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 23 de jan. de 2021

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória 726 de 12 de maio de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv759.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 1/2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL, SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 — PEC do teto dos gastos públicos.** Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto-6755-2009-pdf#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.845, de 25 de junho de 2019.** Regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para dispor sobre a aquisição, o cadastro, o registro e a posse de armas de fogo e de munição. Presidência da República Secretaria-Geral. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9845.htm. Acesso em: mar. de 2021.

BRASIL. **Lei 12.960.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de

órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas. Acesso em 18/10/19.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. **MP 759/2016.** Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, sobre a liquidação de créditos concedidos aos assentados da reforma agrária e sobre a regularização fundiária no âmbito da Amazônia Legal, institui mecanismos para aprimorar a eficiência dos procedimentos de alienação de imóveis da União, e dá outras providências. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv759.htm. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352. Acesso em: 15/01/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352. Acesso em: 15/01/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 15/01/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em 15/01/2021.

CALDART, Roseli Salete. **Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular.** Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. CALDART, Roseli Salete. STEDILE, Miguel Enrique. DAROS, Diana. (Orgs). 1. Edição, São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagógica do Movimento Sem Terra.** 4ª Edição Expressão Popular São Paulo, 2012.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

CALDART, Roseli. O lugar da escola na pedagogia do MST. Como a escola entra na dinâmica de um movimento social de luta pela terra. **Educação Pública**, 2002. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/o-lugar-da-escola-na-pedagogia-do-mst. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: **Por uma educação do campo.** Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores). 5. Ed. — Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

CALDAS, Ana Carolina. **Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo.** Revista Brasil de Fato. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo. Acesso em 26 de outubro de 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A educação do campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação.** In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2012, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Proposta de Emenda Constituição número 287 do não de 2016.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1527338&filename=. Acesso: 05 de outubro de 2020.

CAMARGOS, Daniel; JUNQUEIRA, Diego. **Governo Bolsonaro suspende reforma agrária por tempo indeterminado.** Repórter Brasil, 2019. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2019/01/governo-bolsonaro-suspende-reforma-agraria-por-tempo-indeterminado/. Acesso em: dezembro de 2020.

CARVALHO, Mauro dos Santos. CARVALHO, Francisco dos. **O Estado capitalista, a política pública educacional e o Pronera: Visão do capital.** In Santos, Arlete Ramos**.** Cardoso. Elisângela A. Moreira. Caetano, Maria Raquel.(Org.), Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro, 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

CASTELLS, M.: O Poder da Identidade. *In:* **A Era da Informação:** Economia, Sociedade e Cultura, Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categoria e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CPT, COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo:** Brasil 2019/centro de documentação Dom Tomás Balduíno: coordenação Antonio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Paulo César Moreira dos Santos – Goiânia: CPT Nacional, 2020. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/diversos/caderno_conflitos_no_campo_2019.pdf. Acesso em: fev. de 2021.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a Redefinição da identidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In.*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, e Especial, outubro, 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em14 de janeiro de 2020.

DOURADO, Luís Fernandes. Dossiê: Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.,** Campinas, v.40, e 0224639, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf. Acesso em 26/10/2020

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Os movimentos sociais populares do campo: espaço de participação e intervenção social.** A gestão social da EJA e suas interfaces com os movimentos sociais e a educação popular no Território do Sisal — Bahia? Organização Eduardo José Fernandes Nunes, Maria Ridalva Nery Barreto, Marcos César Guimarães dos Santos. 1 edição, Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST:** Formação e territorialização. 2. ed. São Paulo: Hucitec. 285p. 1999.

FRANCO, Luiza. **Decreto de Bolsonaro facilita posse de arma**; entenda como funciona a lei e o que muda agora. BBC News. Disponível: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46832821. Acesso em Mar. de 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf. Acesso em: agosto de 2019.

GARCIA, Fátima Morais**.** A Educação do Campo para os Povos do Campo: Das contradições capitalistas às possibilidades de superar a educação rural. *In.:* **Estado, Políticas Púbicas e Capitalismo:** múltiplas interpretações. ALMEIDA, José Rubens M. de e FERREIRA, João Diógenes (Org.). Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.

GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo. **Organização Social e Movimentos Sociais Rurais**, 2 edição, editora UFRGS, Porto Alegre, 2018, p. 42.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONH, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194/7788.

GÖRGEN, Frei Sergio Antonio. movimento dos Pequenos agricultores (MPA). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 492-497.

GUIMARÃES, Juarez Rocha. **Culturas brasileiras de participação democrática.** In: AVRITZER, Leonardo (org.). Experiências nacionais de participação social. Coleção Democracia Participativa São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Atlas do censo demográfico 2017**, v. 2017, Rio de Janeiro. Editor: IBGE, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Atlas do censo demográfico 2010,** v. 2010, Rio de Janeiro. Editor: IBGE, 2010.

JORNAL A TARDE, **Moradores de Conquista protestam contra fechamento de escolas municipais.** Exibida em 15 de maio de 2019. A Tarde, reproduzido por meio do Blog de Anderson Disponível em: https://atarde.uol.com.br/bahia/noticias/2059688-moradores-de-conquista-protestam-contra-fechamento-de-escolas-municipais. Acesso: 08 de janeiro 2021:

KOLLING, Edgar J.; CERIOLLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas.** 2. ed. Brasília, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Editora Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia, Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de **A. Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LISBOA, A.S. **Agricultura Familiar e Associativismo Rural no Município de Anagé -BA.** In: Encontro nacional de geografia agrária ajuste espacial x soberania (s): a multiplicidade das lutas e estratégias de reprodução no campo, 23.,2016, Sergipe. Resumos. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MARCONI e LAKATOS. **Técnica de pesquisa**. 7ª edição — 6. Reimp. — São Paulo: Atlas, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos.** 1ª ed. Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrick. **O manifesto do partido comunista.** 1ª Edição Expressão Popular São Paulo, 2008.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acessado em: 21 de mai de 2020.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15/01/2021.

MEC, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 15/01/2021.

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008CNE/ CEB**. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**.** Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 15/01/2021.

MENEZES NETO**,** Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: RODRIGO SIMÃO CAMACHO, projetos sociais em disputa. *In:* ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 6a. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2a. Edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002. Acessado em 21 de mai de 2020.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15/01/2021.

MOCELIN, Daniel Gustavo. **Movimentos sociais e movimentos sociais rurais**. In Organização social e movimentos sociais rurais. GEHLEN, Ivaldo. MOCELIN, Daniel Gustavo. (Org.). 2ª edição revisada e ampliada, editora UFRGS, Porto Alegre, 2018.

MPA. Movimento dos Pequenos Agricultores. **Quem Somos**. Página virtual do MPA, 2020. Disponível em: https://mpabrasil.org.br/quem-somos/. Acesso em: agosto de 2020.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Criado há 10 anos, FONEC segue como instrumento de luta e defesa da educação.** Página virtual do MST, 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da-educacao/. Acesso 12 de novembro de 2020.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educadores da Reforma Agrária lançam manifesto pela educação durante o 2° ENERA.** Página virtual do MST, 2015. Disponível em: https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/#:~:text=Em%20manifesto%20lan%C3%A7ado%20pelos%20educadores,o%20atual%20est%C3%A1gio%20de%20desigualdade. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Disponível em: http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em2014.html. Acesso em: 05/06/2020

MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Disponível em: http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em2014.html. Acesso em: 05/06/2020

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Revisitando o Messianismo no Brasil e Profetizando seu Futuro. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** - Vol. 16 No 46 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n46/a06v1646.pdf. Acesso em dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 22/10/2020.

OLIVEIRA, Guilherme Matos.; PEREIRA, Lara Barros; SOUZA, Suzane. Tosta. **Os espaços de reprodução camponesa e a educação do campo: histórico e proposta da Escola Família Agrícola em Anagé/BA.** *In:* II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre a teoria e a prática, articulações e resistências, 2017, Salvador. II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre a teoria e a prática, articulações e resistências. Salvador: UFBA, 2017. v. Único. p.1-11.

RBA. **Quase 1 milhão de pessoas são afetadas por 1.500 conflitos no campo em 2018**. Revista Critica 21, 2019. Disponível em: https://www.critica21.com.br/2019/04/quase-1-milhao-de-pessoas-sao-afetadas.html. Acesso em: 22 de Fev. de 2021.

RIBEIRO, Ana Maria Motta *et al*. Os cadernos de conflitos no campo da CPT. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 404-429, 2020. Disponível: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42818/24496. Acesso em: março de 2021.

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

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/ 2017nahead

SAMPAIO, Cristiane. Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Travamos uma batalha contra os agrotóxicos e a criminalização do movimento.** Publicada em 01 de novembro de 2018. Disponível em https://mst.org.br/2019/11/05/travamos-uma-batalha-contra-os-agrotoxicos-e-a-criminalizacao-do-movimento/. Acesso em: 23 de jan. 2021

SAMPAIO, Plínio de Arruda. A questão agrária brasileira e a lutam pelo socialismo. *In.*: STEDILE, João Pedro; ESTEVAM, Douglas. Org. **A questão agrária do Brasil:** debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000 (assistente de pesquisa). – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** Movimentos socais e reforma agrária do consenso. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal**: Negação e Consenso. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. As políticas públicas educacionais do par para a formação do professor do campo em Vitória da Conquista/BA. **Revista Prâksis,** Novo Hamburgo, v. 1, p. 127-145, mai. 2017.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - BA**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **Desenvolvimento territorial**: um estudo do colegiado do território de identidade sudoeste baiano. Monografia, Departamento de Geografia — DG, Vitória da Conquista, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História:** Debates e Tendências, vol. 7, nº 1, p. 9-21, jan./jun. 2008.

SECULT/BA, Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. **Divisão Territorial da Bahia.** Página virtual da SECULT/BA, 2020. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314. Acesso em dezembro de 2020.

SENA, Antonio. Conquista: **Pais realizam protesto contra fechamento de escola na zona rural**. Blog do Sena. Disponível em: https://blogdosena.com.br/2020/03/09/conquista-pais-realizam-protesto-contra-fechamento-de-escola-na-zona-rural/. Acesso 08 de janeiro 2021.

SEPLAN, Secretaria de Planejamento. **Territórios de Identidade.** Página virtual da SEPLAN, 2020. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%3A%20O%20territ%C3%B3rio%20%C3%A9%20conceituado,relativamente%20distintos%2C%20que%20se%20relacionam. Acesso em: dezembro de 2020.

SILVA, Ilse Gomes. Estado e Lutas Sociais no Brasil no Golpe de 2016: O Estado de exceção avança. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 503-518, 2018. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9796/5751.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz — UESC. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica. Ilhéus, BA, 2017.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista — Bahia, no período de 2010 a 2017.** Ilhéus, BA: UESC, 2017. (Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** Visões e Críticas. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) 2ª ed. Vozes, Petrópolis, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In.:* **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** Visões e Críticas. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) 2ª ed. Vozes, Petrópolis, 1995.

SIMMP/VC, Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista. **Governo Herzem Gusmão foi marcado pelo fechamento de escolas da zona rural**. Página virtual do SIMMP/VC, 2020. Disponível em: http://www.simmp.com.br/governo-herzem-marcado-fechamento-escolas-zona-rural/. Acesso em: janeiro de 2021.

SOUZA, Maciana de Freitas. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual**. **Revista Justificando**, 2019. Disponível:http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual. Acesso em 26 de outubro de 2020.

SOUZA, Maciana de Freitas. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke**.** A extinção da secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação cadernos. **GPOSSHE On-line,** Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/download/1523/1274

STEDILE, João Pedro; ESTEVAM, Douglas.Org. **A questão agrária do Brasil:** debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000 (assistente de pesquisa). – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUDRÉ, Lu. **MST minimiza recuo do governo sobre reforma agrária:** "É uma tentativa de nos enrolar". Brasil de Fato. São Paulo (SP), 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/01/09/nao-ha-recuo-no-projeto-politico-deles-diz-dirigente-do-mst-sobre-reforma-agraria. Acesso em: dezembro de 2020.

TAFFAREL, Celi Zulke. Políticas Públicas, Educação do Campo e Formação de Professores para a Escola do Campo. **II Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores.** Mesa Redonda: Políticas Públicas, 2011. Disponível em: Acesso em: 14 de fev. 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica,** v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015.

TOURAINE, A. **Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes**. In: ALBUQUERQUE, J. A. G. (Org.). Classes médias e política no Brasil. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977. p. 35-60.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VASCONCELOS, Stelina Moreira de Neta. Movimentos sociais do campo e a construção de uma nova identidade nos espaços campesinos do Território do Sisal, *In:* NUNES, Eduardo José Fernandes. BARRETO, Maria Ridalva Nery Barreto. SANTOS, Marcos César Guimarães dos. (Org.), **A Gestão social da EJA e suas interfaces com os movimentos sociais e a educação popular no Território de Identidade do Sisal — Bahia**. 1.ed. Curitiba, Pr: CRV, 2015. 2008, 31: 1-17.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, Jul./Set., 2015.

VIANA, Nildo. Objetivos dos Movimentos Sociais. **Revista Movimentos Sociais**, V. 01, nº 01, julho/dez. 2016.

XAVIER, Cristina. SILVA, Gabriela Santos da. BICALHO, Ramofly. Educação do campo: Projeto em disputa no contexto das políticas públicas, 2020. *In:* SANTOS, Arlete Ramos dos.

OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. COELHO, Lívia Andrade. FALEIRO, Wender. Orgs: **Movimentos Sociais e Educação do Campo em perspectiva**. Editora Kelps, 2020.

ZEN, Eduardo Luiz; FERREIRA, Ana Rita de Lima. movimento dos atingidos Por Barragens (MAB). *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 489-493.

ANEXOS

Anexo I — Escolas municipais desativas e paralisadas em Anagé

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Coordenadoria do Censo Escolar
ANAGÉ - BAHIA

ESCOLAS MUNICIPAIS DESATIVAS E PARALISADAS

2010 / 2017

2010

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	AMÉRICO VESPÚCIO	29266645	FAZ. LAGOA DO CURRAL	PARALISADA
CAPINADO II	GETÚLIO VARGAS	29266823	POV. DO ALEGRE	EXTINTA – CAETANOS
CAPINADO III	BOA ESPERANÇA	29332788	FAZ. TANQUE	PARALISADA
GAMELEIRA	SÃO LOURENÇO	29266432	FAZ. BARRA DAS BRENHAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	DESATIVADA
LINDO HORIZONTE II	D. JOAO VI	29266106	FAZ. COQUINHOS	DESATIVADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	ANISIO TEIXEIRA	29266726	FAZ. BREJO	EXTINTA – BOM JESUS DA SERRA

LINDO HORIZONTE III	D. JOAO VI	29266548	FAZ. MULUNGU	DESATIVADA
NOVA DELLE	VINICIUS DE MORAIS	29266491	FAZ. LAGOINHA	DESATIVADA
NOVA DELLE	NOSSA SENHORA APARECIDA	29266386	FAZ. BARRA DO MEL	DESATIVADA

2011

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO III	MARIA QUITÉRIA	29266939	FAZ. CAMPOS	EXTINTA – CAETANOS
GAMELEIRA	SÃO LOURENÇO	29266432	FAZ. BARRA DAS BRENHAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA

2012

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
GAMELEIRA	SÃO LOURENÇO	29266432	FAZ. BARRA DAS BRENHAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA

2013

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	SANTO ANTONIO	29267226	FAZ. BAIXA DO ARROZ	PARALISADA
CAPINADO III	SÃO LUCAS	29267285	FAZ. DUAS BARRAS	PARALISADA
GAMELEIRA	SÃO LOURENÇO	29266432	FAZ. BARRA DAS BRENHAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA

2014

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	SANTO ANTONIO	29267226	FAZ. BAIXA DO ARROZ	PARALISADA
CAPINADO III	SÃO LUCAS	29267285	FAZ. DUAS BARRAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE III	SANTA RITA	29266300	FAZ. CAVEIRA	PARALISADA

2015

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	SANTO ANTONIO	29267226	FAZ. BAIXA DO ARROZ	PARALISADA
CAPINADO III	SÃO LUCAS	29267285	FAZ. DUAS BARRAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE III	SANTA RITA	29266300	FAZ. CAVEIRA	PARALISADA

2016

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	SANTO ANTONIO	29267226	FAZ. BAIXA DO ARROZ	PARALISADA
CAPINADO III	SÃO LUCAS	29267285	FAZ. DUAS BARRAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA

LINDO HORIZONTE III	SANTA RITA	29266300	FAZ. CAVEIRA	PARALISADA

2017

NÚCLEO	ESCOLA MUNICIPAL	INEP	FAZENDA	SITUAÇÃO
CAPINADO II	SANTO ANTONIO	29267226	FAZ. BAIXA DO ARROZ	PARALISADA
CAPINADO III	GASPAR DUTRA	29266220	FAZ. GOIABEIRA	PARALISADA
CAPINADO III	D. MANOEL	29266734	FAZ. BELA VISTA	PARALISADA
CAPINADO III	SÃO LUCAS	29267285	FAZ. DUAS BARRAS	PARALISADA
LINDO HORIZONTE I	MARIA VIANA	29266599	FAZ. FUNDO	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	JOSE LOPES	29266882	FAZ. BOA VISTA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	PRIMEIRO DE MAIO	29266262	FAZ. CANELA DA EMA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE II	SABINO ALVES	29266424	FAZ. TABUA	PARALISADA
LINDO HORIZONTE III	SANTA RITA	29266300	FAZ. CAVEIRA	PARALISADA

Anexo II — Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária

Somos educadoras e educadores de crianças, jovens, adultos e idosos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo o Brasil. Vinculamos nosso trabalho ao MST, uma organização de trabalhadores camponeses que há 31 anos luta pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações na sociedade brasileira. Em fevereiro de 2014, o MST realizou seu VI Congresso Nacional, reafirmando seus compromissos históricos: a Reforma Agrária Popular continua a luta pela democratização da terra, a partir de um debate com a sociedade sobre o projeto de agricultura que defendemos para nosso país e para o mundo.

Desde o início de nossa organização incluímos como prioridade a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, da educação infantil à universidade, entendendo que o acesso e permanência é fundamental para inserir toda nossa base social na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Temos buscado construir coletivamente um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores.

Como participantes do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, nos associamos a outras organizações de trabalhadores na seguinte análise da realidade atual:

1. Vivemos numa sociedade capitalista cada vez mais desigual, que produz riquezas para poucos e miséria para muitos. O capitalismo mundial é agora comandado pelo capital financeiro e pelas grandes empresas privadas transnacionais, que dominam e controlam a produção e circulação das mercadorias em todos os países. Neste contexto, tudo vira negócio: a produção de alimentos, a saúde, a educação, o lazer, e cada vez mais o espaço público é subordinado aos interesses das classes detentoras do capital, pondo em perigo a vida humana e a natureza.

2. Como o objetivo principal é o lucro das empresas, as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras e os direitos sociais duramente conquistados, estão sempre em perigo. No Brasil, estamos perdendo algumas conquistas dos últimos anos e se agravam problemas como transporte público, moradia, empregos e o acesso à saúde e à educação pública em todos os níveis e modalidades.

3. Este modelo econômico é o mesmo que organiza e controla a produção como um negócio capitalista, o agronegócio, e sua apropriação privada dos recursos naturais, água,

minerais e biodiversidade. Esta lógica de agricultura está baseada em monoculturas que permitem produção em larga escala, mas destroem a biodiversidade e precisam cada vez mais de insumos artificiais que desequilibram os processos de reprodução da vida na natureza. O avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses, indígenas, quilombolas… No Brasil, a ausência de uma política de Reforma Agrária é um dos indicativos da aposta equivocada dos governos no modelo do agronegócio, que esconde suas graves contradições, já discutidas em todo o mundo.

4. É possível desenvolver a agricultura de outra forma, tendo por objetivo principal a produção de alimentos saudáveis para o conjunto da população, e já existem muitas práticas buscando uma produção que respeite a saúde humana e a natureza. Mas o desenvolvimento dessa agricultura em larga escala requer novas pesquisas, produção de ciência e políticas que estimulem a recuperação dos caminhos já percorridos pelos camponeses e pelas camponesas em sua resistência ao longo da história da humanidade. Mas não tem sido essa a opção dos que decidem o uso dos recursos públicos.

5. É esta mesma lógica perversa de colocar tudo a serviço da reprodução do capital, que coloca a educação na mira dos empresários. Além do histórico objetivo de garantir a formação dos trabalhadores e trabalhadoras a serviço do lucro das empresas, agora fazem da educação um ramo de seus negócios e buscam assumir o controle político e pedagógico das escolas.

6. Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, estas propostas representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que educandos e educandas não aprendem, professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho dos educadores e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo

recursos públicos para esta tarefa. No Brasil esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação”.

7. Do lado dos trabalhadores e das trabalhadoras há muitas organizações, educadores e educadoras, educandos e educandas e comunidades que, desde seus locais de trabalho buscam pensar e fazer mudanças necessárias na escola pública, mas com outros objetivos. É preciso, sim, transformar a escola para voltar seu trabalho educativo ao desenvolvimento mais pleno de todas as pessoas, visando uma formação humana emancipatória de longo prazo. Há ricas práticas educativas sendo desenvolvidas nessa direção.

8. Mas estes projetos estão em condições desiguais de disputa, porque cada vez mais o Estado assume o lado das reformas empresariais da educação, da mesma forma que na agricultura assume o lado do agronegócio. Por isso, as escolas públicas estão hoje em grave risco. Elas estão cada vez menos públicas, menos democráticas, menos inclusivas e mais instrumentais. E os trabalhadores e as trabalhadoras cada vez menos autônomos para desenvolver suas práticas educativas.

9. No Brasil, o direito à educação de trabalhadores e trabalhadoras ainda não foi resolvido. O projeto escravocrata, latifundista e agroexportador do país, explica porque sequer chegamos à universalização da educação básica e porque existem 14 milhões de jovens e adultos ainda não alfabetizados. Este projeto é responsável pela desigualdade histórica no atendimento dos direitos de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

10. Mesmo com todas as lutas dos sujeitos coletivos do campo, ainda se tem 20,8% de analfabetos e a população camponesa tem, em média, 4,4 anos de estudo. Aí está o maior contingente de crianças fora da escola, os menores índices de atendimento à educação infantil, a maior precariedade física das escolas, as piores condições profissionais de trabalho dos docentes, os contratos de trabalho mais precários, o maior número de educadores e educadoras que atuam sem formação inicial.

11. A agricultura capitalista, que expulsa as famílias do seu território, somada à lógica privatista das políticas educacionais, tem acelerado o fechamento de escolas públicas no campo e dificultado a construção de escolas que atendam às diferentes etapas da educação básica, negando às populações o direito de estudar no lugar onde vivem e trabalham. Entre os anos de 2003 e 2014, foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo. A política do transporte escolar afasta as crianças das escolas, seja pelo tempo gasto em péssimas estradas seja pelos meios de transporte precários.

12. As reformas empresariais em curso fazem com que as escolas que ainda resistem no campo sofram uma investida cada vez mais forte das empresas do agronegócio, através de cartilhas e projetos pedagógicos que fazem propaganda de seu projeto e dos interesses de classe que representam, além de ser parte da investida de privatização disfarçada da escola pública.

Diante desta realidade e buscando honrar a história de que somos parte, manifestamos nossos COMPROMISSOS de LUTA e CONSTRUÇÃO:

1. Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

2. Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania do nosso país.

3. Combater o modelo do agronegócio que representa doenças, morte e destruição da natureza e dos povos do campo, das florestas e das águas, especialmente dos povos indígenas e quilombolas. E resistir à ofensiva das empresas do agronegócio nas escolas do campo, que tenta subordinar educadores e educadoras, educandos e educandas à sua lógica destrutiva, com falsos discursos inovadores.

4. Construir a Reforma Agrária Popular, com distribuição de terras a quem nela vive e trabalha e com avanço da agricultura camponesa que tem como principal objetivo a produção de alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da sociedade.

5. Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agrobiodiversidade e da soberania alimentar dos territórios.

6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e atuar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo Movimento Todos pela Educação, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e ampliam a exclusão.

7. Defender a destinação de verba pública exclusivamente para a educação pública.

8. Combater a indústria cultural capitalista que produz um modo de vida consumista e individualista.

9. Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! E lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo.

10. Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA e exigir políticas que garantam o direito à elevação da escolaridade de todo povo brasileiro.

11. Defender para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e da cidade, uma educação emancipatória que vise o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões da vida, que alargue a visão de mundo das novas gerações e permita vivenciar relações sociais baseadas em valores como a justiça, a solidariedade, o trabalho coletivo e o internacionalismo.

12. Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras.

13. Lutar contra todo tipo de violência e preconceitos étnicos e raciais, glbtfóbicos e de gênero.

14. Participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada.

15. Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Prestamos nossa homenagem a Florestan Fernandes, uma grande liderança da luta pelo direito à educação e pela escola pública no Brasil, que colocou seu trabalho a serviço das causas do povo. Que seu legado siga inspirando nossa organização: não se deixar cooptar, não se deixar esmagar. Lutar sempre!

Conclamamos nossos e nossas camaradas de luta e de projeto para juntos transformarmos as graves contradições deste momento histórico em lutas coletivas na direção das transformações necessárias para construção da futura república socialista do trabalho.

Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Mestranda: Rosilda Costa Fernandes
Orientadora: Drª. Arlete Ramos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS".** Neste estudo pretendemos analisar as ações dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas do campo na Bahia em área de abrangência da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB no Território de Identidade do Sudoeste da Bahia.

O motivo que nos levou a estudar esse assunto é compreender a atuação dos movimentos sociais do campo e suas ações relacionadas ao fechamento de escolas do campo e a sua relevância social de pesquisar sobre como a sociedade está se posicionando em relação ao fechamento das escolas do campo, especificamente os movimentos sociais que têm em suas pautas essa luta.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, contudo poderá algum tipo de desconforto, cansaço, ansiedade ou nervosismo no decorrer da entrevista. No entanto, afim de amenizá-los, tentaremos ao máximo garantir locais e horários conforme sua disponibilidade e visando o maior grau de conforto possível.

Os benefícios deste estudo será a contribuição para com o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais do campo e para a produção do conhecimento científico.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 2020

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Rosilda Costa Fernandes

Endereço: Rua Joaquim Fróes, 612, Alto Marom, Cep: 45005-024

Fone: (77) 988669368 / E-mail: fernandesrosilda@bol.com.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Título do Estudo: AS AÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: LUTAS E ENFRENTAMENTOS

Aluna: Rosilda Costa Fernandes
Orientadora: Profª. Doutora Arlete Ramos dos Santos
Ambiente da Entrevista
Local:
Horário de início:
Horário de término:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Identificação:

( ) Masculino ( ) Feminino

2. Faixa etária

( ) entre 18 e 20 anos ( ) entre 36 e 40 anos

( ) entre 21 e 25 anos ( ) entre 41 e 45 anos

( ) entre 26 e 30 anos ( ) entre 46 e 50 anos

( )entre 31 e 35 anos ( ) acima de 51

3. Formação:

( ) Magistério ( ) Ensino Médio
( ) Formação Geral ( ) Outra (especificar) _____

4. Atuação:

( ) Dirigente sindical
( ) Dirigente dos movimentos sociais
( ) Assentados em área de movimentos sociais

5. Movimento que você atua:

( ) MST ( ) MPA ( ) Sindicato ( ) Outro

6. Qual o ano em que o movimento começou atuar no seu município:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 4 a 5 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) Mais de 5 anos

7. Tempo de atuação na função que ocupa atualmente no movimento:

( ) Menos de 1 ano ( ) De 4 a 5 anos
( ) De 2 a 3 anos ( ) Mais de 5 anos

8. Exerce uma outra função?

( ) Sim
( ) Não.

Qual?_____

01. Na sua cidade existe organização de movimentos sociais do campo? Quais são eles?

02. Quantas escolas foram fechadas nos últimos seis (06) anos nos espaços rurais em sua cidade?

03. Quais as causas que levaram ao fechamento das escolas nos espaços rurais?

04. Quais as ações (atividades, atos, reuniões, etc) realizadas pelos movimentos sociais contra o fechamento das escolas nos espaços rurais?

05. Com o fechamento das escolas nos espaços rurais quais as mudanças que aconteceram na realidade da comunidade?

Obrigado(a) pela sua colaboração.