



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Programa de
Pós-Graduação
em Ensino

VANESSA COSTA DOS SANTOS

**AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A
POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM
VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2019

VANESSA COSTA DOS SANTOS

**AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A
POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM
VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Moraes Garcia –
DFCH/PPGEN - Uesb

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

AS DIRETRIZES NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A
POLÍTICA DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM VITÓRIA DA
CONQUISTA - BAHIA

Autora: Vanessa Costa dos Santos

Data de aprovação: 23 de maio de 2019

Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia – Orientadora

Fátima M. Garcia

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC)

Célia Regina Vendramini

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos (UESB)

Arlete Ramos dos Santos

S233d

Santos, Vanessa Costa dos.

As diretrizes neoliberais e suas implicações sobre a política de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista - Ba. / Vanessa Costa dos Santos, 2019.

266f. il.

Orientador (a): Dr^a. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 210 - 218.

1. Educação do campo. 2. Fechamento de escolas do campo. 3. Neoliberalismo e educação. 4. Resistências sociais. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.91734

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho à minha mãe, Irailde Pereira Costa, que dignamente me ensinou à importância da família, o caminho da honestidade e persistência, que mesmo nos momentos difíceis, com carinho e orientação, me ensinou a sorrir e ter fé em Deus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por este presente maravilhoso que é a vida! Agradeço pelas pessoas que o Senhor colocou em meu caminho, que me encorajam a ser cada dia melhor.

Aos meus pais Irailde e Zenildo que cultivam em mim e nos meus irmãos os valores que sustentam a nossa vida e as ações que nos movem em meio aos nossos sonhos, lutas, fé e trabalho.

Aos meus irmãos que são parte de mim e me inspiram, me apoiam, me ajudam. Estão sempre perto, independentemente das distâncias geográficas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fátima Garcia, pela orientação, incentivo e confiança, e pela amizade construída durante todo o processo de pesquisa.

Aos membros da banca examinadora desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Célia Vendramini e Prof.^a Dr.^a Arlete Ramos, pelo interesse na pesquisa e contribuições pertinentes e fundamentais para a concretização do estudo.

Aos amigos, em especial à Luciene, pela ajuda e ensinamentos nos momentos mais difíceis; à Rone, Fred e Shirley, pela ajuda na coleta de dados; à Vane, pela colaboração; à Arlete e Eliane, pela amizade construída nesses dois anos do mestrado e pelo apoio nesta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, pela concessão da Bolsa, a qual possibilitou a realização desse estudo.

Às lideranças sociais entrevistadas por terem disponibilizado um tempo para compartilharem seus conhecimentos.

LISTA DE MAPAS

Mapa nº 01 – Povoados e Vilas no município de Vitória da Conquista – BA, 2019.....	27
Mapa nº 02 – População rural por distritos do município de Vitória da Conquista – BA, 1991 a 2010.....	31
Mapa nº 03 – Percentual de escolas do campo fechadas por distrito de Vitória da Conquista – BA, 2019.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01 – Cartaz da campanha do MST “Fechar escola é crime”, 2011.....	125
Figura nº 02 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, 2016.....	126
Figura nº 03 – Fechamento de escola do campo no Brasil, 2014.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 01 - População de Vitória da Conquista, por situação domiciliar de 1940 a 2010.....28

Tabela nº 02 - População de Vitória da Conquista, por situação domiciliar, por distrito, 2010.....30

LISTA DE SIGLAS

- ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio
- ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BM – Banco Mundial
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEDASB – Setor pedagógico do Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CEI – Círculos Escolares Integrados
- EUA – Estados Unidos da América
- EC – Emenda Constitucional
- ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FAINOR – Faculdade Independente do Nordeste
- FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FTC – Faculdade de Tecnologias e Ciências
- FOMEC/VC – Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista
- FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
- GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MHD – Materialismo Histórico Dialético
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
NEDET – Núcleo de Extensão e Pesquisa em Desenvolvimento Territorial
OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento
OMC – Organização Mundial do Comércio
OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE – Plano Nacional de Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência
PIBIC – Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED – Secretaria Municipal de Educação
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista
SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
UNICAFES – União Nacional de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF
UNIP – Universidade Paulista – UNIP
UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau
UFBA – Universidade Federal da Bahia
VDC – Vitória da Conquista

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 01 - Organizações e Movimentos Sociais que participarão da pesquisa.....	46
Quadro nº 02 - População residente, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.....	101
Quadro nº 03 – Número de Escolas Públicas no Brasil no período de 1995 a 2014.....	124
Quadro nº 04 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, totais e alfabetizadas, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.....	130
Quadro nº 05 – Escolas dos Círculos Escolares Integrados do município de Vitória da Conquista – BA, segundo a localização e organização, 2019.....	138
Quadro nº 06 – Escolas dos Círculos Intermediários I (nucleada I) em Vitória da Conquista – BA, 2018.....	146
Quadro nº 07 – Nome das escolas e quantidade de estudantes das nucleadas I de Vitória da Conquista – BA, 2018.....	150
Quadro nº 08 – Nome das escolas e quantidade de estudantes das nucleadas II de Vitória da Conquista – BA, 2018.....	152
Quadro nº 09 – Número de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA, de 2002 a 2018.....	167
Quadro nº 10: Escolas do campo Fechadas no município de Vitória da Conquista – BA.....	179
Quadro nº 11 –Número de matrículas na Educação Básica em Vitória da Conquista- BA, de 2010 a 2017.....	183
Quadro nº 12 – Escolas que foram fechadas em Vitória da Conquista – BA, pelo Decreto nº (18. 832/2018) no dia 17 de agosto de 2018 e suas situações quantitativas de estudantes.....	186
Quadro nº 13 – Relatos de entrevistas realizadas com lideranças de organizações e movimentos sociais do município de Vitória da Conquista realizadas no período de 2017 a 2018.....	199

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 repercutem na Educação do Campo e no processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista- BA. Para tal buscou-se explicitar pelas contribuições teóricas reflexivas produzidas a partir da década de 90 no Brasil, como vem se dando a expansão do neoliberalismo e sua implementação no campo educacional; identificar as políticas públicas que estão contribuindo para ao fechamento das escolas do campo; revelar a inserção das políticas neoliberais para a definição da política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista e explicitar os processos organizativos de resistência ao fechamento das escolas do campo em Vitória da Conquista por meio das representações e movimentos sociais. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético, intermediado pelas categorias de conteúdo: neoliberalismo, fechamento de escolas do campo e luta de classes, que representam o movimento interno do objeto em questão. E como categorias de método: totalidade, contradição e alienação, que expressam as relações mais gerais historicamente determinadas pela sociedade vigente. Para a organização do direcionamento metodológico da pesquisa foi realizado um Estudo de Caso seguido de análises de documentos, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com lideranças de organizações e movimentos sociais de Vitória da Conquista. Os resultados da pesquisa demonstram que a política de fechamento de escolas em Vitória da Conquista é resultado das diretrizes neoliberais implementadas na educação, e está marcada por diversos determinantes políticos, sociais e econômicos. O número reduzido de alunos matriculados em escolas do campo, a redução de gastos públicos e o falseamento da busca pela “qualidade” na educação tornou-se os principais argumentos do poder público municipal para a ampliação do fechamento de escolas do campo. Negando e descumprindo assim, os princípios da Educação do Campo.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Fechamento de escolas. Resistências sociais. Educação do campo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze how neoliberal policies implemented in Brazil since the 1990s have repercussions on rural education and the process of closing rural schools in the city of Vitória da Conquista-BA. To that end, we've sought to explain the reflective theoretical contributions produced from the 90s in Brazil, as has been the expansion of neoliberalism and its implementation in educational field; identify public policies that are contributing to the closure of rural schools; to reveal the insertion of neoliberal policies for the definition of municipal politics of rural education in Vitória da Conquista and to explain the organizational processes of resistance to the closure of rural schools in Vitória da Conquista through representations and social movements. The method used was Dialectical Historical Materialism, mediated by the content categories: neoliberalism, closing of rural schools and class struggle, which represent the internal movement of the object in question. And as categories of method: totality, contradiction and alienation, which express the most general relations historically determined by current society To organize the methodological direction of research, a case study was conducted followed by document analysis, field diary and semi-structured interviews with leaders of organizations and social movements in Vitória da Conquista. The research results have shown the school closure policy in Vitória da Conquista is a result of neoliberal guidelines implemented in education, and has been marked by several political, social and economic determinants. The reduced number of students enrolled in rural schools, the reduction of public spending and the distortion of the pursuit of "quality" in education have become the main arguments of the municipal government for expanding the closure of rural schools, denying and failing to comply the principles of rural education.

Keywords: Neoliberalism. School closing. Social resistances. Rural education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
1.1 Município de Vitória da Conquista - BA e escola do campo: o locús da pesquisa	22
1.2 O método da pesquisa	34
1.3 O Ordenamento de categorias.....	37
1.4 Os encaminhamentos metodológicos: O estudo de caso, a abordagem qualitativa e suas técnicas de análise.....	43
2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	48
2.1 O neoliberalismo: conceito, origem e princípios	48
2.2 Breve contextualização sobre a inserção do neoliberalismo na América Latina.....	64
2.3 A Educação e as políticas neoliberais no Brasil	75
3. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO	88
3.1 A luta pela Educação e pela Terra: o agronegócio e as políticas neoliberais no campo ...	88
3.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo: entre conquistas e retrocessos.....	110
3.2.1 A política da nucleação e do transporte escolar.....	115
3.3 A realidade brasileira em relação ao fechamento de escolas do campo.....	122
4. O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: DA TOTALIDADE SOCIAL A MATERIALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES NEOLIBERAIS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA	134
4.1 Aspectos da totalidade social e da contradição na relação com a Educação do Campo em Vitória da Conquista.	136
4.2 Do fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista à resistência: A luta de classes em evidência.	164
4.3 A materialização da Luta de Classes no município de Vitória da Conquista.....	194
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
6. REFERÊNCIAS	210
Apêndice nº 1 – Escolas existentes no meio urbano de Vitória da Conquista – BA, 2019.	219

Apêndice nº 2: Roteiro da à realização da entrevista com lideranças de Organizações e Movimentos Sociais de Vitória da Conquista – BA.....	221
Anexo nº 01: Dados sobre a organização geral educacional de Vitória da Conquista	223
Anexo nº 02: Escolas dos Círculos Escolares Integrados - CEI do município de Vitória da Conquista – BA no ano de 2018.....	224
Anexo nº 03: Escolas dos Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas) do município de Vitória da Conquista – BA no ano de 2018.	227
Anexo nº 05: Resolução nº 010/2006 que dispõe sobre o Ensino Fundamental da Educação no Campo em Vitória da Conquista.....	234
Anexo nº 06: Número de matrículas e escolas do campo em Vitória da Conquista, 2002 a 2016.....	238
Anexo nº 07: Atas de o fechamento de escolas do campo nas comunidades rurais de Vitória da Conquista – BA no ano de 2015.	239
Anexo nº 08: Decreto nº 18.832, de 17 de agosto de 2018, da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.	257
Anexo nº 09: Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano, 2016.....	258
Anexo nº 10: Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA, 2018.....	262
Anexo nº 11: II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa do PPGen, 2018.	264
Anexo nº 12: Roda de conversa na Rádio Uesb/fm, 2018.	265
Anexo nº 13: II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa – PPGen e III Seminário Interno do GEPEC, 2018.....	266

INTRODUÇÃO

A educação é fundamental na construção da emancipação humana e de um projeto de sociedade ancorado na liberdade plena do homem. Dessa forma, torna-se necessário perspectivar novos caminhos na construção de uma sociedade diferente da atual, sair do imediatismo, de uma concepção ideológica e alienada, no qual afirma que a desigualdade social é uma decorrência natural e necessária da natureza humana (TONET, 2005).

A afirmação de que a educação desenvolvida dentro da sociedade capitalista, pelo Estado neoliberal, tem suas bases e seus objetivos consolidados na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, não se refere a reflexões teóricas abstratas, é uma realidade concreta, que pode ser comprovada pelas políticas educacionais implementadas com essa finalidade, no qual conduz os sujeitos a vender sua força de trabalho como único meio de sobrevivência.

Mészáros (2008) [e tantos outros pesquisadores comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora] aponta-nos a necessidade de contraposição à ordem estabelecida pela classe dominante, pois as relações sociais determinadas pelo sistema capitalista impõem valores e regras que legitimam a lógica de exclusão educacional. Partindo dessa concepção, entendemos que “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47), ou seja, negar os modelos da mercadorização capitalista e neoliberal que vêm para escola como único e necessário modelo para a Educação da classe trabalhadora.

O trato com o objeto de estudo dessa pesquisa requer abranger as questões e reflexões acima colocadas como um caminho teórico metodológico para chegar na particularidade da prática social capitalista da educação e da escola que é oferecida por meio de políticas públicas para a classe trabalhadora do campo. Ao apresentar por esse contexto, que é parte da totalidade social e dos processos de contradição da atual sociedade, às estratégias produzidas pelas políticas neoliberais e as lutas e movimentos sociais que se opõem a esse *sistema de internalização*, tendo como defesa a educação pensada com e para o povo do campo.

A educação formal que legitima a escola do campo, desde as políticas implementadas na primeira metade do século XX, consideradas naquele período como educação rural, vêm sendo fruto de um processo de contradição. Como afirmam Frigoto e Ciavata (2003) trata-se de uma política que ao mesmo tempo é determinada pela lógica capitalista e também é uma possibilidade de construção de outro projeto, que tem como objetivo romper com a condição

histórica de subalternidade e completa dependência cultural, econômica e social produzidas pela classe burguesa. Então, essa educação formal é organizada para atender as demandas dos meios privados de produção que privilegia uma minoria e desfavorece a maioria da população que depende da escola pública. Que relação o fechamento de escolas do campo tem com esse modelo de “organização”? E porque a aplicação de diretrizes neoliberais sobre o povo do campo e suas escolas, pelo Estado, faz parte dessa lógica de dominação?

As reformas econômicas Neoliberais no Brasil, especialmente a partir da década de 90, defenderam e apresentaram alterações na política administrativa educacional, entre elas a municipalização do ensino. O que objetivamente - e ideologicamente - vem contribuindo para o fechamento das escolas do campo, especialmente a política de nucleação nos municípios e distritos tem restringindo direitos e promovido alterações na vida cotidiana dos sujeitos que estudam nas escolas das localidades rurais. Essa descentralização, contraditoriamente, ao tempo que aproximam os territórios, em uma possível gestão mais democrática, torna-se uma estratégia do Estado na redução de gastos e desobrigação de responsabilidades para com a educação do campo.

Em decorrência dessa realidade que vêm de um processo histórico do século XX, revela grandes contradições e resistências de grupos sociais, o que nos possibilita um olhar investigativo para a realidade do fechamento de escolas do campo como fruto da luta de classe. E que fortaleceu nossa motivação para estudar este objeto, tendo como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: Como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 tem implicações na política de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista – BA?

Como justificativa e demanda de pesquisa, para além do que até o momento foi apresentado, se torna relevante explicar o porquê da motivação pessoal de pesquisar essa temática. Em primeiro lugar tenho raízes no campo, sou filha de camponeses, nasci e cresci em uma comunidade do campo chamada de Riachão de Camberiba, localizada no município de Iguai – BA. Nessa comunidade tinha a escola multisseriada “Vivaldo Grima dos Santos”, nela estudei até o quarto ano do ensino fundamental, infelizmente essa escola não existe mais, foi fechada no ano de 2015 em função das políticas de nucleação e transporte escolar. Vivenciei de perto as dificuldades de infraestrutura e pedagógicas enfrentadas pelas escolas do campo dessa região, causadas em decorrência do descaso do município e do Estado da Bahia. Mas também vivenciei os benefícios de estudar em uma escola na própria comunidade onde residia. Hoje é possível olhar para aquele tempo e constatar através de suas

particularidades a história do lugar, das famílias que viviam lá e daquelas que ainda vivem, reconhecer as formas peculiares de organização da comunidade, a cultura e do jeito de pensar das pessoas, um modo bastante diferente desse que fundamenta as relações sociais capitalistas, ainda que aquela comunidade esteja fazendo parte dessa sociedade.

Em decorrência do fechamento da escola Vivaldo Grima dos Santos, nos dias atuais as crianças da região são transportadas de ônibus para uma escola nucleada, situação comum na maioria das comunidades rurais de Iguai. No período do Ensino Médio tive que enfrentar o transporte escolar do meio rural para o meio urbano, sendo a única possibilidade de continuar meus estudos. Essa realidade, lamentável, ainda continua na região de Iguai, pois em nenhuma de suas comunidades existe escola com Ensino Médio.

Durante o curso de Licenciatura plena em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia participei como bolsista de Iniciação à Docência no Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência - PIBID (2012 / 2013); atuei como bolsista no Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/AF - CNPq (2013 / 2014); fui bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (2014 / 2015), de junho de 2016 a dezembro de 2016 atuei como Assessora Social do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Desenvolvimento Territorial – NEDET, período que tive maior aproximação com as comunidades rurais do município de Vitória da Conquista - BA. O envolvimento maior com a educação do campo e com o processo de fechamento das escolas do campo foi quando comecei a participar e integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo – GEPEC, que tornou-se um espaço fundamental para a ampliação do conhecimento sobre essa temática e suas problemáticas. Por meio do GEPEC, acompanhamos e analisamos algumas situações sobre a educação do campo e das escolas do campo no município em questão, no qual constatamos que o processo de fechamento de escolas vem se ampliando na última década.

Diante desse contexto de escolas do campo vivenciado e as políticas que tem imprimido sobre as comunidades rurais a perda de suas escolas, para dar conta dessa pesquisa sua problemática específica, definimos os seguintes objetivos: Geral - *Analisar como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 repercutem na Educação, na Educação do Campo e no processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista - BA.* Como específicos delineamos quatro objetivos: a) *Explicitar pelas contribuições teóricas reflexivas produzidas a partir da década de 90 no Brasil, como vem se dando a expansão do neoliberalismo e sua implementação no campo*

educacional; b) Identificar as políticas públicas que estão contribuindo para ao fechamento das escolas do campo; c) Revelar a inserção das políticas neoliberais para a definição da política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista; d) explicitar os processos organizativos de resistência ao fechamento das escolas do campo em Vitória da Conquista por meio das representações e movimentos sociais.

Esta pesquisa se encontra dividida em quadros capítulos. **No primeiro** apresentamos os caminhos teóricos metodológicos, o lócus da pesquisa, o tipo de pesquisa, a abordagem e o método de análise, sendo este o Materialismo Histórico Dialético – MHD, intermediado pelas categorias de conteúdo: neoliberalismo, fechamento de escolas do campo, “qualidade” de ensino e luta de classes; e categorias de método: totalidade, contradição e alienação. Para tanto estamos nos baseando em autores como Marx (2004), Triviños (1987), Frigotto (2001), Paulo Netto (2011), Kosik (2002), Kuenzer (2008), Minayo (2000), Konder (2012), Lüdke e André, (1986), Garcia (2009).

No segundo capítulo, expomos os fundamentos do pensamento neoliberal, através de fatos históricos que são fundamentais para o entendimento dessa política, buscando orientar a compreensão acerca do contexto de consolidação hegemônica do neoliberalismo na América Latina e em particular no Brasil, com base especialmente em Gentili (1996, 1998), Anderson (1995), Harvey (2014), Zorzal (2006), Amaral (2006), Frigotto e Ciavatta (2003), entre outros.

No terceiro capítulo explicitamos por meio de uma concepção crítica de Educação o processo histórico e ao mesmo tempo atual entre o ideário da Educação Rural e da Educação do Campo, evidenciando o interesse do capital pela apropriação da terra e da educação formal como uma maneira de legitimar e manter a desigualdade e a exclusão dos sujeitos da classe trabalhadora. Apresentamos também como forma de luta as resistências de movimentos sociais diante da expansão do agronegócio e das políticas neoliberais no campo que se efetiva, também pelo amplo processo de fechamento de escolas do campo, para tal estudo estamos nos baseando em autores como Vendramini (2007, 2015), Ribeiro (2013), Caldart (2000), Hage (2014, 2008), Garcia (2011, 2012, 2009), Santos (2012) e outros.

No quarto e último capítulo apresentamos as análises dos dados referentes ao município de Vitória da Conquista - VDC. Evidenciando o processo de fechamento de escolas do campo no município, o qual está diretamente relacionado com as diretrizes neoliberais que nega o acesso a educação formal para os sujeitos com a justificativa de diminuição dos gastos públicos nos setores públicos, visando à privatização de escolas, logo o interesse da classe

burguesa. Destacamos fatores que possibilitam reconhecer as tensões e contradições existentes nesse contexto político e escolar, em que a luta de classe se faz presente na realidade, na prática social concreta.

Por fim são apresentadas as considerações finais no qual evidenciamos que o município de Vitória da Conquista não foge essa lógica, reproduzindo a lógica de fechamento de escolas do campo que vem acontecendo à nível nacional, ignorando inúmeras resoluções e leis que afirmam a necessidade da valoração da educação do campo para os sujeitos do campo.

CAPÍTULO I

1. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo ao apresentar os caminhos teóricos metodológicos, traz primeiramente uma caracterização do município de Vitória da Conquista, com o propósito de situar o *locus* da pesquisa e como o objeto de estudo nele se encontra inserido. Na sequência buscamos em argumentos teóricos de Kuenzer (1998) e Neto (2011) fundamentar a opção do método e suas possibilidades de abordagem na organização desta pesquisa, de forma que ao nos orientarmos pelo materialismo histórico dialético e alguns de seus princípios, foi se definindo pela relação com o objeto o uso do Estudo de Caso, como tipo de pesquisa mais adequado para dar conta dos objetivos e da pergunta científica.

De forma que, ao longo da pesquisa tivemos as condições de definir as *categorias de método* de maior relevância para explicar o todo da investigação e ao mesmo tempo, pela coleta de dados, identificar e desenvolver as categorias de conteúdo apreendidas diretamente da prática social de inserção do objeto de estudo.

Ao compreendermos que o objeto tem suas especificidades, que de maneira direta ou indireta dialoga com a totalidade social, buscamos fundamentos teóricos e subsídios reflexivos em obras e autores, que ao fazerem mediações entre o amplo e o específico, estão vinculados a temática desta pesquisa, ainda que alguns não tenham aproximações com o campo teórico-filosófico e metodológico que movimenta este estudo, ou seja o método dialético, trouxeram contribuições importantes para o estudo. Para uma apreensão mais fidedigna do *locus* da pesquisa, e dentro das possibilidades de tempo para a investigação, a coleta de dados abarcou análise documental e vídeos produzidos pelo SIMMP, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, pesquisas no site da PMVC e escolas do campo do município, instrumentos que foram relevantes para a compreensão e aprofundamento de análise deste objeto de estudo.

1.1 Município de Vitória da Conquista - BA e escola do campo: o locus da pesquisa

Esta pesquisa passou a se constituir em primeiro lugar como um sentimento de preocupação e de questionamento quanto ao fechamento das escolas do campo no município de Vitória da Conquista – BA, realidade que necessita de análise para compreender as

dimensões da imposição e da ilegalidade desse fenômeno que afeta comunidades e distritos desse município. E em segundo lugar por essa prática de fechamento de escolas causar inúmeras e diversas circunstâncias que contribuem para a exclusão de crianças e adolescentes do acesso à educação e à escola pública, em suas próprias localidades/comunidades. É neste contexto de contradição que questionamos: Porque a classe trabalhadora do campo está sendo excluída de suas terras? Como e porque há um crescente processo de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – VDC?

As escolas do campo ao serem valorizadas pelos órgãos e políticas públicas e pelas comunidades contribuem significativamente para o desenvolvimento social e econômico dos sujeitos que vivem no campo, especialmente se estiver consolidada por um projeto educativo voltado para a intervenção social. São inúmeros fatores que podem ser observados no sentido de potencializar a vida daqueles que dependem da terra como meio de sobrevivência, nesse sentido a escola torna-se um dos principais fenômenos sociais aglutinador de coletivos da própria comunidade, além de espaço formativo contribui para produção e fortalecimento da cultura local, a escola do campo também é a Vida daqueles que estão nesse contexto. Constatamos que a escola do campo é parte de uma identificação política e inserção geográfica na própria realidade cultural do campo, o que lhe confere condições fundamentais e singulares para a permanência das comunidades no meio rural (GARCIA, 2009).

Mas ao contrário dessa perspectiva de Vida há uma situação concreta nas comunidades brasileiras, em que diversas escolas são fechadas, sem o consentimento da população local. Chegou-se a um panorama mais evidente dessa situação com os dados informados no Censo Escolar de 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP ao concluir uma pesquisa sobre o fechamento de escolas do campo, demonstrando que a região nordeste do Brasil foi a que mais fechou escolas. A nível nacional o número de escolas do campo fechadas até 2014 totalizou 4.084 e no Estado da Bahia chegou ao número de 872 unidades.

A política de fechamento de escolas do campo tem provocado diferentes consequências, que ao serem particularizadas requer constantes análises, pois o fenômeno (fechamento de escolas) está inserido na totalidade das políticas neoliberais em curso no Brasil, imprimindo desdobramentos específicos para cada região e/ou localidade. Tratam-se, portanto de particularidades que necessitam de pesquisas mais aprofundadas, em especial sobre as causas geradas pela implementação dessas políticas e como elas estão contribuindo para a exclusão social dos trabalhadores do campo.

Como um exemplo dessas pesquisas sobre escolas do campo, de cunho local, nos apoiamos na dissertação de Silva (2017) intitulada “A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA, período 2010 a 2015”, a autora afirma que nesse município no período de 2010 a 2016, foram 53 escolas do campo fechadas ou “paralisadas” e 37 estariam ameaçadas de fechamento até o ano de 2018. Os dados apresentados por Silva (2017) trazem contribuições relevantes para desdobramento de outras pesquisas que tenham como foco o fechamento de escolas do campo em VDC, ainda que autora tivesse como objeto de pesquisa a Educação do Campo e a política pública. Diante desse contexto, já apresentado por Silva (2017) e bastante conhecido no histórico do Estado da Bahia, buscamos mais informações sobre as escolas do campo no MPVC, com o foco direcionado a compreender como as diretrizes neoliberais influenciam no fechamento de escolas do campo nesse município.

Ao termos situado e identificado, nos parágrafos anteriores, o objeto de estudo desta pesquisa requer para tanto uma explanação mais detalhada acerca do município de Vitória da Conquista por ser ele o lócus desta pesquisa.

Vitória da Conquista, como agora e chamada, foi fundada em 9 de novembro de 1840, completando neste ano de 2010 seus 178. Dentre suas diversas peculiaridades é o terceiro município em maior número de população e extensão territorial do Estado da Bahia e abrange diferentes vegetações e climas, sendo uma região de transição entre a mata Atlântica e o Cerrado.

O município está localizado entre as coordenadas aproximadas de latitude 14°51'58'' e longitude 40°50'22''¹. Segundo Maia (2005) VDC possui uma altimetria que varia entre 500 e 1.000m, ocorrendo alguns residuais isolados nos trechos norte e leste da Cidade, sendo que a área denominada Planalto de Vitória da Conquista tem predominância do clima semi-úmido. Quanto à vegetação, são encontrados trechos expressivos de remanescentes de Floresta Estacional Decidual.

Em dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2016), sobre a história de Vitória da Conquista, revelam que o município foi habitado inicialmente pelos povos indígenas Mongoyó, Ymboré e Pataxó, no qual os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio de Contas. Assim como em boa parte das regiões brasileiras, a vinda dos colonizadores portugueses e os conhecidos em busca de metais preciosos e com a política de

¹ www.geografos.com.br. (Acesso no dia 21 de março de 2019).

ocupação e exploração do território, levou a dizimação da população indígena que aqui habitavam. Ainda segundo a prefeitura municipal de Vitória da Conquista (2016), um dos responsáveis pela colonização, do município, foi o português João Gonçalves da Costa, conhecido como um conquistador violento e dizimador de aldeias indígenas. Embora não tenha encontrado ouro, acabou ocupando a região e fundando o Arraial da Conquista.

Segundo registros da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – PMVC², no final do século XVIII, o então chamado Arraial da Conquista, se resumia a uma igreja e algumas casas. Nesse período, ainda havia matas densas com fauna e flora bastante ricas, mas com a chegada de rebanhos bovinos a paisagem começou a mudar, as matas foram derrubadas para dar lugar aos pastos. Nesse processo muitas famílias tiveram a ascensão econômica por meio da apropriação de terras indignas, formado assim os latifúndios nessa região. Foi seguindo essa lógica que a cidade foi crescendo vagarosamente.

Ainda segundo informações contidas no site da PMVC, as primeiras ruas da cidade foram organizadas próximas ao leito do Rio Verruga. Em 1840, o Arraial foi elevado à condição de Vila Imperial da Vitória, distrito da Vila de Caetité. Nesta época, além do gado, produzia-se algodão, óleo de copaíba e alimentos necessários à subsistência da população. Os escravos negros foram a principal mão de obra das lavouras. Em 1891 o município foi elevado à condição de cidade com a denominação de Conquista, sendo instalada a Câmara de Vereadores no dia 9 de novembro do mesmo ano. Em 1920, o comércio se destacou na cidade, principalmente na venda de produtos agrícolas e pecuários, tanto para a população local, quanto para de outros municípios. Nos anos de 1940, o município passa a se chamar Vitória da Conquista.

Souza (2005) afirma que a onda de “modernização” do campo no Brasil no século XX, chega ao município de Vitória da Conquista com a premissa de expansão da produção da monocultura do café, desmatando a vegetação nativa da região e expulsando milhares de famílias que viviam no campo, por conta da apropriação e constituição dos grandes latifúndios, por parte da classe burguesa. Fato histórico que repercutiu, segundo a autora, no agravamento das condições de trabalho no campo e diminuição de emprego por conta da mecanização, especialmente na década de 1960 e 1970, situação que impulsionou o êxodo rural, refletindo no crescimento urbano da cidade que passa de (48, 712) em 1960 para (85.959) em 1970 e (127.652) habitantes em 1980³.

²(www.pmvc.ba.gov.br). Acesso no dia 21 de março de 2019.

³Dados contidos na Tabela nº 01 – População de Vitória da Conquista, por situação domiciliar de 1940 a 2010.

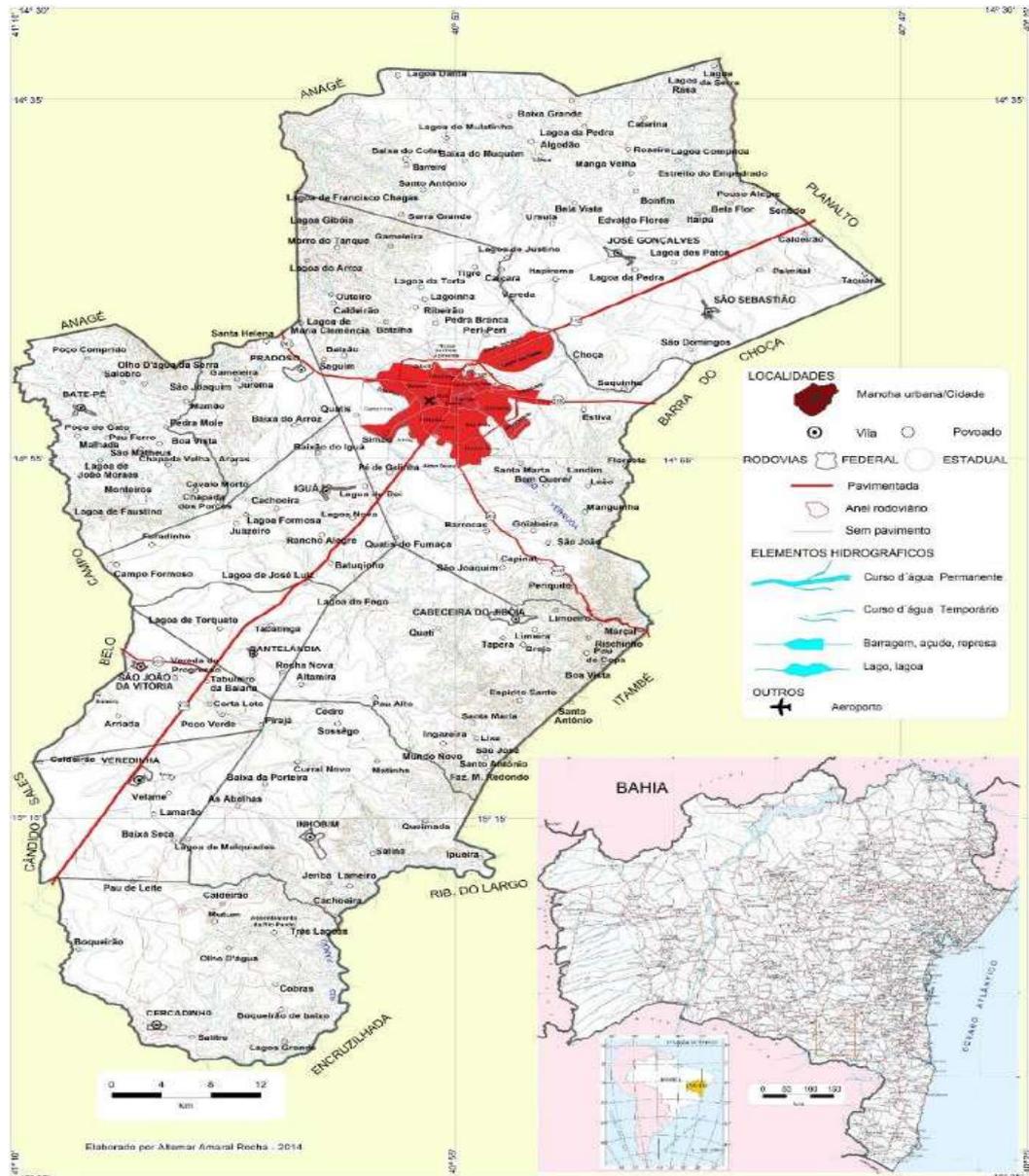
Com o agravamento das condições de trabalho, na região Sudoeste da Bahia houve “a histórica greve dos trabalhadores do café e milhares de trabalhadores expulsos do campo, via mecanização, que passam a se amontoar nas cidades da região” (SOUZA, 2005, p. 3). A autora nos esclarece que a partir desse processo formou-se uma força de trabalho assalariada em VDC no centro industrial de Imborés, mas o número de empregos gerados pelas empresas foi insuficiente para atender a demanda crescente de trabalhadores que migraram do campo para a cidade. Dessa forma parte dos migrantes inseriu-se no comércio local, que estava em plena expansão, principalmente depois da construção da BR-116 em 1963, que tornou a cidade num considerável entroncamento comercial. A autora ainda afirma que a partir dos anos de 1960 e 70 houve um número elevado de sujeitos convivendo em condições precárias na região, o que impulsionou o acirramento da disputa pela terra, entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, surgindo assim movimentos sociais, associações rurais, sindicatos, cooperativas, dentre outras formas de resistências ao modelo de produção capitalista. Que culminou em 1980 com um grande movimento grevista dos cafeicultores, reivindicando melhorias nas condições de trabalho, equiparação salarial entre homens e mulheres; escolas, água potável, entre outros serviços essenciais a sobrevivência digna dos sujeitos que viviam e produziam, no movimento dinâmico e complexo do campo.

Segundo a PMVC⁴, a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o município passa a ter uma característica de polo de serviços, expandindo a educação escolar, a rede de saúde e o comércio, fatores que permanecem até hoje.

Atualmente Vitória da Conquista é composta por 12 distritos: José Gonçalves, Bate Pé, Veredinha, São João da Vitória, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Iguá, Inhobim, Pradoso, São Sebastião, Dantelândia e a sede Vitória da Conquista. Os Municípios limítrofes são: Anagé, Planalto, Cândido Sales, Ribeirão do Largo, Belo Campo, Barra do Choça, Itambé e Encruzilhada. Ferraz, Rocha e Aguiar (2014) afirmam que nesses distritos existem doze vilas e aproximadamente 180 povoados representados na (Mapa nº 01) sendo que os povoados estão localizados por toda a extensão do município.

⁴(www.pmvc.ba.gov.br). Acesso no dia 21 de março de 2019.

Mapa nº 01 – Povoados e Vilas no município de Vitória da Conquista – BA, 2019.



Fonte: FERRAZ; ROCHA; AGUIAR (2014).

Vitória da Conquista está situada no Sudoeste⁵ do Estado, é a terceira maior cidade da Bahia, sendo menor em população apenas em relação a Salvador e Feira de Santana, é considerada a quarta cidade maior do interior do Nordeste. Exerce influência regional sobre diversos municípios que ficam ao seu redor, influenciando até no norte de Minas Gerais, pois muitas pessoas vêm à cidade a procura de diversos serviços, a exemplo do comércio, tratamentos de saúde e educação. De acordo com o IBGE, no ano de 2010, o município

⁵ Sudoeste em relação a Salvador, Capital da Bahia.

contava com uma população de 306.866 habitantes, com estimativa em 2018 de 338.885 habitantes, apresenta área territorial de 3.743 km², com densidade demográfica de 91,41 hab/km².

Ao analisarmos a tabela01, apresentada por Ferraz e Rocha (2012), constatamos que nos anos de 1940 e 1950, a população do município de VDC, em sua maior parte, residia no meio rural. No ano de 1960 a população urbana fica maior do que a população rural, situação que se manteve nos anos posteriores. Demonstrando um decréscimo acentuado da população rural em relação à população urbana.

Tabela nº 01 - População de Vitória da Conquista, por situação domiciliar de 1940 a 2010.

Ano	População Rural	%	População Urbana	%	TOTAL
1940	24.910	74,3	8.644	25,7	33.554
1950	26.993	58,4	19.463	41,6	46.456
1960	31.401	39,3	48.712	60,7	80.113
1970	41.569	32,5	85.959	67,5	127.528
1980	43.245	25,3	127.652	74,7	170.897
1991	36.740	16,3	188.351	83,7	225.091
2000	36.949	14,1	225.545	85,9	262.494
2010	32.127	10,4	274.739	89,6	306.866

Fonte: Ferraz e Rocha (2012).

Ao analisar o percentual vamos perceber que houve uma diminuição da população rural e um aumento da população urbana em Vitória da Conquista. Ao compararmos o total de habitantes em ambas as localidades, verificaremos que a população urbana se sobressai quantitativamente à população rural, desde os anos de 1960 com 48,712 habitantes no meio urbano e 31,401 habitantes no meio rural. Em 1980 há um decréscimo da população rural, assim como se observa nos anos posteriores, chegando ao ano de 2010 com um dos menores percentuais dos últimos setenta e um anos, havendo uma disparidade ainda maior em relação ao total da população urbana e rural com 274.739 habitantes no meio urbano e apenas

32.127no meio rural no ano de 2010. Diante dessa caracterização apresentada Alves e Almeida (2014) trazem a seguinte questão:

[...] a análise dessa mobilidade não pode desconsiderar a mobilidade do capital e a relação de complementariedade entre campo e cidade, bem como as estratégias do capital para ajustar e equilibrar os fluxos migratórios de modo a atender aos seus interesses. A chegada dos trabalhadores rurais no espaço urbano de Vitória da Conquista cria as condições para a produção e reprodução ampliada do capital, cujas marcas estão impressas na desigualdade socioespacial de seus contornos territoriais (ALVES; ALMEIDA, 2014, p. 258).

Um dos reflexos da modernização industrial capitalista do Brasil foi o crescimento populacional exacerbado das cidades, a exemplo de Vitória da Conquista, que passa de uma população urbana de (8.644) habitantes em 1940, para (48.712) habitantes em 1960, “o que representava um crescimento na taxa de urbanização de 25,7%, em 1940 para 60,7% em 1960, o que se acresce nas décadas posteriores” (SOUZA, 2005, p. 4). Pois, como bem explica Alves e Almeida (2014), o desenvolvimento das relações capitalista em VDC, com o uso de máquinas e implementos agrícolas, permitiu que os detentores dos meios de produção, dispensassem grande parte da classe trabalhadora, produzindo assim, a expropriação e expulsão dos trabalhadores rurais, resultando na diminuição dessa população, assim como conduzindo principalmente jovens e pessoas do sexo masculino para migração à outros Estados brasileiros em busca de trabalho.

Entretanto, Ferraz, Rocha e Aguiar (2014), ao analisarem a distribuição da população nos distritos que compõem VDC, esclarecem que no interior do município a maior parte da população vive no meio rural. Porém ao somarmos o total de habitantes que vivem em cada um desses espaços, percebemos que o quantitativo maior está no meio urbano. Conforme a tabela a seguir:

Tabela nº 02 - População de Vitória da Conquista, por situação domiciliar, por distrito, 2010.

DISTRITOS	Urbana		Rural		Total
	Total	Total %	Total	Total %	
Bate-Pé	1 181	29,7%	2 797	70,3%	3 978
Cabeceira do Jibóia	742	19,9%	2 987	80,1%	3 729
Cercadinho	795	39,8%	1 203	60,2%	1 998
Dantelândia	656	44,0%	836	56,0%	1 492
Iguá	824	21,4%	3 027	78,6%	3 851
Inhobim	2 464	41,0%	3 547	59,0%	6 011
José Gonçalves	2 019	34,3%	3 867	65,7%	5 886
Pradoso	1 428	44,2%	1 803	55,8%	3 231
São João da Vitória	1 587	67,1%	777	32,9%	2 364
São Sebastião	1 641	51,8%	1 528	48,2%	3 169
Veredinha	1 142	50,4%	1 126	49,6%	2 268
Vitória da Conquista Distrito Sede	260				
260		96,8%	8 629	3,2%	268 889

Fonte: Rocha; Aguiar (2012).

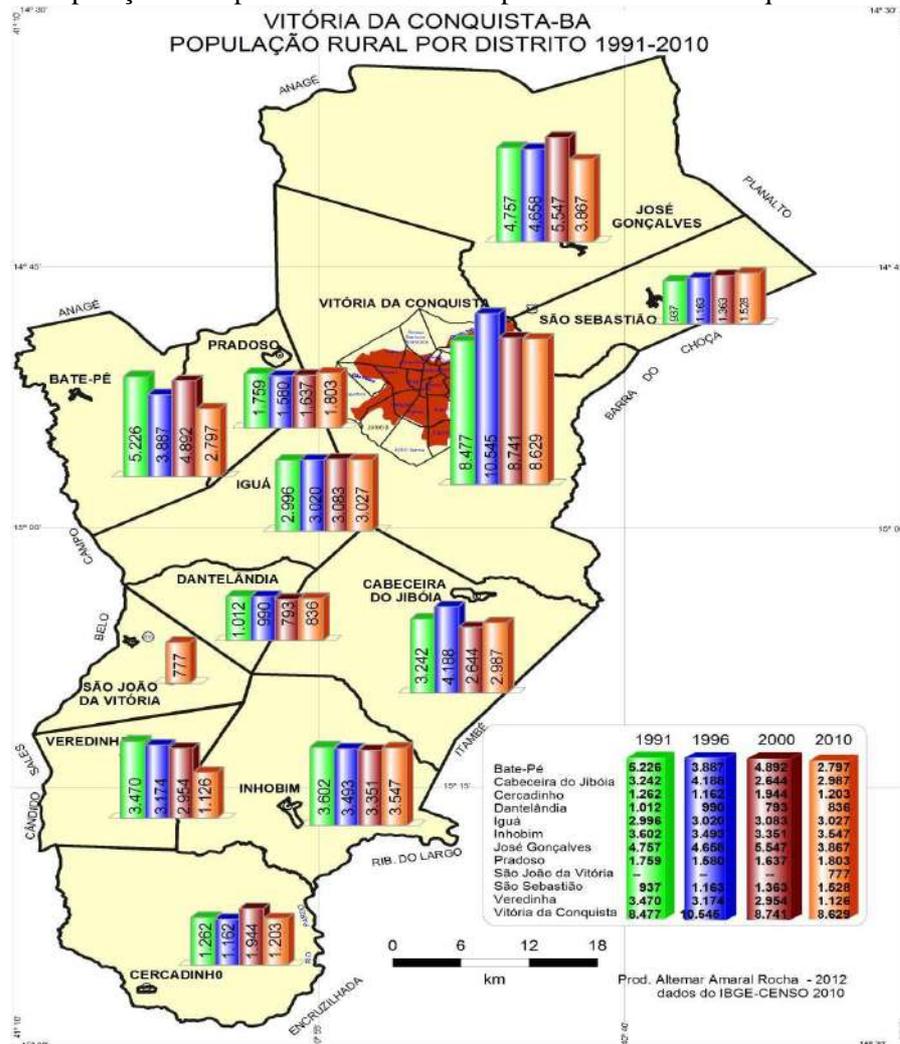
A predominância da população rural é verificada em oito dos doze distritos que compõem o município de Vitória da Conquista, como em Cabeceira do Jibóia (80,1%), Iguá (78,6%), Bate-Pé (70,3%), José Gonçalves (65,7%), seguidos por Cercadinho (60,2%), Inhobim (59,0%), Dantelândia (56,0%) e Pradoso (55,8%). E os distritos que apresentam uma porcentagem menor de população rural, temos Veredinha (49,6%), São Sebastião (48,2%), São João da Vitória (32,9%) e o distrito sede Vitória da Conquista (3,2%). Ferraz e Rocha (2012) nos explicam que apesar do distrito sede apresentar a menor porcentagem da população residindo no campo, em números absolutos é o que tem o maior quantitativo populacional com (8,629) habitantes vivendo no campo. José Gonçalves, Inhobim e Iguá também se destacam na concentração de habitantes rurais, com (3,867), (3,547) e (3,027) habitantes respectivamente.

O município VDC por ser um polo educacional da região sudoeste, recebe migrantes de várias regiões e cidades circunvizinhas, principalmente para o Ensino Superior, devido a concentração de diversas faculdades e universidades privadas e públicas, como a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e a Universidade Federal da Bahia – UFBA, e dentre as instituições de ensino superior privada tem-se: Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR, Faculdade de Tecnologias e Ciências - FTC, Santo Agostinho,

Universidade Paulista - UNIP, Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU, entre outras.

Em relação à população rural por distritos (Figura 2), Ferraz e Rocha (2012) evidência em suas análises entre os distritos que mais sofreram decréscimo foi Bate-Pé, enquanto São Sebastião desde 1991 aumentou substancialmente a sua população rural, e os distritos de Pradoso, Iguá e Inhobim, tem permanecido bastante equilibrada. Essa movimentação populacional é possível de se constatar na Figura 2, logo abaixo:

Mapa nº 02 – População rural por distritos do município de Vitória da Conquista – BA, 1991 a 2010.



Fonte: Ferraz e Aguiar, 2012.

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, segundo o IBGE, 39,7% da população de VDC estavam nessa situação no ano de

2016. O que o colocava na posição 404 de 417 dentre as cidades do estado da Bahia e na posição 2776 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Nesse processo contraditório de desenvolvimento do capital, que ocorre tanto no campo quanto na cidade, segundo Alves e Almeida (2014) muitos sujeitos que moram no meio rural, nas proximidades do distrito sede de Vitória da Conquista, vendem sua força de trabalho no meio urbano. Por conta dessa situação, tem aqueles sujeitos que passam a residir na cidade e aqueles que diariamente ou no final de semana vai e volta para as suas comunidades, pois, “assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas” (VENDRAMINI, 2007, p. 126).

Afirma Vendramini (2007) que as fronteiras entre o meio rural e o meio urbano estão cada vez mais dissipadas, por conta do avanço do capitalismo, que modifica as relações sociais, ambientais, econômicas e culturas. No entanto, na contramão desse processo, a sujeitos que não aceitam a sua expulsão e precarização da vida no campo, realizam diversas formas de resistências que levantam a bandeira da reforma agrária, acesso ao trabalho e a escola. Frente a esse contexto, surgem mobilizações contrárias a exploração, especialmente provocada pelos latifundiários e o agronegócio sobre os trabalhadores e povos do campo.

Em Vitória da Conquista, não é diferente, também por meio da organização de movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, historicamente disputas, conflitos e conquista têm demarcado a demanda pela Reforma Agrária:

[...] a luta dos trabalhadores pelo trabalho e pela terra na região ganha maior visibilidade com a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que cria a Regional Sudoeste, no ano de 1991; o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em 2001 – atualmente com mais de 1.000 famílias camponesas vinculadas e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) atualmente com 3 acampamentos no município de Vitória da Conquista. Tratando-se deste último movimento, um aspecto curioso é o fato dos trabalhadores vinculados a ele reivindicarem além do acesso a terra, a busca pelo emprego na cidade, daí as especificidades de ocuparem áreas peri-urbanas e das intensificações de relações entre estes dois espaços – o campo e a cidade (SOUZA, 2005, p. 5).

O enfrentamento contra a hegemonia das relações capitalistas está nos diversos e diferentes espaços geográficos em VDC, na contemporaneidade os pesquisadores têm

ênfatisado o avanço do monocultivo do eucalipto e ao mesmo tem a resistênça por parte dos movimentos sociais. Com a crise do café esse monocultivo ganhou espaço na região sudoeste da Bahia. Andrade (2015) afirma que os investimentos do agronegócio na implantação da eucaliptocultura na região de Vitória da Conquista inicialmente teve o intuito de atender a demanda por biomassa energética para as indústrias de cerâmica. Segundo o autor, a expansão da monocultura do eucalipto já se encontra fortemente consolidada no município, tendo como finalidade a produção de carvão, estimulada pelo polo siderúrgico de Betim (MG), além de fornecer lenha para a produção de cerâmicas e madeira tratada para diversas atividades.

A resistênça dos povos do campo a essa monocultura surgiu em Vitória da Conquista e em diversas localidades do Brasil, inicialmente com destaque nas décadas de 1980 e 1990, especialmente devido os prejuízos ambientais. Mesmo diante dessas novas configurações produtivas no campo, este nunca deixou de existir, como também os vínculos da população com esse espaço. Viver da terra não é sinônimo de atraso e nem antagônico ao urbano, mas dentro da totalidade de suas relações apresentam especificidades, que devem ser respeitadas e consideradas pelas políticas públicas do Estado. Os objetivos das resistências giram em torno da luta pela terra, por melhores condições de vida, de educação, de trabalho, etc., aspectos que o Estado capitalista brasileiro sempre deixou de lado, principalmente no meio rural.

A resistênça da classe trabalhadora em VDC frente o avanço do capital no campo, se materializa em diversos espaços, a exemplo das comunidades camponesas e dos muitos assentamentos de movimentos sociais existentes, como por exemplo, os assentamentos do MST conquistados pela luta da classe trabalhadora, em que, segundo o Setor de Educação do MST (2019), conseguiram a efetivação de escolas do campo: Assentamento Amaralina (Escola Municipal Baixa da Fatura, Escola Municipal Canãa, Escola Municipal Landim – Ensino Fundamental); Assentamento União (Escola Municipal União - Ensino Fundamental); Assentamento Etelvino Campos (Escola Municipal José Gomes Novais - Ensino Fundamental); Assentamento Cedro (Escola Municipal Che Guevara - Ensino Fundamental); Assentamento Cipó; Assentamento Lagoa de Caldeirão (Escola Municipal Fábio Henrique – Ensino Fundamental e Médio); Assentamento Mutum; Assentamento Baixão; Assentamento Fábio Santos; Assentamento Arizona.

Assim, a resistênça dos movimentos sociais frente à expansão desse projeto de sociedade, que prima pela divisão de classe e pela propriedade privada como poder das elites, perpassa pela defesa da Educação do Campo, pois esta está relacionada à defesa da terra e da escola para a classe trabalhadora e a constante afirmação de que existe a possibilidade de

construir uma sociedade diferente, capaz de dar conta da [re]distribuição das riquezas para que todos os grupos sociais possam viver com dignidade.

Com essa caracterização do município de Vitória da Conquista é possível perceber a dinâmica da população, e as diferentes determinações sociais, políticas e econômicas, que ao longo dos períodos foram se movimentando e imprimindo um direcionamento ao centro urbano, ainda que, mesmo não sendo esse o foco da nossa pesquisa, cabe salientar e lançar a reflexão de que a maior resistência em permanecer no meio rural seja dos movimentos sociais organizados e nas regiões onde se encontram. Analise esta que não faz parte deste estudo, porém abre perspectivas de estudos, que certamente apontam para outras repostas e dimensões de aprofundamento sobre a relevância das escolas do campo permanecerem nesse contexto.

Para compreender o objeto estudado, há necessidade de dialogarmos com o método Materialismo Histórico Dialético – MHD, ao entender que o fenômeno fechamento de escolas do campo não pode ser considerado fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico, em que as bases neoliberais de descompromisso do Estado giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas, ações que perpassam pela luta de classes, na busca pelo direito à educação formal.

1.2 O método da pesquisa

Através da orientação do materialismo histórico dialético/MHD, como possibilidade de construção de um novo projeto histórico de sociedade e como método em si de apreender a realidade, busca em suas múltiplas dimensões o *vir a ser*, considerando o passado e o presente. Essa compreensão contribui para a defesa de que é possível mudar a realidade social, que o homem é um sujeito histórico capaz de atuar na sociedade ativamente no sentido de superação de relações sociais e sua transformação.

A defesa pelo MHD para orientar esta pesquisa parte especialmente do argumento de que fenômenos (coisas, elementos, fatores, etc.) não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Concordamos com o pensamento de Marx (2004), que o conhecimento está no real, na realidade objetiva concreta, então o pesquisador é desafiado a investigar através da relação dialética entre o objeto de estudo e o que lhe confere a existência até ser possível a construção de uma resposta, de uma síntese capaz de apreender esse real para além da sua aparência. Ainda que, para tanto, requer

procedimentos adequados e aprofundamentos teórico conceituais. Escobar (2002, p. 03) ao tratar do MHD nos proporciona esse entendimento ao explicar que “chama-se materialista porque pressupõe que há independência da matéria em relação ao pensamento e que, a construção do pensamento, enquanto apropriação da matéria, se dá através da prática social”, é assim que pelo processo cognitivo, se dá a centralização na reação dinâmica do sujeito com o objeto, que então confere a característica de “concreto” e de “histórico”.

Na lógica dialética o homem é ao mesmo tempo pesquisador e pesquisado, pois, “[...] *assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele*” (MARX, 2004, p.106). O MHD não separa o sujeito do objeto, pois, a partir dos processos históricos reais, o sujeito obtém o conhecimento, o movimento do real, com suas múltiplas contradições e conflitos. Para Paulo Netto, esse é o método de pesquisa que permite o conhecimento teórico partindo da aparência e indo para a essência do objeto, sua estrutura e dinamicidade “[...] *tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos objetos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Se pensarmos e agirmos de forma dialética, muitas questões passam a fazer parte de nosso itinerário de pesquisa, como por exemplo estas indagações: Se o homem enquanto sujeito histórico é produtor da realidade pode (ou poderia, ou poderá) por meio de suas ações modificar a realidade concreta? Fica evidente, pelo contexto social que vivemos, que a condição de classe social e de vida determinadas pelos princípios capitalistas está caminhando para um esgotamento da natureza e do próprio homem. Se necessitamos perspectivar mudanças para a superação da organização econômica atual, como nessa relação dialética entre as partes e o todo poderemos emergir de uma visão estática da realidade? Como, ou por que meio podemos perceber os fenômenos em seu movimento? Essas perguntas que são filosóficas, sociológicas são também práticas, estamos compreendendo que pela dialética é possível reconhecer conflitos e contradições existentes numa sociedade, para além do simples constatar ou descrever, exatamente porque depois disso feito, os fenômenos explicitados já não serão os mesmos, de alguma forma, ou em alguma dimensão esses fenômenos serão modificados em sua prática social, por isso que interesses de classe se chocam e constantemente estão em disputa.

O homem no processo de produção e reprodução da vida necessita tomar posição política - na filosofia de Marx o homem produz e reproduz a realidade, a sua história e a si mesmo - no entanto, reconhecemos que, para tanto, requer o homem acessar uma formação e

educação que lhe estimule o pensamento crítico, transformador, que possa reconhecer as contradições da sociedade capitalista⁶. Seguindo essa lógica de pensamento Kosik (2002) explica que:

O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social. Somente sobre a base desta determinação *materialista* do homem como sujeito objetivo – ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma *nova* realidade, uma realidade social humana [...] (KOSIK, 2002, p. 122).

Na perspectiva do MHD o pesquisador busca a compreensão das relações do homem e da sociedade, por meio da dialética entre a ideia/pensamento/consciência e a base material, reconhecendo-a como um processo histórico e dinâmico, seja num contexto macro ou micro social de conflito e de contradição. Pela perspectiva desse método, o fenômeno não depende do pesquisador para existir, ele está presente na realidade objetiva, cabe ao sujeito (ao pesquisador) sair, ir além, da aparência imediata do objeto para compreendê-lo, tentando dessa forma chegar em sua essência.

Por dentro dessa compreensão de método tornar-se possível uma maior aproximação e apreensão do objeto de pesquisa. Quando se reconhece as múltiplas possibilidades de existência e contradição do fenômeno a ser estudado, a realidade se revela de forma mais explícita. Afinal o MHD não é um método reducionista, que explica a parte por ela mesma, é um método que compreende a totalidade e a singularidade por suas mediações dialéticas. Por esses fundamentos e argumentos fica evidente que nenhum fenômeno (ou objeto de estudo) existe de forma isolada, se tem ou teve existência foi porque em algum momento foi produzido por meio do desenvolvimento histórico do homem.

Tomando como base as afirmações de Frigotto (2001), o uso do MHD como método de pesquisa está relacionado a uma postura do sujeito pesquisador, a uma concepção de mundo definida em defesa de uma mudança da sociedade.

Importante observar que na pesquisa dialética tem-se um princípio e uma ideia a priori, mas é o objeto em si que define o caminho e o como será percorrido, através do movimento interno e externo do objeto a pesquisa vai se delineando. Neste contexto, não é válido simplesmente o pesquisar tomar como postura a crítica pela crítica, mas sim a crítica

⁶Para a sociedade capitalista a mercadoria é a *realidade absoluta* visto que ela é a unidade de todas as determinações, o embrião de todas as contradições [...] (KOSIK, 2002, p. 38)

dentro de um conhecimento que busque modificar a realidade desigual e injusta em que o homem está inserido.

Para se chegar a uma pesquisa com esse compromisso, com essa clareza e objetividade, torna-se impossível analisar todos os fenômenos ao mesmo tempo, mas, é preciso saber que aquele que é o objeto da pesquisa está inserido dentro de uma realidade concreta maior. Para tanto, requer que instrumentos e categorias de análises sejam utilizadas adequadamente, para que essa produção de conhecimento, apreendida do objeto de estudo, tenha as condições teórico-práticas de desvelamento da sua realidade concreta.

1.3 O Ordenamento de categorias

Para orientar esta pesquisa em sua totalidade buscamos um ordenamento metodológico sustentado em categorias de método (MHD) e em categorias de conteúdo, àquelas que ao serem abstraídas do movimento do objeto de estudo são possíveis de serem identificadas pelo seu grau de evidência e relevância. E dessa forma oferecendo à pesquisa uma maior capacidade de aprofundamento e análise, ao explicitar singularidades e particularidades do objeto em seu contexto histórico, de existência e realidade.

Especialmente, compreendemos essa relação das categorias com o objeto de estudo através de explicações e conceitos trazidos por Kuenzer (2008). Afirma a autora que as categorias surgem da realidade objetiva na qual estamos inseridos, do movimento dialético, e “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2008, p. 64). As categorias devem estar ligados à realidade concreta e ao movimento, pois são historicamente vinculados à prática social. Por isso, não é possível selecionar e definir categorias com propriedade sem antes definir com clareza o objeto de estudo. De acordo com Paulo Netto (2011), as categorias metodológicas:

[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade

plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado) (PAULO NETTO, 2011, p. 46).

Podemos, assim, perceber que as categorias não são um conjunto de regras definidas e limitadas a serem seguidas rigorosamente, elas surgem da teoria e da prática social, através das diversas relações dialéticas e contraditórias que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens.

Fica evidente, no método dialético, que ao realizarmos um estudo - uma pesquisa científica - se faz necessário a articulação de categorias, como ponto de partida e chegada, para a compreensão das relações de produção e reprodução, ou contradição da existência do objeto em foco. Quando o pesquisador faz um recorte do fenômeno tem a possibilidade de chegar, apreender, com maior precisão o objeto de estudo, de modo que, através das múltiplas relações de sua especificidade ali também se identifica graus da totalidade que fazem parte dele, que lhe são inerentes e/ou estão ao seu redor, lhe causando alguma forma de determinação.

As categorias no MHD, definidas como princípios, leis ou fundamentos (Konder, 2012; Cheptulin, 2004; Kosik, 2002) são entendidas como construção do devir da humanidade e explicam a realidade objetiva. Por isso, são importantes para o conhecimento da essência de um fenômeno em sua complexidade social e histórica. O mundo e nossas vidas são de imediato aparências, em que produtos e formas se apresentam em primeiro lugar dissimulados, ocultos, falseados, escondidos, para alcançar explicações e sínteses de forma mais aprofundada requer descortinar a aparência, ir além dela, buscar o seu interior, sua essência, como explica Kosik (2002). Para tanto, a definição do método e de categorias são ordenamentos que contribuem para esse processo de conhecimento, de se chegar no concreto real.

Kuenzer (2008) esclarece que **categorias de método** são aquelas do próprio método dialético (MHD), a exemplo da práxis, totalidade, contradição, mediação, singularidade, particularidade e outras que são inerentes aos fundamentos/princípios teórico-filosóficos do MHD. As **categorias de conteúdo** são aquelas que reveladas ou identificadas pelo próprio objeto de estudo. Assim, logo compreende-se que, as categorias de conteúdo, por sua vez, são delimitadas em acordo com objetivos da pesquisa. Isso explica que: “lançar mão apenas das categorias de método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria” (GARCIA, 2011, p. 3074).

No processo de construção da pesquisa faz-se necessário a articulação entre categorias do método e de conteúdo. Sendo essa articulação delimitada por outros ordenamentos da pesquisa: pergunta científica, objetivos, marco teórico, etc., com esse conjunto metodológico são minimizadas ou anuladas interpretações equivocadas e ou idealistas sobre o objeto da pesquisa. Para tanto, se faz necessário buscar compreender cada elemento ou cada parte do objeto em suas múltiplas determinações e complementariedades com o todo que o constitui e vice versa.

No caso desta pesquisa, após diversas formas de aproximações com o objeto de estudo e pelos direcionamentos dos objetivos, chegamos a definição das seguintes **categorias de conteúdo**: neoliberalismo, fechamento de escolas do campo e luta de classes, que representam o movimento interno do objeto em questão. E como **categorias de método**: totalidade, contradição e alienação, que expressam as relações mais gerais historicamente determinadas pela sociedade vigente [projeto capitalista] em relação ao contexto social mais amplo deste país [Brasil], que se insere o fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista.

Fica bastante explicitado porque a **categoria totalidade** é indispensável para entendermos as múltiplas facetas presentes na realidade em que o fenômeno/fechamento de escolas do campo acontece. Até porque um estudo isolado sem a articulação com o todo que o cerca não pode ser considerado um conhecimento dialético. Por outro lado, para que haja possibilidade da apreensão da realidade concreta, onde se encontra o objeto, e para se chegar ao conhecimento mais fidedigno, mais plausível sobre o que é pesquisado requer reconhecer que limitações e recortes também fazem parte do processo de conhecimento. Inclusive, sobre esse processo de apreensão do objeto em sua concretude, Konder (2012, p. 35) chama atenção a seguinte questão: “para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Em nosso entendimento quer dizer que toda ação humana é mediada por interligações que expressam totalidades de maior ou menor abrangência.

Em relação à categoria totalidade Kuenzer (2008) afirma que:

esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos não são parte integrante de processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o

todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice versa, da totalidade para as contradições entre as partes (KUENZER, 2008, p. 64).

A categoria totalidade para nossa análise, indica por exemplo, que tanto a hegemonia do pensamento neoliberal quanto o fechamento de escolas do campo, são fenômenos inseridos dentro de uma complexidade de relações do sistema capitalista, em um processo dinâmico: é causa e efeito, é determinação e consequência, é um fenômeno maior, amplo, definindo um fenômeno menor, local, singular. O todo está inserido nas partes e vice versa, num processo dialético e contraditório. Qualquer fenômeno/objeto é um elemento da realidade ampla – é parte dessa realidade e portanto é historicamente estruturado e determinado.

O pesquisador [ou o ser humano] precisa ter uma visão do conjunto para ter a capacidade de avaliar cada elemento e ação de um determinado espaço. Nesse processo é preciso ter a clareza que: “a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem” (KONDER, 2012, p. 36). Como por exemplo, cada elemento geográfico tem características diferentes que dentro de um conjunto assumem novas características, que não existiriam ou teriam isoladamente.

Nada está isolado na sociedade, as conexões presentes criam uma determinada realidade social que se constitui enquanto uma estrutura marcada por contradições. A **contradição enquanto categoria** consiste em captar o movimento do real em sua complexidade e dinamicidade. Em todo fenômeno existe contradição, diversas determinações e manifestações. Dessa maneira, toda pesquisa que utilizar a categoria contradição “deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam” (KUENZER, 2008, p. 65). E nesse movimento desaparecem e/ou resultam em uma nova realidade.

A história social é marcada por contradições, pois nada existe em permanência, toda realidade é passível de superação. Na luta dos contrários ao mesmo tempo em que existe a exclusão de um fato ou fenômeno tem-se a possibilidade de criar algo ainda não existente, por isso, a classe trabalhadora consegue, em dados circunstâncias romper com as barreiras impostas pelos proprietários dos meios de produção capitalista, criando, assim, novas realidades contra hegemônicas. Como exemplo o contexto político da Educação do Campo e suas conquistas: criação e implementação de leis, resoluções, cursos de licenciatura em Educação do campo em várias universidades, fóruns, encontros, congressos, pesquisas e produções de conhecimento, prêmios internacionais e outras lutas já alcançadas.

Então, ainda que por dentro de um contexto social de disputa da propriedade privada da terra, e dos conflitos gerados e resistências, reconhecemos que o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista é um fato que 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, esse fundamento da dialética está vivo, dinâmico nos contextos sociais regidos pelo sistema capitalista.

A **categoria alienação** segundo Mészáros (2006, p. 39) “caracteriza-se pela extensão universal da ‘vulnerabilidade’... pela conversão dos seres humanos em ‘coisa’ para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado... e pela fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’”. O sujeito passa a ser uma mercadoria e não um ser que pensa e age sobre si mesmo e o contexto em que vive. Essa redução do ser humano a coisa, pode ser explicado como uma negação, perda ou falseamento de lucidez, de conhecimento, em que um determinado fenômeno, coisa ou relação passa a ser algo estranho ao sujeito, logo negado por ele. Há uma reificação de sua consciência para um patamar de aceitação e submissão ao que vem de ‘fora’, do ‘alto’, de quem tem mais poder econômico, mais dinheiro, mais status, mais terra, mais títulos, etc.

Inclusive, complementa Tonet (2005, p. 65) que a alienação “não é apenas e nem principalmente um problema de consciência. Antes de mais nada, ela é um fenômeno que brota do mundo material, ou seja, de determinadas relações concretas que os homens estabelecem entre si no processo de trabalho”. Como bem explica o autor, compreendemos que as relações que se estabelecem entre os homens, se voltam contra os próprios homens, no sentido de que, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento de capacidades humanas e dificulta o desenvolvimento do homem em sua singularidade, exatamente porque na relação Trabalho Capital a totalidade social está definida pelas regras e interesses dos grupos que detém os meios privados de produção e/ou representam as grandes potências econômicas.

As reflexões, conceitos e interpretações acima, nos ajudam a traçar uma linha que liga o fenômeno fechamento de escolas do campo com a totalidade social. Quando pela via do olhar investigativo, observamos que as muitas limitações compreensivas dos sujeitos (das comunidades) sobre o fechamento de escolas do campo é o que os paralisa, ou bloqueia suas capacidades de mobilização contra o fechamento. Será essa situação uma dimensão inerente e determinada pela condição e divisão de classe social?

Grande parte da totalidade social é movida pelas ações da agenda neoliberal, como tal assim está presente em todos os estados do Brasil, possuindo suas particularidades que podem

ou não se repetirem e se assemelharem em decorrência da singularidade de cada região, território ou local. Como exemplo do que acontece no município de Vitória da Conquista, em relação ao fechamento de escolas do campo, ora apresentando singularidades e ora aspectos bastante conhecidos sobre esse fenômeno tal qual acontece em diversas outras partes e regiões deste país.

No processo de alienação tanto o objetivo da atividade humana, quanto as produções subjetivas são transformadas em mercadorias, a personalidade dos sujeitos são formadas pelas leis do mercado capitalista, as desigualdades sociais são compreendidas como algo natural, a fragmentação e descontextualização histórica na educação/na formação escolar, o desconhecimento dos sujeitos de seus próprios direitos, a falta de mobilização da classe trabalhadora em prol de objetivos comuns. São aspectos da descaracterização ou negação da essência do sujeito, do que entendemos como um distanciamento de si mesmo, de sua essência como sujeito histórico, como parte da própria classe que lhe representa. O indivíduo alienado passa a ter dificuldade de compreender seus próprios problemas e os problemas em geral que existe na sociedade, se deixa facilmente influenciar pelas concepções e interesses apregoados pelos seus exploradores e não compreende a possibilidade de mudança e a sua força enquanto uma classe social que é inclusive a de maior número em relação àquela que lhe oprime.

Diante do exposto, ao trabalharmos com as **categorias de conteúdo: “neoliberalismo, fechamento de escolas do campo e luta de classes”**, buscamos compreender as relações que explicam as dimensões do ideário neoliberal no campo educacional, evidenciando as contribuições das lutas sociais para o acesso à escola do campo em VDC e a legitimação da educação do campo no município em questão.

Por esse modelo de sociedade, e na forma como atualmente estão se manifestando a luta de classes, se faz necessário compreender o processo de fechamento de escolas do campo. Que neste estudo o situamos na relação com a implementação das políticas neoliberais a partir da década de 1990 no Brasil. Para tanto, nos apoiamos em subsídios, pesquisas, teorias e produções de conhecimento, de autores e obras que estudaram sobre neoliberalismo e educação, especialmente na década de 90, por considerarmos o período histórico em que aqui no Brasil, em específico, se dá a entrada das políticas neoliberais pelos governos desse período, especialmente, tendo como pauta a reestruturação do sistema educacional.

Ainda que não seja esse o foco da pesquisa, mas temos esclarecimentos de que o projeto neoliberal (novo liberalismo) vem se definindo, pelas grandes potências da economia

mundial, desde décadas anteriores, imprimindo sobre a América Latina/AL um conjunto de políticas e ideários a favor de seus interesses de mercado, tendo como uma de suas fontes de reprodução a constituição de uma formação humana/educação delineada pelas concepções de mais exploração e menos direitos trabalhistas. Essa política que chega na AL, obviamente, teve e continua tendo implicações diretas sobre o refluxo das lutas pelos direitos dos trabalhadores, pela Educação e pela Reforma Agrária a favor dessa classe social.

Aqui, no entanto, a dimensão desse fenômeno maior que se faz necessário compreender se volta para a relação das resistências, movimentos sociais e organizações do campo no contexto das lutas a favor da educação do campo, destacando a problemática de fechamento de escolas. Neste sentido, nos colocamos no desafio de tratar desse objeto, reconhecendo a sua prática social e as possíveis relações e explicações por meio do método dialético, para respondermos a problemática desta pesquisa.

1.4 Os encaminhamentos metodológicos: O estudo de caso, a abordagem qualitativa e suas técnicas de análise.

Para a organização do direcionamento prático da pesquisa foi realizado um Estudo de Caso seguido de análises de documentos, esse tipo de pesquisa foi entre outras a que mais se adequou para este trabalho de investigação.

O estudo de caso parte de um interesse próprio, singular, específico o qual se pode identificar ou se constituir em por/numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Reafirmamos este entendimento pela passagem de Lüdke e André (1986, p. 17) ao dizerem que o “estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Entendemos que o fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista é um fenômeno específico, que ao fazer parte da totalidade social, tem características mais amplas e ao mesmo tempo singulares. É um fenômeno que ocorre em diversos estados e municípios brasileiros, possuindo suas particularidades que pode se repetir e se assemelhar ou não nesses contextos. Podemos melhor explicar essa relação nas dimensões da singularidade, particularidade e universalidade, que se manifestam (ou se materializam) no fechamento de escolas em VDC, como explica Garcia (2009) que na particularidade temos a manifestação da universalidade e da singularidade e que essas dimensões se expressão no real.

Pela dialética é no processo que se vai dando conta da construção da pesquisa, e por essa movimentação também o estudo de caso contribui para ir delineando os elementos mais relevantes a serem incluídos e trabalhados na pesquisa. São várias suas características e princípios, que colaboram para isso, como é numerado por Lüdke e André (1986):

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18 a 20).

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, o que obviamente oferece argumentos para a pesquisa dialética, e assim, a consideramos a mais apropriada para o tipo de análise que nos comprometemos. As relações humanas, suas representações, compreensões e intencionalidades são representadas por dados e análises qualitativas, porém, não desconsideramos a importância de dimensões quantitativas para este estudo. A pesquisa qualitativa não segue etapas fixas, o pesquisador pode iniciar com algumas questões e ao realizar o trabalho de campo e/ou o aprofundamento teórico em torno do objeto, abrir outras indagações e o planejamento inicial ser reelaborado, sendo possível delinear novos caminhos durante o processo da pesquisa.

Está claro, diante das concepções críticas de ciência e produção de conhecimento, que aspectos da sociedade não podem ser entendidos por análises quantitativas, a exemplo das concepções e visões de mundo dos sujeitos e fenômenos sociais. Como está posto para as circunstâncias dessa pesquisa, que envolve diferentes contextos: escola, município, políticas públicas e comunidades; sujeitos: famílias, lideranças de movimentos sociais e militantes da educação do campo; e documentos: Atas do fechamento de escolas do campo em VDC, Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano, Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo em VDC, Decreto nº 18.832 de 17 de agosto de 2018, Resolução Municipal nº 010/2006 - CME, Vídeo do Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – SIMMP sobre o fechamento de escolas, Documentos disponibilizados pela SMED e Coordenação de escolas nucleadas e PMVC, sobre a quantidade de escolas do campo de VDC e outros dados pertinentes ao assunto.

Nesse contexto, fez-se necessário uma análise documental, que segundo Lüdke e André (1986, p. 38) se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema”. Para os autores, os materiais dessa análise podem ser definidos por leis, pareceres, roteiros de programas de rádio e televisão, discursos, estatísticas, etc., podendo ser consultados inúmeras vezes, sustentando evidências que fundamentam afirmações do pesquisador e/ou informações obtidas por meio de entrevistas e questionários, devendo estar coerente com o tema escolhido, constituindo assim uma fonte relevante de ampliação do campo de informação e aprofundamento do estudo.

Na análise documental, como será evidenciado, na pesquisa, não nos restringimos a dados quantitativos, buscamos identificar também informações essenciais para compreendermos o porquê de determinadas situações que estão implícitas na ação do fechamento de escolas do campo. Assim na abordagem qualitativa, há uma preocupação com as informações que não podem ser expressas em dados numéricos, o pesquisador busca compreender o processo, a realidade social concreta. Para subsidiar essa compreensão Trivínos (1987) explica que:

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As idéias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundando o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Por meio da pesquisa qualitativa há uma possibilidade maior de conhecer os inúmeros fatores, significados e problemáticas oriundas da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, que podem produzir ou reproduzir fenômenos da ordem social estabelecida. Para dar conta dessa relação se faz necessário o trato com a dialética, como reforça Minayo (2000), a dialética marxista aprofunda o caráter social, no qual o objeto é essencialmente qualitativo, complexo, contraditório, incompleto, e em contínua transformação. É por dentro desse movimento da dialética que buscamos explicitar os motivos que levam ao fechamento de escolas do campo em VDC, tanto por meio de dados primários (exemplo das entrevistas, visitas de campo), quanto secundários (pesquisas realizadas: teses, dissertações, documentos,

obras), buscando uma análise mais profunda das relações sociais que não se reduzem a dados e operacionalizações quantificáveis.

Para o alcance contribuir no alcance dos objetivos propostos, utilizamos também como técnicas de pesquisa a entrevista semiestruturada⁷, realizada com lideranças de organizações e movimentos sociais de VDC, que estão direta e/ou indiretamente envolvidos com a educação do campo e o contexto de fechamento de escolas. No total foram entrevistadas nove lideranças representantes de organizações e/ou movimentos sociais, conforme o exposto no Quadro nº 01 a seguir:

Quadro nº 01 - Organizações e Movimentos Sociais que participarão da pesquisa

Organizações e Movimentos Sociais	Justificativa quanto à participação na pesquisa
Assessora Pedagógica: Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia – CEDASB	É uma organização não governamental, fundada em maio de 2006, atua em 22 municípios dos Territórios do Sudoeste e do Sertão Produtivo, com sede na cidade de Vitória da Conquista – BA. Está vinculada a Articulação no Semiárido Brasileiro – ASA. Desenvolve ações com agricultores, a exemplo de tecnologias sociais de captação de água nas escolas do campo. Desenvolve trabalhos nas comunidades rurais de VDC.
Coordenador geral: Central das Associações da Agricultura Familiar e Camponesa do Município de Vitória da Conquista – BA	É uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada no dia 01 de julho de 2016. Desenvolve ações que abrangem associações de agricultores familiares, pequenos produtores, quilombolas, assentados de reforma agrária, cooperativas, movimentos sociais e entidades sindicais ligadas ao campo.
Secretária do setor de juventude: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista – STR	Fundado em março de 1972, como uma associação, a organização tem o papel de representar e defender os direitos trabalhistas do povo do campo, a exemplo da previdência rural, saúde, fortalecimento da Agricultura familiar.

⁷A entrevista pode ser considerada como uma conversa a dois e/ou entre vários sujeitos, realizada por iniciativa do pesquisador. Assim, optamos pela entrevista semiestruturada, pois é uma técnica de análise que combina perguntas fechadas e abertas, e o pesquisador tem a possibilidade de, se necessário, fazer outras perguntas que não está no roteiro (MINAYO, 2012).

<p>Coordenador pedagógico: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST</p>	<p>É um movimento camponês nacional, com criação oficial em 1984, está organizada em 24 estados nas cinco regiões do Brasil. A educação do campo no Brasil surge historicamente dentro das lutas dos movimentos sociais, a exemplo do MST, que teve grande importância na elaboração de uma proposta de educação voltada para a classe trabalhadora do campo.</p>
<p>Coordenador Nacional: Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA</p>	<p>É um movimento camponês, de caráter nacional e popular, autônomo, integra a Via Campesina. Desenvolve ações com os grupos de famílias camponesas, em relação a produção de comida saudável e resgate da identidade do povo do campo.</p>
<p>Membro/ Integrante: Colegiado do Território de Identidade Sudoeste Baiano</p>	<p>Os Colegiados Territoriais são espaços de discussões e de participação social presente em todos os Territórios de Identidade da Bahia. É composto por representantes de organizações da sociedade civil e de órgãos e instituições públicas municipais, estadual e federal. O Colegiado Territorial Sudoeste Baiano foi criado oficialmente em 2005. Desenvolve ações com a juventude, mulheres e famílias camponesas dos 24 municípios que o constituem enquanto Território.</p>
<p>Coordenadora geral: Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista – FOMECC/VC/BA.</p>	<p>A criação do FOMECC/VC ocorreu no ano de 2016, por intermédio de uma Audiência Pública na Câmara Municipal de Vereadores. Desenvolve ações com a finalidade de acompanhar, fiscalizar, monitorar, intervir e propor soluções a respeito da Educação do Campo do município de Vitória da Conquista.</p>
<p>Presidente: Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – SIMMP</p>	<p>Fundado em 20 de outubro de 1989, sem fins lucrativos, integra o Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (Setor representativo do poder público municipal) e está realizando ações nas comunidades rurais onde foram fechadas escolas com o objetivo de impedir o fechamento de mais escolas.</p>
<p>Coordenadora: Círculos Intermediários I e II (Escolas Nucleadas)</p>	<p>Seguimento que representa uma organização política educacional neoliberal do poder público municipal, quanto ao ensino no meio rural, implementado por meio do fechamento de escolas multisseriadas organizando-as em escolas-núcleo com predominância de classes seriadas, viabilizado pelo transporte escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Também foram analisados dados publicados em órgãos oficiais, como por exemplo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e dados disponíveis no site da Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA.

CAPÍTULO II

2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Este capítulo pretende apresentar diretrizes do pensamento neoliberal por meio de alguns fatos históricos que são fundamentais para o entendimento dessa teoria política. Tendo por objetivo “Explicitar pelas contribuições teóricas reflexivas produzidas a partir da década de 90 no Brasil, como vem se dando a expansão do neoliberalismo e sua implementação no campo educacional”. Para tanto, aqui vai se delineando nosso ordenamento metodológico teórico reflexivo, com ênfase nas categorias da totalidade e contradição (método) e nas categorias neoliberalismo e luta de classe (conteúdo).

O objetivo desse capítulo e as categorias em questão, vem no sentido de orientar o entendimento acerca do contexto de consolidação hegemônica do neoliberalismo, um processo que nos faz sentir o desejo de mudar essa história.

2.1 O neoliberalismo: conceito, origem e princípios

Para entendermos a relação do neoliberalismo com as políticas educacionais é preciso fazer uma breve retrospectiva acerca do seu surgimento no campo político, cultural, econômico e educacional, evidenciando suas características e seus efeitos na sociedade. Deixamos claro que os fatos a serem apresentados não ocorreram em forma linear, pois como compreendemos a história está em constante movimento, é um vai e volta permanente, por isso não existe uma ruptura exata de um período para o outro, mas tentaremos demonstrar os fatos e fenômenos que mais se destacaram no decorrer da história.

Logo de início, destacamos que os aspectos históricos do liberalismo e do neoliberalismo desde sua origem norteiam os interesses da sociedade burguesa, sob um conjunto de ideias e princípios que desencadearam na Revolução Francesa de 1789⁸, com a ascensão de uma nova classe, a burguesa. Assim o neoliberalismo, faz parte da lógica de perpetuação e dominação do capitalismo, da classe dominante. Gentili (1998, p. 102) esclarece que “o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural” Que simultaneamente reproduz e cria velhas e novas

⁸ É necessário buscar, livros, artigos, dissertações e teses que tratam da Revolução Francesa para compreender melhor a ascensão da classe burguesa, temos como uma das indicações o livro de ISTVÁN, MÉSZÁROS - **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

formas de dominação, nas quais a educação é entendida como um investimento individual e social, fundamentada na competência individual para um mercado competitivo. Segundo o autor, a avaliação de certos critérios educacionais, estabelecidos pelo Estado, premia os “melhores” e castiga os “piores” estudantes, em uma lógica meritocrática de livre concorrência e escolha. O neoliberalismo prima pelo crescimento econômico, mesmo que isso signifique a exclusão de muitos e a inclusão de poucos.

Se tal crescimento gera ou não empregos, garante ou não uma distribuição mais equitativa da renda, democratiza o acesso à riqueza e ao poder ou se, ao contrário, contribui para consolidar os privilégios históricos das minorias, é uma questão que os indivíduos devem resolver na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado (GENTILI, 1998, p. 110).

Dentro dessa lógica, Gentili (1998) nos esclarece, que o ser humano precisa esforçar-se, trabalhar e competir para no presente e no futuro ser um consumidor racional e empreendedor. Pode-se dizer que o neoliberalismo é um (novo) liberalismo, que ressurgiu depois da implementação e organização de uma política econômica inspirada na teoria Keynesiana, na qual o Estado intervinha de maneira considerável em todos os âmbitos da economia (Cartilha Consulta Popular nº 5, 1992, p. 35). Cunha (1975, p. 27) nos esclarece que:

O liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu.

Essa esperança de certa forma acaba quando se percebe que a liberdade no liberalismo está condicionada ao individualismo, a conquista de um sobre os outros, sendo a liberdade nada mais do que vender sua força de trabalho, participar do mundo do trabalho assalariado, em que o Estado possui cada dia menos ações no campo social e cada dia mais ações no campo do capital, influenciando de forma decisiva a expansão do capitalismo. Dessa forma, segundo Cunha (1975, p. 29), “o princípio da liberdade presume que o indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões”, algo que desconsidera que nem todos têm as mesmas condições socioeconômicas que podem possibilitar uma igualdade de instrução. A liberdade individual está submetida à opressão do mercado, sendo uma condição para a legitimidade do Estado capital, que aceita a

sociedade de classe e as desigualdades sociais entre os homens. Para os liberais: “as diferenças intelectuais produzem as diferenças de classe” quando na verdade “o que notamos é que esses discursos lamentam as consequências dessa ordem econômica, deixando intocados, entretanto, os mecanismos que as produzem” (CUNHA, 1975, p. 56 a 57).

Segundo Santana (2009), as teorias liberais têm origem no pensamento de John Locke (1632-1704), um filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo", considerado por muitos, como um dos principais instigadores da educação liberal, defendia a individualidade, a tolerância religiosa e a liberdade, que de forma implícita significa ser livre para vender a força de trabalho, “suas idéias baseiam-se na crença dos ‘direitos naturais de indivíduo’”. (CUNHA, 1975, p. 28). Locke influenciou de maneira decisiva pensadores políticos dos séculos XVIII e XIX. Os filósofos dessa época, seguindo o pensamento de John Locke, formaram um movimento político e ideológico contra as regras de privilégio hereditário, daquele período, herdado pela religião e pela monarquia absoluta.

A filosofia liberal, nesse período, estava contra os privilégios da igreja católica romana e da nobreza feudal que validava seu poder por meio das leis divinas. Em oposição a esses princípios os teóricos liberais propagavam o discurso do direito à liberdade a todos os sujeitos, afirmando que a base existencial de qualquer indivíduo era a liberdade e que ao nascer qualquer sujeito era livre e essa condição não poderia ser tirada por ninguém, ou seja, por nenhum governo. As convicções de Locke, em relação à individualidade das pessoas, em contra ponto aos interesses da monarquia feudal e do poder da Igreja, contribuíram para a formação da teoria liberal no sentido capitalista de ter a posse de uma propriedade privada, com base na própria iniciativa e empenho do sujeito, que deveria buscar a concretização dos seus sonhos por meio do trabalho individual. Os autores liberais argumentavam que todo homem tinha direito à propriedade privada, a liberdade econômica e política, sem o controle do Estado na economia e na maneira de viver dos indivíduos (SANTANA, 2009, p. 6). Ficando, assim, estabelecido:

[...] um dos fundamentos da filosofia liberal que dominará os países centrais da Europa nos séculos seguintes. A defesa da propriedade do corpo humano como algo que apenas lhe pertence, será o ponto de destaque original para a nova ordem social que será instalada na Europa a partir das Revoluções Industrial e Francesa. O indivíduo será teoricamente livre, para comprar ou vender a capacidade de trabalho do corpo das pessoas. Esta liberdade intrínseca do indivíduo definirá a forma como os seres humanos se relacionarão socialmente nos primórdios do capitalismo.

Esse entendimento foi a base do direcionamento necessário para os elementos norteadores da organização social, cultural, ambiental, econômica, política e educacional da sociedade capitalista, desde o seu início, até os dias atuais, com a predominância do aspecto da individualidade. Dessa forma, tem-se o ponto da origem da ideia da competitividade capitalista nas relações sociais, na qual os mais fortes (exploradores) devem vencer os mais fracos (explorados) no jogo da venda e compra da força de trabalho.

Zorzal (2006, p. 20) afirma que outro precursor do pensamento liberal no século XVIII foi o economista escocês Adam Smith (1723-1790), considerado o criador do liberalismo econômico, “cujo legado determinaria toda a evolução teórica futura da economia política liberal e, portanto, do próprio movimento neoliberal dela derivado”, ainda que, como bem esclarece o autor, alguns pressupostos do pensamento neoliberal, pertencentes a raízes conceituais dos primeiros liberais, tenham mudado. Segundo o autor, Smith defendia que a divisão do trabalho era um elemento essencial para o crescimento da produção e do mercado, algo que era somente possível com a livre concorrência, que favoreceria a lei natural da oferta e da procura, viabilizando assim, o sucesso econômico e a prosperidade de todos. A natureza das relações humanas para Smith era marcada por interesses individuais de negociação:

No caso de quase todas as outras raças de animais, cada indivíduo, ao atingir a maturidade, é totalmente independente e, em seu estado natural, não tem a necessidade da ajuda de nenhuma outra criatura vivente. O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer — esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da *consideração que eles têm pelo seu próprio interesse* (SMITH, 1776/1988, p. 25 Apud ZORZAL, 2006, p. 23).

Observa-se que as relações humanas para Smith é algo mercadológico, a produção de mercadorias está baseada nas relações de negócios, na divisão social de classes, entendida como uma simples consequência da divisão social do trabalho. Na concepção de Adam Smith, o sistema capitalista não desfavorece ninguém, são as habilidades e competências de cada um que determinará a sua classe social na sociedade.

Para Smith, cada sujeito é livre para buscar seu sucesso, mas, a conquista desse ideal, apenas será possível se não houver a interferência do Estado ou de quaisquer sujeitos, pois cada um é responsável por seus atos. Essa possível liberdade, no entanto, “encontra seu lugar perfeito somente no *mercado*, lugar, por excelência, de *toda atividade livre humana*” (ZORZAL, 2006, p. 27). O autor evidencia que a atividade humana para Smith deve garantir em primeiro lugar a própria sobrevivência do sujeito, e essa sobrevivência será conquistada por meio da propriedade privada. Nesse sentido, o sujeito deve agir objetivamente em função de melhores resultados no mundo do mercado, cujas leis não dependem das vontades humanas.

[...] para Smith o mercado é uma máquina, e a melhor metáfora para o mesmo é o mecanismo de um relógio. Como máquina, tem suas próprias leis e, portanto, a única coisa que devemos fazer é deixá-lo operar, já que, embora cada peça cumpra uma tarefa específica, *não conhece* e não pode conhecer o funcionamento do relógio como um todo. Ora, aqui a virtude do autodomínio, em termos sócio-econômicos, se presta justamente ao fim de que nos contemos frente a qualquer inclinação de intervir no funcionamento do mercado — em outras palavras, interferir em suas *leis* (I ZORZAL, 2006, p. 29).

Entendemos que os princípios de Smith, assim como os dos liberais estão fundados na maximização de ganhos dos “mais fortes e competentes”, isto é, dos detentores dos meios de produção, através da não intervenção do Estado na sociedade, fazendo com que haja a minimização dos direitos da classe trabalhadora. Os liberais sustentam seus discursos na prerrogativa do direito à liberdade, para que a desigualdade seja aceita como algo legítimo e natural. Assim, os sujeitos não entenderão a desigualdade como algo inerente ao modo de produção capitalista, mas como resultado das diferentes competências inatas dos sujeitos. Nessa perspectiva, a obtenção da propriedade privada é resultado de um trabalho individual, um mérito de cada um. O que se observa, na realidade, é um caráter punitivo para aqueles que não se enquadram no jogo do mercado.

Compreendemos assim, que a teoria liberal desenvolvida por Smith e por outros teóricos liberais, desde seus primórdios, legitima e defende, como bem explica Zorzal (2006), o livre acesso à propriedade privada, por parte da classe burguesa que estava em ascensão, por meio de argumentos racionais e nas leis da natureza.

O que haverá de novo no que se refere ao liberalismo burguês em relação ao Antigo Regime, e isso desde os primórdios de sua sistematização filosófica [...], é a necessidade de se assegurar e legitimar a possibilidade de livre acesso à propriedade privada por parte da classe burguesa em ascensão. Para isso, seria necessária uma verdadeira revolução em relação à legitimidade até então teológica e aristocrática das classes dominantes medievais [...] o que notamos é um deslocamento do paradigma teocrático do determinismo social baseado em leis divinas, para um determinismo antropológico baseado na razão e nas leis da natureza. Desse modo, tornou-se possível a ascensão de novos senhores ao poder, sem que isso representasse, entretanto, mudanças significativas na estrutura hierárquica das sociedades de então (ZORZAL, 2006, p. 43 a 44).

Na realidade, houve apenas uma mudança de poder, passando da aristocracia feudal para a classe burguesa, a maioria dos sujeitos despossuídos de bens materiais, ficaram condicionados a uma situação de subordinados aos novos dominantes. John Locke e Adam Smith fundamentaram suas teorias no reconhecimento do direito a “liberdade” dos sujeitos, mas como podemos ser livres em uma sociedade fundada na desigualdade, em que a liberdade significa apenas ser livre para vender a força de trabalho? Tendo em vista que os princípios do liberalismo, na verdade, são efetivamente a expressão do domínio dos exploradores sobre os explorados.

Ao explicar sobre o pensamento liberal, Cunha (1975) revela que a educação liberal desconsidera a classe social, isto é, não acredita que os estudantes são privilegiados por seres de uma classe economicamente favorecida, aceitando e legitimando assim, a sociedade de classe. Entende a educação, nas palavras do autor, como um instrumento de equalização de oportunidades, assim, a ascensão de cada sujeito dependerá do nível de instrução de acordo com as suas próprias aptidões e não mais do nascimento e/ou fortuna que dispõe.

A educação escolar no pensamento liberal é uma ferramenta estabelecida preponderantemente para a formação da sociedade capitalista, para o desenvolvimento de meios que não permitam a alteração da ordem do capital, e ao mesmo tempo possibilite à aceitação da exploração de uma classe sobre a outra. A partir desta premissa, a educação formal tem um papel de justificar a exclusão da maioria dos sujeitos, exclusão esta tida como “natural”, algo inerente de toda e qualquer sociedade. Essa aceitação é promovida pelo discurso da meritocracia, empreendedorismo e competência individual, sendo que somente pelo esforço de cada um haverá à possibilidade de acesso aos bens de consumo indispensáveis à vida digna.

A educação, portanto, passou a ser utilizada como estratégia ideológica para a implementação da nova mentalidade burguesa de ver as relações sociais e políticas. Dessa forma, antes de ser utilizada como um mecanismo de treinamento da classe operária da nova empresa capitalista de produção fabril, a escola terá essencialmente uma nova função política e cultural: ser o canal ideológico e político para o novo pensamento liberal que se estabelece na Europa, e, de maneira mais específica, na França do século XVIII (SANTANA, 2009, p. 20).

A estratégia burguesa é passar a ideia de que um estudante da classe trabalhadora poderá um dia pertencer à classe detentora dos meios de produção, entretanto, isso só será possível, segundo os liberais, pelo esforço de cada sujeito. Aqueles que forem mais “competentes” conseguirão ter um lugar ao sol. Assim, o princípio liberal da igualdade de oportunidades e de responsabilização individual pelos seus próprios resultados, foi ganhando espaço em diversos lugares do mundo.

Funcionando assim, a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas (CUNHA, 1975, p. 21).

Devemos entender que, como afirma Cunha (1975, p. 122) que os conteúdos ensinados nas escolas não estão desligados das classes sociais, sendo assim, a escola da classe trabalhadora, organizada pelo Estado burguês, tem o objetivo de formar os sujeitos em consonância com os interesses da classe dominante. A argumentação desenvolvida mostra que os fatores intelectuais determinam os que não e os que terão ter sucesso no mundo do trabalho e do consumo. Por isso, para os liberais só restam aos “fracassados lamentarem a sua própria sorte internalizando as razões do insucesso: a falta de inteligência, a incapacidade para aprender, o ‘miolo mole’”. Assim, o desempenho do estudante determina o seu presente e o seu futuro em uma determinada classe social.

Os países capitalistas avançados, até então, administravam o campo econômico com base nas teorias estabelecidas pelo liberalismo, com a doutrina de não intervenção do Estado na economia. Entretanto, em 1929 o capitalismo passou por uma profunda crise de recessão econômica, conhecida como a (Grande Depressão), um período provocado pela superprodução de mercadorias nos Estados Unidos – EUA após a I Guerra Mundial, ocasionando elevadas taxas de desemprego, diminuição da produção industrial em diversos

países e etc., persistindo até a II Guerra Mundial. Para mudar essa situação de crise, recuperar e reformar a economia, as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946), um economista inglês, nascido em Cambridge na Inglaterra, ganhou espaço, pois sua teoria estava fundamentada em outra lógica organizacional política econômica de *Welfare State*⁹ na qual o Estado era tido como agente promotor e regulador da economia e da vida social dos sujeitos, através da garantia de serviços públicos e proteção à população. Essa teoria ganha notoriedade, sendo implementada na Europa e posteriormente nos EUA. Diferentemente do liberalismo, Keynes defendia um política fiscal e acumulação do capital baseada na ajuda do Estado, com medidas econômicas à garantir o emprego a população (PENIAGO, 2012).

O intervencionismo estatal keynesiano rejeitou o capitalismo liberal do *laissez-faire*¹⁰ apregoadado pelo liberalismo, entretanto, é importantíssimo esclarecer que Keynes não era contra o capitalismo, pelo contrário, ele apenas tinha o objetivo de (re)organização do modelo capitalista, pela via de um Estado burguês. O objetivo essencial da estratégia de Keynes “foi auxiliar a aceleração do crescimento das taxas de lucratividade com a garantia política e os benefícios econômicos necessários à implementação do consumo de massa, bem como os investimentos em infraestrutura facilitadores da realização do capital” (PANIAGO, 2012, p. 3).

Assim, a crise de 1929 resultou no modelo de produção fordista como meio da expansão da acumulação do capital e como forma de conter a então crise. Com a reforma de Estado nos países capitalistas, pressionados pela luta de classe e baseado na teoria keynesiana, “foi possível manter as altas taxas de crescimento da economia, a expansão do consumo estimulado pela produção em massa e a valorização da força de trabalho e de seu poder aquisitivo” (PANIAGO, 2012, p. 3). Conhecido também como os “30 anos dourados (1945-1975)” no Keynesianismo o Estado interviu na economia como uma forma de garantir a perpetuação do capitalismo, assim garantiu para alguns, de certa forma, emprego, direitos trabalhistas, acesso a educação, algumas melhorias que criou uma falsa ilusão de compromisso do Estado para com a classe trabalhadora. É importante esclarecermos que:

Esse bem-estar ocorreu apenas em alguns países, como Estados Unidos, França e Inglaterra e, foi na realidade um Estado de Bem-Estar para o

⁹O termo **Welfare State** significa Estado de bem-estar, conhecido como o Estado assistencialista que tentava minimamente garantir o acesso à educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a população, mas na realidade era uma estratégia para a recuperação da economia e crescimento do modelo do capitalismo.

¹⁰**Laissez-faire** é uma expressão escrita em francês que simboliza a não intervenção do Estado na economia, o mercado é tido como auto regulável, por isso deve funcionar livremente, sem interferência, apenas com algumas regulações indispensáveis para proteger os direitos de propriedade dos capitalistas.

capital, e não para a classe trabalhadora, pois os trabalhadores, ao serem iludidos com a concessão desses direitos, mudaram o foco de sua luta, passaram a lutar por dentro do Estado para manter os direitos “conquistados”, e não pela derrubada do sistema capitalista (SILVA, 2017, p. 113).

Esse modelo de produção proporcionou benefícios temporários para uma parcela da população, basicamente para os países centrais da Europa e para os Estados Unidos. Mas como o sistema capitalista é essencialmente movido por crises, o keynesianismo não durou muito, uma vez que as medidas tomadas para conter crises são passageiras, resultando posteriormente em novas crises.

As ideias Keynesianas não foram suficientes para conter a crise da década de 1970 (inflação e desemprego em boa parte do mundo, em especial nos EUA e na Europa) que ameaçava o poder das elites econômicas. Com o esgotamento das condições de expansão asseguradas pelo crescimento do consumo de massa e pelo ideal do *Welfare State*, novas estratégias foram necessárias para a manutenção do capital, a prioridade volta-se para a esfera produtiva que caracterizou o período anterior e também para o mercado financeiro por meio da mundialização do capital. A política keynesiana para auxiliar e reproduzir as condições mínimas de sobrevivência da classe trabalhadora, a exemplo de saúde, trabalho, moradia, educação e etc., e garantir a reprodução do capital fixo, não era mais aceitável para a manutenção do poder dos empresários capitalistas, agora a necessidade do capital era criar condições para a vazão da superprodução de mercadorias.

A emergência de uma alternativa para a retomada da acumulação do capital foi encontrada no ideário neoliberal. As mudanças ocorridas nesse período, impulsionaram o processo de mundialização financeira e da teoria neoliberal que passa “a fornecer subsídios ideológicos para a legitimação de medidas econômicas anti-sociais que resgatam o capitalismo em suas formas historicamente mais agressivas e predatórias” (ZORZAL, 2006, p. 19). Nesse momento a alternativa estratégica estava centralizada nas teorias defendidas pelo economista e filósofo austríaco, posteriormente naturalizado britânico, Friedrich VonHayek (1899-1992), que liderava a organização internacional da Sociedade Mont Pèlerin, na Suíça, integrada por filósofos, políticos e economistas de vários países, que defendiam os valores do liberalismo e o total fim das teorias keynesianas.

Surgia assim, no século XX, um novo liberalismo, o neoliberalismo, que diferentemente do primeiro, as ideias admitiam eventuais intervenções estatais na economia em momentos de crise para defender o mercado e seus princípios de “liberdade”. A Sociedade

Mont Pèlerin tinha como objetivo colocar em prática as ideias do neoliberalismo, enquanto pensamento econômico e político que defendia os princípios do *laissez faire* e ainda a maximização do empreendedorismo, da privatização das empresas estatais, total liberdade de mercado, isenção de impostos para as empresas estrangeiras, firmando assim, uma estrutura política e legislativa que assegurassem essas convicções, sustentadas no discurso ideológico de liberdade individual garantida pela liberdade de mercado.

O discurso estratégico de intervenção política de Friedrich Von Hayek, segundo Gentili (1996) evidenciava a necessidade de mudança na mentalidade das pessoas, para que uma ampla gama de sujeitos aceitassem o neoliberalismo como a única saída para a crise global do capitalismo na década de 1970 (século XX), no qual vivia o contexto da crise estrutural do fordismo, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Com a crise, a teoria neoliberal aos poucos é colocada em prática. Segundo Anderson (1995), Friedrich Von Hayek afirmava que o estado assistencialista/keynesianista, o poder dos sindicatos e do movimento operário, desencadearam o processo inflacionário na economia de mercado, por conta das reivindicações dos salários e serviços públicos.

A publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Hayek, foi um marco no surgimento da teoria neoliberal, uma verdadeira reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social, nesse livro segundo Anderson (1995) há severas críticas de oposição a qualquer restrição dos mecanismos de mercado por parte do Estado, com argumentos que a intervenção estatal na economia, priorizando os aspectos sociais coletivos, eram uma ameaça à liberdade econômica e política, a liberdade de produzir, vender e comprar, por parte dos sujeitos que compõem a sociedade capitalista.

Hayek acreditava que o remédio para a superação da crise seria um Estado forte no sentido de romper com o poder dos sindicatos, dos privilégios concedidos aos trabalhadores, mas, por outro lado deveria ser fraco em relação aos gastos sociais e intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser alcançada pelos governos, com a redução dos gastos sociais “e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Outro expoente intelectual da teoria neoliberal foi o estatístico e escritor norte-americano, membro da Sociedade do *Mont Pèlerin*, Milton Friedman (1912–2006) que assim como Hayek defendia os princípios do liberalismo econômico, do livre mercado e da iniciativa privada sem a regulação do Estado na economia. Friedman em seus escritos afirmava que a disciplina monetária e fiscal eram as únicas saídas para a contenção da

inflação na década de 70. Friedman defendia a ideia do sujeito empreendedor e afirmava que o principal papel de qualquer governo era apenas ser um instrumento de preservação da liberdade do mercado e da propriedade privada (ZORZAL, 2006).

Em seus livros *Capitalismo e Liberdade* (1963) e *Liberdade de escolher* publicado no início dos anos oitenta, Friedman Segundo Gentili (1996) defendia o controle monetário e a liberdade plena de mercado como instrumento de liberalização do comércio internacional e integração global da economia e da cultura. Argumentava que era necessário o fim de qualquer subsídio do Estado, assim como também programas de assistência social, a exemplo de previdência social e de salário mínimo.

Zorzal (2006) nos esclarece que Friedman argumentava a favor da liberdade econômica, em detrimento da liberdade política, algo que contribuiu decisivamente para a concretização de diversas ditaduras políticas na América Latina, África e Ásia, com o patrocínio de grandes nações capitalistas, principalmente os Estados Unidos, que era favorável às ideias de *laissez-faire* para resolver os problemas econômicos. Assim, o exercício pleno da liberdade econômica deveria ser o fim último de toda atividade dos sujeitos. Esse princípio neoliberal nos faz pensar: Se a liberdade de mercado é o fim último de qualquer atividade humana, como respeitar a liberdade de todos os sujeitos, uma vez que, essa liberdade deve ser sacrificada para não ameaçar a liberdade do próprio mercado? Seria essa liberdade, apenas a liberdade de empreendimento, consumo, venda e compra da força de trabalho?

Como nos esclarece Zorzal (2006) no neoliberalismo a liberdade individual está subsumida à liberdade econômica:

Há aqui, ao que nos parece, uma mutação do pensamento neoliberal em relação ao pensamento liberal secular, que sai das raias de um idealismo clássico para o reconhecimento contemporâneo de que, objetivamente, não há unanimidade e, pelo contrário, há inúmeros descontentamentos onde a chamada liberdade econômica capitalista impera. Daí o reconhecimento de que a liberdade absoluta é impossível e, em sendo os homens imperfeitos e suas liberdades podendo entrar em conflito, “*quando isso acontece, a liberdade de uns deve ser limitada para preservar a de outros*” (ZORZAL, 2006, p. 51).

Segundo Zorzal (2006) outra argumentação, não menos importante, e que merece ser citada é que para os neoliberais os ajustes e reformas em momentos de crise, não evidenciam

o fracasso das políticas neoliberais, mas, revelam a problemática da não implementação de todas as suas ideais e princípios.

A teoria neoliberal ganha maior visibilidade e alcance quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 ganharam o prêmio Nobel de economia. Assim, no decorrer da segunda metade do século XX o neoliberalismo deixou de ser apenas uma perspectiva teórica e passou a ser executado na prática, por conta de maior aceitação das pessoas, especialmente na Europa e na América do Norte, com a propagação de valores e objetivos fundados na liberdade de escolha (GENTILI, 1996).

Resta, contudo, perguntar, que liberdade é essa? Em que o Estado vai atuar de forma decisiva na implementação de medidas que reprimem e tiram dos sujeitos os direitos básicos à sobrevivência e a dignidade.

O discurso ideológico neoliberal tem uma conotação extremamente anticomunismo e anti-intervenção estatal nas estratégias de mercado. O estabelecimento de regularidades para os neoliberais está centrada em um sistema de mercado livre, em que o interesse particular sobressai ao interesse geral da sociedade. Assim, a manipulação da classe trabalhadora é um dos objetivos de qualquer governo neoliberal, para que os sujeitos aceitem como verdade absoluta os pressupostos da teoria, como por exemplo, considerar as desigualdades sociais como algo natural, que existiu e sempre existirá em qualquer sociedade e também aceitar que o mercado é o resultado natural máximo do processo evolutivo da sociedade capitalista e/ou aceitar que a ascensão econômica é algo natural conquistada pela competência de cada indivíduo, sendo a repartição dos bens e riquezas algo injusto, pois haveria a necessidade de tirar de alguns para que outros usufruam de bens que não lograram por si mesmos (ZORZAL, 2006).

David Harvey (2008, p. 31) em seu livro “o neoliberalismo: história e implicações” evidencia que a “dramática consolidação do neoliberalismo como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado no mundo capitalista avançado” ocorreu na Grã-Bretanha, com a primeira-ministra eleita em 1979, Margaret Thatcher (1925-2013), e nos Estados Unidos, com o presidente eleito em 1980, Ronald Reagan (1911-2004), ambos deixaram de lado as teorias do keynesianismo e do Estado de Bem-Estar Social. Com a vitória desses governos conservadores houve a oportunidade de colocar em prática as ideias neoliberais com viés anticomunista e antisociais.

Margaret Thatcher e Ronald Reagan foram eleitos por meios democráticos, pois anteriormente houve a construção de um senso comum da necessidade de liberdade

individual. Houve o consentimento popular para que ambos fossem eleitos devido a fortes influências ideológicas que “circularam nas corporações, nos meios de comunicação e nas numerosas instituições que constituem a sociedade civil - universidades, escolas, Igrejas e associações profissionais” (HARVEY, 2014, p. 49). As ideias neoliberais penetraram no senso comum de muitos sujeitos e o resultado foi a expansão desse pensamento em escala mundial, chegando ao ponto de muitos sujeitos entenderem o neoliberalismo como um modelo econômico natural de gerir e organizar a sociedade. Claro que a construção do consentimento não foi algo homogêneo, sendo diferente em cada lugar, região e país, houve, utilizando as palavras de David Harvey, um “desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo”.

A então, presidente, Margaret Thatcher foi eleita com a obrigação de reformar a economia na Grã-Bretanha. Em seu mandato, a presidente perseguiu fortemente o poder sindical do Movimento Operário do país e as lutas sindicais, no intuito de privatizar empresas públicas, reduzir impostos, promover a flexibilidade competitiva, a iniciativa privada, o empreendedorismo e o individualismo em detrimento de investimentos externos (HARVEY, 2014). Já no governo Reagan - EUA, as ações priorizaram a desregulação, cortes de impostos, cortes orçamentários, opressão ao poder sindical e profissional. Uma verdadeira política conduzida à firmar alianças com ditaduras militares com propósito de instalar em outros países as políticas de cunho neoliberal. Os Estados Unidos organizou golpes com o objetivo de derrubar governos democraticamente eleitos e acabar com manifestações de grupos e organizações comunistas. Com tal objetivo, os bancos de investimentos dos EUA forneciam créditos, aos países considerados subdesenvolvidos, com acentuadas taxas de juros, essa estratégia desencadeou no endividamento de muitos países, a exemplo do México, Argentina e Brasil, fazendo com que estes cedessem vantagens aos ditames das políticas estadunidenses (HAVERT, 2014).

Com o governo Thatcher e Reagan formou-se um período de expansão das diretrizes neoliberais para outros países, por meio da liberalização comercial e desregulamentação financeira, concessão de privilégios, privatização de empresas públicas, direito de propriedade as empresas estrangeiras, mudança de poder para o mundo das finanças, domínio sobre o aparato do Estado, flexibilidade competitiva e atividades empreendedoras. As ações dos sujeitos passaram a ser submetidas às leis do mercado, efetivamente um período de restrições sociais, sobre a égide de um capitalismo livre de regras.

Com tais medidas a inflação em alguns países (que faziam parte da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – OCDE) foi contida. Entretanto, houve excessivas perseguições aos sindicatos, retirada de direitos dos trabalhadores e dos países tomadores de créditos, e crescimento da taxa de desemprego (ANDERSON, 1995).

As diretrizes neoliberais foram aos poucos sendo colocadas em prática em uma escala geográfica maior. Com a implementação de diretrizes neoliberais os países visavam a solução da crise do capitalismo, com o aumento da lucratividade por meio de medidas restritivas e autoritárias em benefício dos interesses dos detentores dos meios de produção. Podemos considerar que o caráter inovador do neoliberalismo deve-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de retirada do Estado na economia, ele busca o Estado para a efetivação das suas diretrizes, pois os neoliberais sabem que o mercado não é autoregulável, mas dissemina a ideia contrária, no intuito de excluir as empresas estatais, leis e direitos trabalhistas e garantir o poder das empresas privadas e estrangeiras.

Sendo assim, o neoliberalismo, segundo Harvey (2012) pode ser entendido como:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2012, p. 12).

Dessa forma, os conjuntos de ideias políticas e econômicas neoliberais visam a total liberdade de comércio, livre circulação do capital, através de multinacionais, privatização de estatais, entre outros aspectos, com base em um Estado forte e coercitivo em defesa da propriedade privada. Está claro que o Estado, nesse sentido, é apenas um servidor da classe burguesa, pois seu único papel é criar condições para manter o mercado funcionando segundo

os interesses da classe burguesa. O Estado não pode intervir na economia, algo contraditório, pois, os mecanismos internacionais e nacionais da burguesia sempre acionam o Estado neoliberal para manter a economia capitalista e o poder de classe.

O Estado interventor é tido como obstáculo aos interesses do consumidor, da ordem “natural” das leis de mercado, das oportunidades de uma inserção competitiva na economia, por parte dos sujeitos. No ideário neoliberal o Estado deve agir de maneira coercitiva com os que tentam quebrar a ordem natural do modelo econômico. Passa-se assim, a responsabilizar o sujeito pelo seu êxito ou fracasso, assim, “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor” (GENTILI, 1996, p. 21).

O ideal apregoado pelo neoliberalismo, de mínimo de governo e máximo de iniciativa privada, fez perpetuar uma situação socialmente injusta para a maioria da população, ampliando-se a desigualdade política e social nos diferentes e diversos espaços do mundo, pois as políticas neoliberais são onerosas para as classes desfavorecidas economicamente, uma vez que configura-se em uma tentativa de restringir a ação do Estado na elaboração de políticas que podem, minimamente, ter uma atuação voltada para atender as necessidades dos trabalhadores.

Neste jogo de interesses individuais, o setor privado age de forma a persuadir muitos países para a difusão global da economia neoliberal, com a colaboração de Estados neoliberais que favorecem arranjos institucionais a favor das instituições financeiras. Em função disso, o Estado produz legislações e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações internacionais e nacionais privadas e interesses mais específicos, a exemplo de produtos farmacêuticos e o agronegócio (HARVEY, 2012).

A expansão do neoliberalismo para outros países fundamentou-se na defesa intransigente da liberdade de mercado e da exclusão de barreiras político-geográficas dos países para criar uma rede global de fluxos de produção de mercadorias. Esses fatores contribuíram de forma decisiva para o capital internacional exercer seu poder ilimitado em outros países, cooptando mão-de-obra barata e concessões governamentais vantajosas para os empresários. As barreiras político-geográficas foram aos poucos sendo retiradas e instalou-se em diversos países, o capitalismo com o discurso de mínimo de Estado e máximo de iniciativa privada, com valores sociais substituídos pelos valores econômicos, em nome, de um falso conceito de liberdade, que na verdade tenta esconder a intenção de impossibilitar o Estado de criar, gerir e regulamentar ações que viabilizem uma mudança social, em benefício dos

trabalhadores. Assim “o Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar coletivo” (FREITAS, 2018, p. 26).

Nesse sentido, devemos entender que o Estado é mínimo somente no discurso, pois na verdade temos um Estado máximo em relação ao controle dos meios políticos, informacionais e educacionais em favor da burguesia, Gentili (1996, p. 27) confirma essa afirmação ao dizer que: “O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais [...]” Na realidade há uma tentativa, por parte dos neoliberais, de camuflar a forte presença da intervenção do Estado dos diversos setores da economia e nos diversos aspectos sociais da sociedade.

Compreendemos que o Estado é classista e que as suas ações sociais são conquistas efetivadas pela luta de classes, uma vez que o Estado neoliberal legitima, regula e controla tudo que é necessário para a permanência e expansão do capitalismo.

Com o discurso de liberdade individual o neoliberalismo ganhou fôlego para percorrer caminhos mais distantes, a exemplo de países da América Latina, com a ajuda decisiva do Banco Mundial - BM, do Fundo Monetário Internacional - FMI, do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, da Organização Mundial do Comércio - OMC e outros, essas instituições tinham o papel de incentivar a implementação de doutrinas baseadas no mercado internacional, com a apropriação do capital pela acumulação flexível, através de reformas em todos os âmbitos da organização social. Com esse objetivo:

Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos Funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happend?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economicistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequente, a denominação informal de “Consenso de Washington” (BATISTA, 1994, p. 99 a 100).

No encontro em Washington discutiu-se as reformas consideradas necessárias para que os modelos norte-americanos e ingleses fossem adotados pela América Latina como a solução para os problemas advindos da crise na década de 70 marcada pela hiperinflação, recessão e pelo forte endividamento externo. Nesse sentido, o governo norte-americano

recomendou ações em torno de reformas que garantiriam a inserção de diretrizes neoliberais no “novo mundo globalizado”, por meio de abertura das economias e da desregulamentação dos mercados financeiros pela mundialização do capital (HARVEY, 2014).

Em relação ao encontro em Washington, Gentili (1998) afirma que é um absurdo pensar que o encontro foi verdadeiramente um consenso, o que existiu de fato foi uma imposição e estratégia de coerção, do BM, do FMI e do BID a favor da política exterior norte-americana e das elites latino-americanas. Para o autor a dívida externa dos países da América Latina, a exemplo, do Brasil, fez com que houvesse uma intensificação e intervenção dos organismos financeiros internacionais na política e organização interna dos países devedores. Dessa maneira, houve uma pressão de países credores para reduzir o suposto gasto que os governos dos países tidos como periféricos tinham com os aspectos públicos sociais. Para Gentili (1998) os empréstimos ao BM e o FMI aumentaram a dívida externa dos países da América Latina, cuja consequência foi a perda de controle em relação aos projetos nacionais no âmbito político, educacional, cultural, ambiental e social.

2.2 Breve contextualização sobre a inserção do neoliberalismo na América Latina

Com o desenvolvimento do capitalismo neoliberal, as políticas governamentais alteraram as relações de empregabilidade, resultando na precarização das condições de trabalho em decorrência de contratos temporários e da terceirização dos serviços, algo que tem imediato impacto negativo para a classe trabalhadora. Segundo Garcia (2009, p. 67), a maioria dos governos na América Latina articularam-se para “se desvincular da responsabilidade de financiar a educação de suas populações, transpondo em grande parte esse compromisso para a iniciativa privada, tendo o forte objetivo da educação mercadológica”, no intuito de favorecer as empresas educacionais.

Assim, o ideário neoliberal chegou à América Latina ainda na década de 1970, com a ditadura militar no Chile do General Pinochet. Gentili (1998) afirma que em muitos países da América Latina as políticas neoliberais adquiriram uma forma mais acabada devido ao processo de fragmentação da sociedade civil e das ditaduras militares, o que contribuiu decisivamente na orientação de reduzir o gasto público social e tirar a obrigatoriedade do Estado no financiamento das políticas sociais, por meio da descentralização e privatização de programas governamentais, atribuindo uma função econômica à educação. Assim, nas

palavras do autor, para os neoliberais a educação somente se justifica em termos econômicos, porém a decisão em investir na educação é uma escolha individual que se explica no mercado. Nesse sentido, a educação está diretamente relacionada com a formação para a competência, em que somente os “melhores” conseguirão ter sucesso no mercado de trabalho.

O Chile, localizado entre o Oceano Pacífico e a Cordilheira dos Andes, foi o primeiro país a implantar o modelo neoliberal.

O golpe contra o governo democraticamente eleito de Salvador Allende foi patrocinado por elites de negócios chilenas ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo. Foi apoiado por corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo secretário de Estado Henry Kissinger. Reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres). O mercado de trabalho foi "liberado" de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo) (HARVEY, 2014, p.17).

A intenção do governo de Salvador Allende (primeiro presidente socialista a chegar ao poder democraticamente pelo voto, governando de 1970 a 1973) de fazer reformas de cunho socialista despertaram forte contrariedade da direita e das forças armadas chilenas e também dos EUA que vivia o contexto da Guerra Fria com a União Soviética, ambos arquitetaram, junto com o general chileno Augusto Pinochet, a implementação da ditadura com o intuito de estabelecer os princípios neoliberais capitalistas no país.

O governo de Allende logo de início colocou em prática ações que contrariaram os Estados Unidos e a classe burguesa chilena, a exemplo dos latifundiários:

Em relação à principal atividade da economia, a mineração, teve início um processo de nacionalização do setor. Os pagamentos pelas indústrias nacionalizadas, segundo o governo, já haviam sido feitas com a alta rentabilidade conseguida durante décadas anteriores de exploração. Como não poderia deixar de ser, a gritaria foi geral sendo capitaneada pelos EUA. No campo social, a Reforma Agrária ganhou força. Todas as propriedades rurais com mais de 80 hectares foram expropriadas. Próximo de 100 mil famílias foram beneficiadas. Nova gritaria, desta vez dos latifundiários. (PENNAFORTE, 2001, p. 67).

As forças opositoras ao governo de Allende ao não aceitarem essas medidas, estabelecendo estratégias para acabar com o governo, desencadeando na ditadura militar em 1973. O que provocou um grande retrocesso democrático no país, assim de setembro de 1973 a março de 1990, o país conviveu sobre o comando do general Augusto Pinochet, sob uma

violenta ditadura militar, com perseguições, torturas e diversas mortes aos opositores de Pinochet.

Pennaforde (2001) nos esclarece que a colaboração dos EUA para a manutenção desse regime era total e que sob o comando do general o Chile teve um crescimento econômico a favor da classe detentora dos meios de produção, com a subserviência ao capital internacional, mas ao mesmo tempo as condições sociais se deterioraram, pois a distribuição da renda não foi alterada. Ainda segundo o autor a educação formal, a previdência social, a saúde foram privatizados e, os direitos trabalhistas foram flexibilizados, conforme estabelece a cartilha do neoliberalismo.

As reformas desencadeadas pelo General Pinochet conduziu-se com grande repressão sindical, concentração de renda, alta taxa de desemprego, privatização de empresas nacionais e entre outros fatores e atividades que caracterizaram esse período como um dos mais cruéis da América Latina, com perseguição política e prisão aos seus opositores; censura às emissoras de jornais, televisão e outros meios de comunicação; política anticomunista; alinhamento aos ideais liderados pelos Estados Unidos; centrado totalmente em uma política econômica e educacional neoliberal.

O processo de expansão da neoliberalização na América Latina se intensificou na década de 1980, pois os diversos países considerados subdesenvolvidos adotaram discurso de países capitalistas avançados que afirmavam a necessidade da modernização e do progresso nos países periféricos para o “bem de todos”, assim sucederam-se ações em torno de uma totalidade capitalista neoliberal para com o local, buscando inserir políticas macroeconômicas nos diversos setores sociais, educacionais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, de forma que trouxessem benefícios a acumulação do capital.

Nesse percurso a soberania de Estado nos países foi constantemente abalada, a abertura dos mercados internacionais, privatizações de empresas estatais, de bens e serviços públicos culminaram na vulnerabilidade externa das economias. Esse processo deve-se ao fato de que no pós-guerra, boa parte dos países não comunistas estava de certa forma, acessível ao domínio dos EUA, assim, as táticas ideológicas e coercitivas, tornaram-se o ponto chave para a expansão dos ideais neoliberais em outros países, por meio, do combate aos riscos de “revoluções comunistas, envolvendo uma estratégia antidemocrática [...] da parte dos Estados Unidos que levou o país a firmar cada vez mais alianças com repressivas ditaduras militares e regimes autoritários (claro que de modo mais espetacular na América Latina)” (HARVEY, 2014, p. 37).

Os Estados Unidos, Segundo Harvey (2014), nesse período coagiu com violência movimentos de diversos países que eram contra os princípios neoliberais. Muitas dessas ações foram encobertas pelo governo neoliberal. Nesse contexto, os interesses dos EUA se dispersaram pelo mundo, através de estratégias de repressão física, psicológica e fornecimento de financiamentos de créditos a governos da América Latina. Os créditos eram fornecidos pelos banqueiros de Nova York em consonância com o dólar dos EUA, sob altas taxas de juros. Os empréstimos desencadearam, ao longo do tempo, a inadimplência de muitos países que não conseguiram pagar a dívida por conta dos constantes reajustes do dólar. A restauração do poder de elites econômicas dos Estados Unidos “apoiou-se pesadamente em mais-valia extraída do resto do mundo por meio de fluxos internacionais e práticas de ajuste estrutural” (HARVEY, 2014, p. 38).

Comprar o apoio de elites dirigentes locais não era algo difícil. As elites políticas e econômicas locais promoviam e sustentavam a imposição de um conjunto de propostas apresentadas no chamado Consenso de Washington como a única saída para ultrapassar o déficit econômico desencadeada pela crise global e assim, inserir os países, tidos como periféricos, na economia neoliberal.

Por isso, as reformas estruturais de abertura comercial, desregulamentação dos mercados, privatização de estatais e serviços públicos, eliminação da maior parte dos subsídios, como forma de liberalizar os preços, e a liberalização financeira interna e externa, formariam o único tipo de política econômica capaz de garantir a inserção dos países periféricos no novo processo de globalização. Tudo isto assentado num programa de estabilização macroeconômica (controle inflacionário e equilíbrio fiscal) que aparece como pré-requisito à aplicação do projeto reformista (AMARAL, 2007, p. 4).

A implementação da economia capitalista neoliberal estava baseada em um processo de reestruturação produtiva calcado no mundo das finanças entre os países. As barreiras regulatórias, a exemplo de tarifas, controles de câmbio, foram aos poucos sendo excluídas e cada vez mais ampliou-se o campo de ação dos mercados, criando assim, uma situação instável entre as relações empresariais, logo entre os sujeitos.

O discurso neoliberal estava calcado no argumento de que para o avanço econômico da América Latina a estrutura primário-exportadora deveria ser o cerne das relações com o comércio internacional global. Dessa forma, cada país deveria estabelecer uma estratégia adequada para a inserção na economia externa de acordo com as atividades do mercado internacional (AMARAL, 2007).

Esse processo intensificou a condição de dependente dos países da América Latina, em relação aos aspectos financeiros, tecnológicos, comerciais, militares culturais e sociais, com os chamados países desenvolvidos, a exemplo dos EUA. A abertura comercial internacional, o intenso processo de privatização dos recursos nacionais, recomendado e executado pelos governos neoliberais latino-americanos ocasionou na redução de setores que estavam mais voltados aos aspectos tecnológicos, pois, logo os países exportariam matérias-primas primárias e importariam tecnologias de maior poder econômico agregado (AMARAL, 2007).

O processo de neoliberalização no cenário mundial ocorreu, por meio, de turbulentas ações. O Reino Unido e os Estados Unidos foram os líderes desse processo, entretanto, nenhum desses países deixou de ter problemas em áreas sociais e teve seu apogeu econômico explorando as riquezas naturais e forças de trabalho de outros países. Na América Latina, “atingida pela primeira onda de neoliberalização forçada no começo dos anos 1980, [...] foi em geral toda uma ‘década perdida’ de estagnação econômica e perturbação política.” (HARVEY, 2014, p. 98). Nesse período houve uma excessiva pressão para que todos os Estados adotassem reformas neoliberais.

Assim, segundo Gentili (1998), a partir dos anos de 1980 os governos latino-americanos começaram a seguir mais veemente as dez propostas apresentadas no encontro em Washington:

disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais [...] (GENTILI, 1998, p. 14).

Essas medidas neoliberais na América Latina intensificaram-se, nos finais da década de 1980 e 1990, por conta da dívida externa muitos países foram pressionados a fazerem programas de ajuste econômico.

Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam

ter concedido) que engolissem a pilula envenenada das reformas institucionais neoliberais (HARVEY, 2014, p. 85).

Nesse contexto, houve a ampliação da importação de tecnologias e de conhecimentos do exterior, intensificando o círculo de endividamento, em decorrência das manobras geopolíticas dos fluxos de capital e exploração do trabalho. A flexibilização dos mercados pela via neoliberal continuamente foi aumentando a exploração da classe trabalhadora, com a retirada de direitos trabalhistas e ampliação da jornada de trabalho. A inserção da América Latina na economia internacional produziu e ainda produz uma exclusão crescente de sujeitos em relação à falta de perspectiva na educação escolar, no trabalho, em seus espaços de produção de vida.

As medidas de ajuste neoliberal determinadas no encontro em Washington foram intensificadas e implementadas em muitos países da América Latina. Não cabe em nossos objetivos realizar aqui uma avaliação profunda de governos neoliberais em países da América Latina, mas, julgamos possível ao menos apontar alguns elementos históricos do processo de neoliberalização em alguns países, para um maior entendimento quanto a expansão das diretrizes neoliberais.

Assim, além do Chile, analisado anteriormente, para um maior esclarecimento esboçaremos algumas linhas gerais de como ocorreu à implementação de políticas neoliberais no México, com Miguel De La Madrid Hurtado; Argentina, com Carlos Menem e no Brasil, com Fernando Collor de Mello.

Pennaforte (2001) afirma que diferentemente da implementação do neoliberalismo no Chile, que ocorreu sob uma das mais sangrentas ditaduras, no México, Argentina e Brasil a implementação ocorreu por meio, nas palavras do autor, de uma grande ofensiva ideológica praticada pelas elites.

O neoliberalismo desde o início nesses países revelou a ineficiência nos aspectos sociais, (re)produzindo as desigualdades do capitalismo. O conteúdo neoliberal afetou amplamente o pensamento e a maneira de governar em muitos países. Houve cortes nos gastos públicos, a abertura econômica ao capital estrangeiro como uma possibilidade de elevação dos padrões de vida da classe burguesa.

A implantação do modelo neoliberal no México, com o governo de Miguel De La Madrid de 1982 a 1988, reduziu a intervenção econômica do Estado e ampliou a venda de empresas públicas. Com a intensificação da crise externa no México, o endividamento nesse país “passou de 6,8 bilhões em 1972 para 58 bilhões em 1982” (HARVEY, 2014, p. 108),

devido aos constantes empréstimos aos bancos de Nova York para a modernização e desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, De La Madrid governou de forma a privilegiar os interesses de empresários e negócios estrangeiros, reduziu as barreiras tarifárias e construiu mercados de trabalhos mais flexíveis. O presidente conseguiu dinheiro com o Banco Mundial, mas em troca tinha que fazer reformas de cunho neoliberal, assim “abriu o México à economia global ao tornar o país signatário do GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e implementar o programa de austeridade” (HARVEY, 2014, p. 109). Porém, os efeitos desse processo para a classe trabalhadora foram extremamente ruins, os gastos públicos em programas e serviços sociais declinaram fato que contribuiu para tornar, nessa época, a capital Cidade do México uma das mais violentas da América Latina.

O aprofundamento do neoliberalismo no México veio com o governo Carlos Salinas Gortari de 1988 a 1994. Salinas intensificou os ataques aos trabalhadores organizados, que vinham lutando por direitos trabalhistas retirados no governo anterior. O conjunto de reformas que se sucederam foi a ampliação de privatizações de empresas estatais, abertura de investimentos estrangeiros no setor camponês e agrícola, cortes nos serviços públicos, a exemplo de educação, saúde e emprego no setor público.

A Constituição mexicana de 1917 foi colocada em xeque, Salinas, aprovou uma lei que permitiu a privatização de terras do sistema *ejido*¹¹, até então protegida pela Constituição, os empresários estrangeiros pode, dessa forma, comprar as terras coletivas e ampliar seus latifúndios. A redução de barreiras à importação dos produtos do agronegócio norte-americanos foi outro fator que prejudicou o povo camponês, pois, os mesmos não tinham condições de competir com os grandes empresários. Dessa forma, foram expulsos de suas terras e conseqüentemente sem o seu meio de sobrevivência, tiveram que migrar para as cidades, ocupando na economia informal, como única possibilidade que lhes restara. (HARVEY, 2014).

Os Estados Unidos desde sempre se beneficiaram da mão-de-obra barata do México e dos incentivos fiscais em relação à instalação de indústrias no país, principalmente com a entrada do México no Tratado Norte-Americano de Livre Comércio – NAFTA. O aprofundamento da neoliberalização do México, posteriormente desencadeou na crise econômica do México de 1994, causando desvalorização do peso¹² e conseqüências para outros países a exemplo do Brasil. As políticas neoliberais no México no final no

¹¹ Termo de origem latina – utilizado para designar uma parte de terra que está sem cultivar cujo uso é público. No México os ejidos são uma propriedade rural de uso coletivo.

¹²É a moeda oficial do México desde 1993.

governo Salinas serviu para a acumulação de riquezas nas mãos de poucos, crescimento da desigualdade de renda, da violência, por meio de extensos cortes nos benefícios sociais.

A Argentina iniciou seu processo de neoliberalismo com Carlos Saúl Menem Akil que governou de 1989 a 1999, nesse período passou a exercer veemente a política proposta pelo Consenso de Washington, FMI e BM, com a solução dos problemas acarretados pela alta inflação e instabilidade econômica que vivia o país.

No governo Menem houve a aprovação de diversas leis que privilegiavam os grandes empresários externos, a Lei de Reforma do Estado e a Lei de Emergência Econômica, são exemplos, uma vez que, ambas viabilizaram a participação estrangeira nos processos de privatizações de empresas estatais e serviços públicos do país. Outra medida neoliberal foi o Plano de Conversibilidade que transformando a moeda austral em peso e equiparou-a ao dólar com a finalidade de controlar a inflação. Esse Plano contribuiu decisivamente para tirar a Argentina da hiperinflação dos anos anteriores. Fato que colaborou para a ampliação de programas de privatização, “no período de 1990 a 1998, o governo vendeu US\$ 20 bilhões de empresas estatais, sendo que 60% para grupos estrangeiros. As receitas obtidas com a venda de empresas estatais alcançaram cerca de 10% do PIB, entre 1988 e 1997 [...]” (BRANDÃO, 2017, p. 51).

As privatizações fizeram parte do cenário governamental da Argentina. “Vários setores da economia foram privatizados, principalmente o energético: a estatal petroleira Yacimientos Petrolíferos foi vendida. O Estado, antes atuante na área social, foi se retirando gradativamente: menos investimentos em educação, saúde e habitação” (PENNAFORTE, 2001, p. 49).

Segundo Brandão (2017), a inflação na Argentina foi controlada, até que a “crise da Tequila” do México e crises que se sucederam em países capitalistas teve impacto sobre a Argentina. Apesar do sucesso inicial do Plano de Conversibilidade, posteriormente as medidas neoliberais mostraram seus efeitos negativos, com as privatizações e abertura econômica ao capital estrangeiro as pequenas e médias empresas foram fechadas, a legislação trabalhista foi constantemente burlada, com a permissão de contratos temporários e empregos precários, houve a redução dos investimentos públicos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e principalmente o aumento de desemprego. Brandão (2017, p. 52) relata que em 1994, o índice de desemprego na Argentina era de 12%, e a dívida externa era de US\$ 86 bilhões. Em 1999, a dívida externa chegou a US\$ 150 bilhões. Os fluxos de capital externo

provocou o aprofundamento das desigualdades, com a demissão de milhares de trabalhadores e maior concentração de riquezas para a classe burguesa do país.

No Brasil, assim como em muitos países da América Latina, houve o processo de neoliberalização sobre o prisma ideológico de modernização da economia e com o discurso de que era a única saída para o controle da dívida externa e inflação na qual vivia o país, em decorrência da alta nos preços do petróleo e aumento nas taxas de juros norte-americanas.

Na década de 1980, enquanto os países seguiam veemente as políticas neoliberais, no Brasil havia uma grande resistência ao processo de neoliberalização por parte dos trabalhadores que saíam da ditadura militar (instaurada em 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985). O neoliberalismo no Brasil realmente ganha forma no governo de Fernando Collor de Mello e chega ao poder de fato no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, na década de 1990.

Os anos de 1980 são conhecidos por muitos com a “década perdida” para a economia burguesa, devido ao baixo crescimento da economia brasileira e aos altos índices inflacionários, fato que marcou o governo de José Sarney, vice presidente de Tancredo de Almeida Neves, que faleceu em 1985, véspera de sua posse. Zorzal (2007, p. 205 a 206) evidencia que “no primeiro ano do governo Sarney, a inflação chega a 255,16% (IBGE, 1986)”, e mesmo com diversos planos e estratégias governamentais para conter a inflação, o governo não obteve sucesso, a inflação “de fevereiro de 1989 a fevereiro de 1990, chega a 2.751% (IBGE, 1991)”.

Entendemos que o final dos anos 1980 ficaram marcados como um período de alta inflação que contribuiu para a transição efetiva do processo de neoliberalização da economia e da política brasileira na década de 1990 com o governo Fernando Collor de Mello, com a efetivação de políticas neoliberais, com reformas monetária e administrativa, abertura comercial e financeira, privatizações das empresas estatais e terceirizações. O então presidente adotou medidas que estimulou a entrada dos produtos internacionais como forma de contenção da inflação, essa estratégia expôs a indústria nacional a ampla concorrência das empresas estrangeiras. Para Amaral (2006), a adesão à OMC contribuiu para a efetivação de políticas favoráveis a economia externa, com a diminuição de tarifas ao capital estrangeiro, assim como também, pela retirada de impostos e restrições relativas ao tempo de permanência das empresas no Brasil.

Fernando Collor de Melo priorizou um plano econômico de flexibilização das leis trabalhistas, passou a realizar ações de afastamento do Estado enquanto interventor, para

um Estado regulador da atividade econômica. Zorzal (2006) afirma que, com viés ideológico eminentemente neoliberal, por meio do *Plano Brasil Novo/Plano Collor o então presidente* privatizou a estatal Usiminas em 1991, sendo que no governo de Itamar Franco já havia 25 estatais privatizadas. O processo de privatização foi realizado nos setores siderúrgico, petroquímico, telecomunicações e elétrico.

Amaral (2006) nos esclarece que um prenúncio mais decisivo do neoliberalismo no Brasil vem no Governo de Itamar Franco em 1992 (após o impeachment¹³ em 1992 de Collor) com o então Ministro da Fazenda FHC ao afirmar e implementar reformas com a justificativa de que a estabilidade financeira apenas seria possível com a diminuição dos gastos públicos, com cortes na área da educação, saúde e serviços sociais, e ampliação de impostos federais.

Quando FHC assume a presidência, governando de 1995 até 2003, há continuação e ampliação de reformas de cunho neoliberal. A reforma do Estado foi aprofundada, por meio, de medidas provisórias que tiraram direitos conquistados na Constituição de 1988 beneficiando o capital privado. As privatizações foram ampliadas nesse período, com a venda de empresas públicas “dos setores de siderurgia, mineração, energia elétrica, telecomunicações, sendo que o capital estrangeiro se concentrou nestes dois últimos, e ficaram pendentes as privatizações da Petrobrás, Eletrobrás e de alguns bancos e empresas do ramo de transporte e saneamento” (AMARAL, 2006, p. 118). A autora ressalta com muita objetividade que:

Houve um ataque explícito ao funcionalismo público, com abertura da possibilidade de demissão mediante avaliações periódicas de desempenho extinção de cargos e com a efetiva demissão de não estáveis (e até mesmo de funcionário estáveis, quando necessário) para que fosse cumprida uma meta de despesas com salários e encargos de no máximo 60% das receitas correntes da federação, estados e municípios – estando os mesmos sujeitos à suspensão de repasses em caso de não cumprimento da meta. Além disso, a autonomia das empresas públicas em termos financeiros e administrativos passou a ser vinculada ao seu desempenho de algumas atividades antes exercidas pelo governo tais como saúde, educação, pesquisa, meio ambiente, cultura – e que passaram para a responsabilidade de entidades privadas sem fins lucrativos, cuja existência, além de contar com financiamento governamental, significava o afastamento do Estado de atividades desta natureza e a própria eliminação de órgãos a elas vinculadas [...] (AMARAL, 2006, p. 118 a 119).

¹³ Por denúncias de envolvimento em casos de corrupção.

As novas ações, apontadas por Amaral (2006), evidenciam a retirada de responsabilidade do governo, em áreas fundamentais para o bem estar da classe trabalhadora, a exemplo da saúde, educação e cultura, ficando a cargo de entidades privadas, as quais contavam com financiamento governamental.

Mesmo, com as medidas contrárias ao Estado de bem-estar o Brasil continuou com um alto endividamento externo, algo que não é difícil de entender, uma vez que a promessa de desenvolvimento a ser alcançado pelos países periféricos nunca se concretizará em uma sociedade capitalista, pois, esse sistema produz riquezas na pobreza.

De acordo com Gentili (1998), os programas e reformas educacionais recomendadas pelo FMI e BM foram efetivamente aplicados nos países latino-americanos nos anos 1990, seguindo uma notável homogeneidade, pois adotaram o conjunto de propostas apresentadas no Consenso de Washington, no qual as metas centrais das políticas/diretrizes neoliberais, segundo Garcia (2000, p. 59) eram: “*estabilização* (de preços e das contas nacionais); *privatização* (dos meios de produção e das estatais); *liberalização* (do comércio e dos fluxos de capital); *desregulamentação* (da atividade privada) e *austeridade fiscal* (restrições aos gastos públicos)”.

A economia de países pelo viés neoliberal pode até por um período se recuperar, entretanto, essa estabilização é provisória e intensifica a exclusão dos sujeitos, em contra partida, amplia a acumulação do capital, trazendo benefícios para uma minoria. É nessa perspectiva da manutenção do poder econômico das elites/burguesia/capital que foram implementadas uma série de propostas políticas no âmbito educacional em muitos países da América Latina.

O Brasil sofre grande interferência internacional na economia, que está diretamente vinculada a educação escolar e a formação profissional, assim como em outros aspectos da organização social brasileira, que são constatados como mecanismos e estratégias de definição de políticas educacionais. Influenciando na atualidade a reestruturação do Ensino Fundamental e Médio e até mesmo superior, no intuito de adequar as exigências do mercado, com a formação de mão de obra flexível que interessa ao capital [que pode estar nas seguintes dimensões: de uma formação precária, ou técnica, ou fragmentada, ou sem qualidade - para servir de mão de obra barata e submissa a esse sistema] e não formação da classe trabalhadora como meio de sua ascensão social ou emancipação.

2.3 A Educação e as políticas neoliberais no Brasil

As reformas neoliberais, definidas no Consenso de Washington foram implementadas também no campo das políticas educacionais sob o argumento de que os sistemas educacionais latino-americanos nos anos 1990 enfrentavam “uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *universalização* e de *extensão* dos serviços oferecidos” (GENTILI, 1998, p. 17). A justificativa dos teóricos neoliberais, segundo o autor, era que, a expansão da oferta educacional nos países periféricos não foi seguida pelo ensino de qualidade e pela produtividade escolar.

Os neoliberais defendiam a ideia de que o Estado era incapaz de administrar as políticas sociais, de garantir o crescimento quantitativo e qualitativo das instituições escolares e que a improdutividade era causada pelo fato das escolas terem um caráter público e estatal, afirmando que a escola estava em crise devido a não institucionalização de “critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos ‘usuários’ do sistema [...] em suma, um sistema em que os ‘melhores’ triunfam e os ‘piores’ fracassam” (GENTILI, 1998, p. 18).

Nessa perspectiva, a superação da crise não está no fato de aumentar o orçamento educacional, nem em construir mais escolas, e muito menos em aumentar o quadro de alunos e professores, mas, é preciso melhorar a gestão, organização, capacitação dos profissionais, responsabilidade e comprometimento dos alunos. Decorre disso que a solução dos problemas educacionais inevitavelmente provém do mercado, o qual tem condições de realizar mecanismos de competição privada entre escolas e estudantes, fundamentos eminentemente da educação liberal.

Essa tendência de mercado/produção/educação, obviamente afirma que a improdutividade das práticas pedagógicas gera uma crise de qualidade no ensino, produzida pela incompetência dos que trabalhavam na escola e pela ineficiência do Estado para gerenciar as políticas públicas (GENTILI, 1996). Para os neoliberais:

A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela *política*, porque foi profundamente *estatizada*. A ausência de um verdadeiro *mercado educacional* permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, ... constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos:

a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no *mérito* e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional (GENTILI, 1996, p. 18 a 19).

Nesse sentido, o sistema educativo deve ser produtivo e é o mercado que sabe o que você deve ou não estudar. Ainda segundo Gentili (1998), para os teóricos neoliberais existem três culpados pela crise educacional: O principal é o Estado interventor, o segundo são os grandes sindicatos, em especial dos trabalhadores da educação, por exigirem do Estado mais intervenção, aumento de recursos, ampliação das escolas públicas e etc., e o terceiro é a sociedade, por delegar ao Estado a solução dos problemas enfrentados pelos sujeitos, a exemplo do acesso ao trabalho e a educação pública gratuita, algo que deveria ser de responsabilidade individual e familiar.

Para os neoliberais a superação de qualquer crise no campo educacional se efetivará com a ajuda e orientação dos empresários, uma vez que estão inseridos no mundo do mercado, possuem dinheiro e conhecimento para investir na escola.

Assim, a educação sai “*da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores*” (GENTILI, 1998, p.19). A educação, para os neoliberais, nada mais é, do que um bem disponível para aqueles que conseguem comprar. Nesse sentido, o êxito e o fracasso social passam a ser de responsabilidade de cada pessoa.

A retórica neoliberal enfatiza que “a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu ‘capital humano’; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam quando, em realidade, perdem tempo, etc.” (GENTILI, 1998, p. 22). Em suma, o neoliberalismo prima pela transferência de responsabilidade para os indivíduos, ou seja, se você não conseguir fazer um curso superior, se não conseguir um trabalho e um local para morar, isso se deve, exclusivamente a sua falta de interesse, a irresponsabilidade de não ter investido em você mesmo.

A estratégia do neoliberalismo é fazer com que o sistema escolar se transforme em um mercado educacional. Nesse sentido, a escola passa a ser pensada como uma empresa e assim deve ser dinâmica, produtiva e competitiva. Gentili (1998) argumenta que contraditoriamente a centralização e a descentralização tornam-se estratégias das políticas neoliberais, há a transferência de responsabilidades educacionais para os municípios, em uma tentativa de

minimizar a centralização da atuação do Estado, desarticulam-se os sindicatos relacionados à educação, efetivam-se a flexibilização de leis trabalhistas com novas formas de contratos de professores, entretanto, por outro lado, existe a centralização: 1- de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep é um exemplo a ser mencionado, pois, realiza avaliações da aprendizagem, por meio, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Prova Brasil e a Provinha Brasil; 2- na elaboração de reformas curriculares, como ocorreu com a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação – MEC, que estabelece os conteúdos básicos a serem ensinados em âmbito nacional; 3- “na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitem a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma” (GENTILI, 1998, p. 24). Dessa forma, como aponta o autor, as políticas neoliberais centraliza o campo pedagógico e descentraliza os aparelhos de subsídio e gestão do sistema. A população é chamada a participar de:

[...] um jogo fraudulento. Um bom exemplo disso é a consulta acerca da reforma especificamente pedagógica. De fato, quando a comunidade educacional é convocada a “participar”, espera-se que concorde de forma cega com os parâmetros ou conteúdos básicos de um milagroso currículo nacional, previamente definido por comissões de especialistas locais ou estrangeiros. Ela é “convidada” a se submeter docilmente às provas de avaliação, cujo objetivo é quantificar a qualidade e o rendimento do sistema e seus agentes, hierarquizando instituições e pessoas (GENTILI, p. 66 a 67).

Nesse sentido, a população pode participar das reformas educacionais, desde que aceite passivamente as definições e delimitações planejadas anteriormente, isto é, a comunidade escolar constitui apenas um simulacro da imposição das reformas educacionais. A participação dos sujeitos fica restrita ao campo da validação de um sistema competitivo da rede educacional, que não possibilita a formação de uma educação pautada na emancipação humana. Entendendo esta como:

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (TONET, 2013, p. 2).

Essa questão implica um movimento de ruptura com a lógica capitalista, algo que de fato a educação atual não proporciona e sem o acesso a ela muito menos. Dessa forma, torna-se necessário perspectivar novos caminhos na construção de uma sociedade diferente da atual, sair do imediatismo, da concepção ideológica que a desigualdade social é um fato natural de qualquer sociedade.

Os governos neoliberais da América Latina fizeram diversos acordos que se transformaram em uma ferramenta eficaz de legitimação dos mecanismos de mercado no campo da educação formal, “bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais”, e afirmar que a privatização da educação é a melhor alternativa para a administração dos recursos destinados as escolas, assim, “quebrar o poder dos grandes sindicatos e confederações de trabalhadores e trabalhadoras da educação costuma ser um dos objetivos bem pouco disfarçados dos ‘acordos educacionais’ que as administrações neoliberais pretendem estabelecer” com a premissa de instalar e fortalecer a modernização no setor educacional (GENTILI, 1998, p. 66).

A privatização das escolas nega o direito à educação formal, ao acesso e permanência na escola, por parte daqueles que não conseguem pagar por esse serviço. E sabemos que esse processo faz parte da totalidade social na qual estamos inseridos, algo “mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, [...] cujas características fundamentais é o progresso de dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços” (GENTILI, 1998p.73).

A sociedade para os neoliberais deve ser organizada sob os princípios da competitividade, na qual vence aqueles que têm mais “méritos” (os mais trabalhadores; os mais dedicados; os mais comprometidos mais bem dotados intelectualmente etc.), um verdadeiro sistema que valoriza o sujeito enquanto mercadoria que continuamente deve galgar os obstáculos em busca de bens materiais, assim, o homem é apenas mais um consumidor, um “empreendedor” que tem no mercado educacional a “sua livre escolha”. Está claro que a estratégia do neoliberalismo no setor educacional consiste em retirar o direito à educação pública, reduzindo-a ao campo privado.

Assim, a educação pública passa a ser uma barreira para o desenvolvimento dos países periféricos. Os resultados das instituições escolares, segundo o neoliberalismo, devem ser avaliadas como se fossem empresas, “produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem

estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível” (GENTILI, 1996, p. 25). Dadas essas condições:

O Consenso de Washington na educação não fez mais do que aprofundar o caráter estruturalmente antidemocrático dos sistemas educacionais da região. Muito mais do que uma alternativa para o problema da qualidade, a ortodoxia neoliberal continua ampliando a diferença entre os integrados aos circuitos de excelência e aqueles que transitam pelos amplos segmentos do sistema em que a constante é a falta de recursos materiais e de infraestrutura, a deterioração salarial e a ausência de condições mínimas para a construção e transmissão de saberes (GENTILI, 1998, p. 35).

As ações de organismos internacionais como o FMI, BID e BM seguiram de forma a ampliar o poder norte-americano e perpetuar a hegemonia do capitalismo na esfera global, as atuações nos diferentes espaços geográficos da América Latina expressa a imposição de acordos entre nações que negociam seus próprios interesses. A hegemonia neoliberal foi e está sendo conquistada com base no reducionismo do gasto em educação, a exemplo da diminuição em infraestrutura das escolas, diminuição dos espaços escolares tanto no campo quanto na cidade e diminuição dos salários dos professores.

A privatização o ensino público nega o direito a educação. Nesse jogo de interesses o Estado vai diminuindo sua participação como agente financiador e fornecedor dos serviços públicos, há um crescente apadrinhamento de escolas por parte de empresas como estratégia de marketing para passar a visão de “bom empresário” e assim, aumentar a lucratividade e ditar por onde a escola deve andar. Neste contexto incentiva o empreendedorismo do aluno, a extrema competitividade e individualidade, levando o aluno a se instrumentalizar e se especializar conforme a necessidade do mercado de trabalho, “nesta relação de mercado/de produção quem é levado a assumir o caráter de mercadoria é o próprio trabalhador: Neste caso a mercadoria significa sua força-de-trabalho (manual ou intelectual). Nesta relação não é o trabalhador quem escolhe onde quer trabalhar: ele é escolhido” (GARCIA, 2000, p. 67).

Na década de 1990 Gentili (1998) já argumentava que se os países seguissem as metas neoliberais nossas escolas seriam piores porque tendem a ser mais excludentes, pois, o acesso e permanência na escola passam a ser de responsabilidade de cada sujeito. Entretanto, como passar essa incumbência se os sujeitos não dispõem dos mesmos recursos e possibilidades? Na perspectiva neoliberal, a resposta para esse questionamento está no fato de que cabe ao indivíduo resolver seus problemas, nas palavras do autor, na luta competitiva que se trava continuamente no mercado.

Ao fazer uma análise das políticas neoliberais e seu impacto no campo educacional, Pablo Gentili (1998) enfatiza a necessidade de não apenas compreendermos criticamente as mudanças que ocorreram na estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais implementadas na década de 1990, mas, também as transformações radicais que atuam nas subjetividades atribuídas à educação como prática política, uma vez que, na perspectiva do neoliberalismo, a solução para os problemas educacionais não está no aumento do orçamento educacional, mas, em uma reforma administrativa que reconheça o mercado como único meio capaz de destinar os recursos e produzir informação necessária para disposição de mecanismos competitivos e seleção hierarquia das escolas e dos sujeitos que atuam nela.

Podemos dizer que no Brasil a partir do século XX a educação escolar foi organizada para atender os interesses do processo de industrialização e urbanização, vinculadas a uma economia primária-exportadora apoiada pelos latifundiários e empresários nacionais e internacionais

As reformas econômicas educacionais, citadas nos tópicos anteriores, foram implementadas com a estratégia de se desenvolver ações no sentido inverso às experiências de políticas do Estado de bem-estar. Assim, o ideário produzido no Consenso de Washington viria a orientar as políticas neoliberais em diversos países, a exemplo do Brasil. Várias organizações foram criadas com o objetivo de globalizar o pensamento neoliberal e implementar acordos no plano educacional que beneficiaria o mercado internacional. Na América Latina, no campo econômico destaca-se, segundo Frigotto e Ciavatta (2003) a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, no educacional a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe – OREALC e no de forma mais geral o Acordo de Livre Comércio das Américas – ALCA, situado na perspectiva da OMC.

No texto, “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado” Frigotto e Ciavatta (2003) evidenciam que as políticas públicas de educação, com o viés neoliberal, foram implementadas no Brasil com a participação e consentimento explícito das autoridades locais. Os autores afirmam que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, dá início ao projeto de educação neoliberal em nível mundial, com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial.

Com os acordos internacionais foi solicitado ao Brasil que desenvolvesse políticas educacionais com a consultoria da UNESCO. Nessa perspectiva, o Banco Mundial elaborou diretrizes políticas com o objetivo de “melhorar” o ensino e a educação brasileira, para tanto, recomendou-se reformas no financiamento e na administração da educação, colocando em cheque o papel do governo em relação à responsabilidade de garantir a educação escolar, houve “o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

No século XX, com o avanço das tecnologias e a expansão das culturas pela globalização neoliberal, materializou-se uma nova forma de viver no mundo, no Brasil, como analisam Frigotto e Ciavatta (2003), antes do governo FHC houve diversas experiências e lutas sociais que contribuíram para a elaboração da Constituição Federal de 1988, que apesar de ter muitas brechas a favor das elites, logrou-se ganhos significativos para a classe trabalhadora, que reivindicava seus direitos.

É neste contexto, de mobilização por mudanças educacionais que surge a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, entretanto, com a vitória de Fernando Collor de Mello, o ideário ideológico neoliberal começa a ganhar espaço, o então presidente “produziria a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém consolidados no Consenso de Washington. Comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos” (BATISTA, 1994, p. 53), Collor se disporia a negociar sobre informática e propriedade industrial, aceitando as principais reivindicações americanas. Dessa forma, o ex-presidente seguiu as recomendações do BM em relação a liberalização do regime de importações no mercado brasileiro. Mas, o governo de Collor não teve sucesso, sendo que somente com o governo de FHC a construção do projeto do neoliberalismo se materializa de fato no país, como evidenciamos anteriormente, ficando assim, subordinado nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003), à (des)ordem da mundialização do capital.

Frigotto e Ciavatta (2003) nos dizem que a educação básica no governo FHC foi um retrocesso no campo institucional, organizativo e pedagógico, pois, seguiu os parâmetros políticos determinados pelos organismos internacionais dentro da ortodoxia neoliberal de desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização:

A **desregulamentação** significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. A **descentralização** e a **autonomia** constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a **privatização** fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106, *grifos nosso*).

A população passa assim, a não ter mais direito de exigir seus direitos. Os ajustes neoliberais na educação resultam em uma realidade contraditória e injusta, em que, os estudantes são privados de serviços essenciais para a manutenção da sua dignidade. O pensamento elitista privado na educação definem as políticas de cima para baixo, sem a participação da população, impõem princípios do empreendedorismo, individualismo e a necessidade de competências de acordo com a realidade do mercado.

É visível que o mundo do trabalho atingiu modos de flexibilização estrutural e humana acentuadas para se adequar às exigências de mercado em nível mundial, o que contribui expressivamente para a necessidade de formar para a empregabilidade, por um único motivo, não há emprego para todos os trabalhadores, mas estes devem estar minimamente prontos, 'formados', para qualquer campo de trabalho, daí a escola entra com seu princípio norteador para atender essa demanda, educar para inclusão excludente [...] (GARCIA, 2012, p. 157).

Esses princípios de educar conforme as necessidades do sistema excludente foram implementados no governo de FHC que transformou “o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107) Essa lógica fica evidente na LDB(nº 9.394/96) que, apesar de ganhos significativos para a população, revela a inserção de interesses dos organismos internacionais como o BM e empresas privadas. Algo que confirma isso, é que o governo FHC só aprovou a nova LDB em 1996, depois de oito anos de discussões, a lei foi aprovada com modificações na proposta inicial, passando a ter um viés conservador. A educação passa a ser pensada para o trabalho assalariado, no qual uma das

finalidades da educação escolar é fornecer meios para o sujeito se inserir no mundo do trabalho assalariado:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, nº 9.394/96).

As reformas, por meio de emendas constitucionais no governo FHC se desenvolveram tendo por base o ideário do neoliberalismo na educação mediante o ideário da qualidade e das competências, do individualismo e do empreendedorismo. Os futuros trabalhadores devem ter competências flexíveis de acordo com as múltiplas facetas do mercado. O ensino a distância começa a ganhar espaço, assim como todas as formas de privatização do ensino. Essas ideias como bem explicam Frigotto e Ciavatta (2003), estão no centro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em que os mecanismos de avaliação seguem os padrões exigidos pelos empresários. A educação passa a ser um direito público subjetivo que apoia-se na “solidariedade” dos sujeitos.

As políticas neoliberais permanecem vigentes na contemporaneidade, sendo influenciadas pelos organismos internacionais, os quais determinam um currículo de âmbito nacional que produzem um conhecimento insipiente, direcionado para o conhecimento necessário ao mercado de trabalho, ao emprego nos seus diversos níveis hierárquicos. O estreitamento curricular revela o ideário de instrumentalizar a classe trabalhadora:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

A década de 1990 foi um período recessivo na educação como direito público, a lógica que emanava o período era a retração de gastos sociais, assim a formação escolar cada vez mais passa a si preocupar com a cognição, conforme afirma Freitas (2012), e esquece outras dimensões, a exemplo da criatividade, artes, a afetividade, a cultura, e etc. A privatização educacional, por meio de bolsas para estudarem em escolas privadas é mais uma estratégia

neoliberal para retirar a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso e permanência em escolas e universidades, transfere-se assim, verbas públicas para a iniciativa privada.

Não dispomos de espaço e nem cabe em nossos objetivos realizar aqui uma avaliação dos desdobramentos nos governos subsequentes, mas, avaliamos ser possível ao menos apontar que dentro do contexto neoliberal, a ausência de investimentos na política pública educacional brasileira viabilizou e ainda viabiliza a implementação de diretrizes a serviço da concepção educacional de Estado mínimo. Compreendemos que em meio às contradições dos governos subsequentes, revelam-se alguns saldos eminentemente relevantes e positivos, a exemplo do governo Lula (2003–2011), mas as mudanças estruturais na educação e no modelo de sociedade capitalista não se realizaram.

Entendemos que as propostas neoliberais para solucionar os problemas gerados pela crise estrutural do capitalismo na década de 1970 ainda podem ser observadas na contemporaneidade, a exemplo da privatização; liberalização da economia; minimização da participação do Estado em políticas que efetivamente contribuam para a superação dos problemas educacionais; um aparato estatal forte para reprimir todos aqueles que questionam o governo neoliberal; fim de leis de salário mínimo; de programas de seguridade social; de leis sindicais; maximização do lucro econômico dos empresários e etc. Nesse processo de neoliberalização dos direitos e deveres, as relações sociais, de trabalho e soberania do Estado foram e estão sendo abaladas cotidianamente em seus mais diversos espaços de socialização do conhecimento seja no campo ou na cidade, seja em escolas do campo ou na cidade. Uma vez que, as políticas públicas educacionais vigentes seguem as premissas da Educação Liberal, em que a educação formal está diretamente associada à produção, a questão econômica e não mais formativa. A perspectiva passada para a sociedade é a ideologia do indivíduo empresário de si mesmo, do empreendedorismo e individualismo.

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase econômica: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

Na contemporaneidade podemos observar de forma explícita os desdobramentos da política neoliberal na educação, que teve início nos anos de 1990, com a Emenda

Constitucional – EC n.º 95/2016¹⁴ a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241 ou PEC 55, que cria um teto para os gastos públicos, congela as despesas do Governo Federal, por até 20 anos, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, e com restrição da possibilidade de mudança de qualquer regra em um período de 10 anos, o que na realidade nada mais é do que uma estratégia da elite política brasileira e internacional de imposição aos gastos do Governo Federal para com as políticas sociais da classe trabalhadora, pois os gastos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população, tendo um impacto eminentemente negativo na educação e saúde. O que, como bem explica Mariano (2017), não aplacará a suposta crise, na realidade sabota a Constituição de 1988. Como podemos observar na citação a seguir:

O próprio Ministro da Fazenda do novo governo, Henrique Meirelles, confirmou em entrevista, que a chamada “desvinculação das despesas obrigatórias com saúde e educação” é “parte fundamental e estrutural” do novo regime fiscal. Não deveria ser preciso dizer que isso é inconstitucional, pois atenta contra a lógica principiológica da vedação ao retrocesso social, consubstanciada no plano do direito positivo, no rol das cláusulas pétreas constitucionais do § 4.º do art. 60.4 (MARIANO, 2017, p. 262 a 263).

Com a Emenda Constitucional – EC n.º 95/2016 houve a desvinculação da saúde e da educação, pois terá uma progressiva redução no gasto mínimo do Governo Federal para com esses setores tão importantes na manutenção da vida digna da classe trabalhadora. Assim, no decorrer dos anos haverá um agravamento aos problemas que o governo supostamente pretende resolver, tendo em vista a impossibilidade de ações e intervenção do Estado para a melhoria na saúde e educação públicas e na redução da desigualdade no Brasil. Sendo assim uma medida neoliberal cujo resultado será o aprofundamento da desigualdade social, por meio da manutenção de privilégios para poucos. Demonstrando assim que a classe burguesa brasileira aproveita-se historicamente da falta de instrução de muitos sujeitos para retirar direitos sociais públicos sem haver alarde algum, e fazer reformas a favor do livre mercado, sem a sociedade conseguir perceber os retrocessos voltados à educação no Brasil.

¹⁴Para mais informações sobre ECn.º 95/2016:

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, 2016.

Um exemplo desse retrocesso diz respeito à reforma do Ensino Médio¹⁵ promovida pela Lei nº 13.415, sancionada em 17 de fevereiro de 2017, imposta de forma autoritária, evidenciando uma retomada de concepções históricas neoliberais marcadas pelo processo de privatização do setor educacional e controle empresarial do processo educativo de jovens. Nesse sentido, Sandri (2017, p. 131 a 132) afirma que a reforma do Ensino Médio “fragmenta o processo de formação do jovem e não possibilita o acesso ao conhecimento de todas as grandes áreas da Ciência.”, o que futuramente, com a fragmentação do currículo, prejudicará no ingresso ao Ensino Superior dos jovens da classe trabalhadora. Concordamos com o autor quando ela destaca que:

a) devido à fragmentação do currículo e à falta de garantia de que todas as disciplinas das grandes áreas do conhecimento que serão contempladas no currículo do ensino médio, existe a tendência da diminuição do quadro docente e da retração da oferta de cursos de licenciatura; b) devido à possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber, identificamos a tendência de diminuição na contratação de professores de carreira para o exercício do magistério, assim como de essa condição não se limitar à educação profissional e se tornar uma prática comum para a educação básica; c) devido ao anúncio do MEC sobre a criação de uma BNCC para formação de professores, de cursos de formação continuada de professores como forma de efetivar a reforma e de enfatizar na formação dos jovens o viés pragmático, identificamos o deslocamento do currículo e dos conteúdos considerados teóricos, de modo a ofertar para os jovens e para os professores processos formativos a distância em cursos que podem ser via parceria público-privado (SANDRI, 2017, p. 144)

A reforma neoliberal do Ensino Médio traz alterações drásticas, como aponta Ferreira e Silva (2017), com a obrigatoriedade de apenas três disciplinas, língua portuguesa, matemática e língua inglesa e a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia, assim como também a possibilidade da regência de classe pelo “notório saber” no Ensino Técnico e Profissional. Além de possibilitar a utilização de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB para parcerias entre as redes públicas e o setor privado, podendo ser destinados à oferta de ensino à distância, estimulando assim, a privatização das escolas públicas.

¹⁵ Para maiores informações sobre a reforma do Ensino Médio: SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-291, abr./jun. 2017.

Nesse mesmo contexto, situa-se também a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁶, que segundo Branco et al (2018, p. 59), “está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado”, essa premissa é facilmente identificável, como esclarece os autores, quando a BNCC afirma que os conteúdos devem estar subordinados ao desenvolvimento das competências, sendo estas direcionadas as necessidades do mercado, do empreendedorismo, no qual ensina os jovens a serem flexíveis e maleáveis diante das oportunidades de emprego formal e informal mesmo que estes sejam totalmente precarizados, sem nenhum direito trabalhista.

Branco et al (2018) destacam o caráter contraditório do discurso empregado nessas reformas, pois os governantes ressaltam o Ensino Técnico e Profissional, mas em nenhum momento apresenta como ocorrerá essa formação em escolas com infraestrutura sem a mínima adequação, sendo que com a EC nº 95/2016 há uma limitação de gastos públicos, o que impede investimentos necessários para adequar as escolas às novas exigências, tais processos ainda ignoram, segundo Branco et al (2017), salários dignos e condições adequadas de trabalho dos educadores e políticas públicas que defendam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas de forma digna e com qualidade.

O que prevalece aqui não é uma questão formativa, assim como na Educação Rural, conforme abordaremos no capítulo a seguir. A educação formal no Brasil sofreu constantemente intervenções internas e externas da classe burguesa empresarial, que trouxe desde sempre orientação política do neoliberalismo com um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como se o Estado não fosse responsável pelos problemas que acarretam a educação formal, midiaticando a ideologia da retirada de recursos do Estado nos aspectos educacionais e a iniciativa privada como solução para as precariedades da educação pública.

É sob a égide do economicismo, incorporado na educação que o Estado neoliberal advoga a favor de propostas pela visão empresarial, com a reestruturação da educação formal conforme as necessidades do mercado. É dentro desse contexto que estão ocorrendo às medidas de contenção do gasto público na Educação do Campo, com um projeto conservador e autoritário de fechamento de escolas do campo, no qual tira o direito à escola pública, impactando de forma negativa aqueles que mais sofrem com as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista.

¹⁶ Para maiores informações sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio: BRANCO, Emerson Pereira, et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Vol. 10, Nº. 21, Maio/Ago., 2018.

III CAPÍTULO

3. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Este capítulo se volta para a exposição de fatores concretos da realidade que faz parte do contexto da Educação do Campo e das políticas públicas. Para tal partimos de pressupostos teóricos, especialmente sustentados em conceitos e argumentos necessários para o aprofundamento dessa temática.

Aqui procura-se explicitar por meio de uma concepção crítica de Educação o processo histórico e ao mesmo tempo atual entre o ideário da Educação Rural e da Educação do Campo. Em que por dentro desse processo evidenciamos o interesse do capital pela apropriação da terra e da educação como forma de legitimar e manter a desigualdade e a exclusão dos sujeitos da classe trabalhadora. E assim, por esse processo, compreender como a luta de classes vai se delineando e se manifestando pelo movimento de contradição na realidade das escolas do campo e das políticas públicas.

Para tanto, este capítulo centra-se no objetivo de “Identificar as políticas públicas que estão contribuindo para o fechamento das escolas do campo”, tendo como sustentação as categorias da totalidade social, contradição e luta de classes. Com foco nessas categorias pretendem-se trazer à tona problemáticas e contextos que estão intrinsecamente (ou não) atrelados a questão do fechamento de escolas do campo.

3.1 A luta pela Educação e pela Terra: o agronegócio e as políticas neoliberais no campo¹⁷

Assim como Saviani (2013), entendemos que as escolas precisam ser um espaço de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, em que

¹⁷Sobre a relação agronegócio e neoliberalismo, e suas formas de materialização do campo, como uma das facetas do Capital, encontramos inúmeros estudos (livros, teses e dissertações) que tratam desse assunto de forma aprofundada. De modo que neste capítulo apenas identificamos os pontos-chaves dessa relação, sem a necessidade de novamente desenvolver e apresentar estudos detalhados sobre essa temática. Para maiores informações sobre essa temática consultar: FERNANDES, B. M. (Org.). **Campeinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

possibilite a compreensão das contradições históricas, sociais e políticas, no qual a sociedade vem se construindo ao longo dos tempos. Sendo assim:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] É a existência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (SAVIANI, 2013, p. 13 a 14).

O espaço escolar deve ser destinado ao processo formativo pautado na construção de uma educação transformadora, com o objetivo de ocasionar a ruptura do capital, em prol de um novo projeto de sociedade. Deve-se ter a clareza que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2013, p. 17). É fundamental a apropriação do patrimônio histórico (material, intelectual, social e cultural) e a compreensão do mundo em sua totalidade. Sobre o enfoque de Freitas (1989), ele esclarece que a ruptura do modelo de produção vigente, não se efetivará sem um conhecimento teórico e prático, um projeto histórico claro de sociedade, que simultaneamente nos incentive a lutar no presente e nos organize para um determinado futuro, diferente do atual.

Nesse contexto de busca por uma educação transformadora, para além do capital, como bem esclarece Tonet (2013) e Mészáros (2008) torna-se necessário tomar posição diante das questões que surgem na realidade, por meio de uma perspectiva de educação centrada na emancipação humana, em um movimento de ruptura dos ideais capitalistas. Em um processo que possibilite a construção de objetivos claros para a efetiva mudança da educação na contemporaneidade, logo, para a transformação social. O que nos permite visualizar outra forma de organização da sociedade, não mais centrada na exploração de uma classe sobre a outra, na qual predomina o interesse privado. Mas, uma educação com condições de criar possibilidade de superação do modelo econômico vigente. Assim, “em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2013, p. 113).

Para Tonet (2005), nesse sentido é preciso a superação de todo e qualquer tipo de exploração e dominação, assim como também entender que qualquer ação educativa implica

uma concepção de mundo que de forma direta ou indireta está relacionado com a teoria e prática do professor em sala de aula, pois, por mais obstáculos que o professor encontre, este tem a opção de direcionar suas aulas na perspectiva das classes dominantes ou na perspectiva da emancipação humana.

Mészáros (2008, p. 45) afirma que a educação tem um papel basilar na construção de outro mundo possível. Nesse sentido, a educação não se restringe à formal, pois, “[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical.”. É necessário novos processos de aprendizagens, que envolvam toda a vida do homem, considerando os conhecimentos históricos, científicos e tecnológicos produzidos ao longo do tempo histórico, de maneira que o sujeito seja capaz de construir novas alternativas contra a desigualdade inerente ao modo de produção capitalista e compreender a sociedade para além dos discursos midiáticos. Para o autor:

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, 2008, p.47).

Diante de tal afirmativa surge a questão: A educação formal dentro dos moldes atuais conseguirá romper com a exploração do trabalhador? Verifica-se a necessidade de uma nova organização social, pois não adianta medidas paliativas e superficiais na educação formal, mas uma nova organização educacional que efetivamente permita visualizar a mudança. Defende-se a ideia de que a educação carece ser ativa nos seus diversos espaços de socialização de conhecimentos, assim, a educação como prática social poderá colaborar para a superação do capital, “temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p.55).

Por isso Tonet (2005), defende a necessidade de “atividades educativas emancipadoras” que contribuam para uma nova forma de sociabilidade, diferente da atual, não mais ancorada na regulamentação da desigualdade social, movida por sujeitos competitivos e interesses privados com discursos ideológicos de liberdade. Como bem aponta o autor:

A sociabilidade do capital gera e se compõem de indivíduos competitivos, cujos laços de solidariedade são impostos pela ideologia ou pelo direito. A liberdade é então concebida como autodeterminação do indivíduo egóico-proprietário, que se manifesta na ‘livre iniciativa’ tomada no mercado, no qual todos são formalmente livres e iguais. A sociedade civil do capital, que se forma invólucro do processo de acumulação, composta por interesses privados se desdobra e se faz representar numa esfera pública. Essa cisão entre o privado e o público atinge também o indivíduo, de modo que o ser livre, igual, racional e proprietário presente na sociedade civil e no mercado, se desdobra em cidadão na vida estatal, que transforma em direito a desigualdade gerada na vida civil (TONET, 2005, p. 6).

Na contemporaneidade vivemos em uma sociedade, no qual os ditames capitalistas conduzem muitos sujeitos a ações e interesses individualistas que exclui a maioria dos sujeitos do acesso aos bens materiais e sociais indispensáveis para a sobrevivência de muitas pessoas. Nesse contexto é primordial uma sólida mudança social que direcione-nos à alcançar um novo modo de se viver, em que a coletivamente faça parte do dia a dia do ser humano, e que o outro não seja visto como um obstáculo para o sucesso dos demais, mas como segurança/suporte na construção de um bem estar comum.

A prática educativa pode contribuir no processo de mudança da realidade atual, torna-se essencial a apreensão do movimento real, algo que não será possível em uma educação acrítica, produtivista e alienante. A educação pode ser uma mediação para compreender as possibilidades e limites na construção da emancipação humana, algo que implica a apropriação não somente de conhecimentos já existentes, mas, “[...] ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando, com isto, o próprio indivíduo em sua especificidade” (TONET, 2005, p. 137). A recriação e renovação de conhecimento é fundamental para que as novas gerações não apenas reproduzam os conhecimentos.

No projeto histórico capitalista a educação formal é necessária para o exercício das determinações do mundo do trabalho assalariado. Mas acreditamos que o caráter essencial da atividade educativa deve consistir em adquirir, por parte do indivíduo “a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano” (TONET, 2005, p. 142). Algo que

implica relações para além do capital, como aponta o autor, com outros valores e outros objetivos dentro da perspectiva do trabalho¹⁸ e não na perspectiva do capital.

Tonet (2005) apresenta no livro “Educação, cidadania e emancipação humana” cinco requisitos para uma atividade educativa emancipadora:

[...] o primeiro requisito para conferir à atividade um carácter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana. Um segundo requisito – igualmente importante – é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. Pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. Um terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário [...] para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção desta nova forma de sociabilidade. Um quarto requisito de uma prática educativa emancipadora está no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia. Um quinto e último requisito de uma prática educativa emancipadora está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva (TONET, 2005, p. 145 a 151).

Concordando com os requisitos apresentados por Tonet (2005) entendemos que em toda ação educativa, seja ela no campo ou na cidade é preciso saber o fim que se quer alcançar, assim teremos mais possibilidades para sabermos os meios necessários para atingir tal fim. E esse fim pode ser constantemente reelaborado, pois a história é dinâmica.

As contradições que estão do lado de fora da escola, também estão presentes dentro do espaço escolar, a organização da escola está diretamente relacionada à organização da sociedade, por isso é essencial à participação dos sujeitos e novas didáticas para compreender o projeto histórico capitalista e assim ter condições de contrapor a sua organização social excludente. A intervenção social contra a hegemonia do capital é condição imprescindível para a concretização de outra sociedade. Mas, sem o sujeito compreender em qual projeto histórico está inserido, não tem como perspectivar outro projeto diferente, “é o projeto histórico que nos informará do tipo de sociedade que queremos. O questionamento da organização da escola é feito à luz de um projeto histórico dado, que por sua vez contém uma proposta de organização social e postula métodos para consegui-la” (FREITAS, 1989 p. 9).

¹⁸ “De acordo com a orientação marxista, trabalho é atividade humana e, por essa definição, compreende-se que o homem está em constante relação com o mundo que o cerca seja de forma consciente ou não...” (GARCIA, 2012, p. 152).

Sem o conhecimento da realidade concreta o sujeito acaba por aceitar os fundamentos e as formas das relações capitalistas como verdades absolutas.

Toda escolha está diretamente ou indiretamente ligada a um projeto histórico, por isso, segundo Freitas (1989) é preciso ter em mente um projeto histórico claro que contraponha ao atual, no qual não mais prevalece a sociedade de classe, que tem sua base de sustentação na propriedade privada e no individualismo. Assim, as práticas educacionais devem instigar a criticidade do sujeito, visando, intervir de forma coletiva e continuada na trajetória social. Freitas afirma que:

Nesta caminhada será importante, no entanto, distinguir entre prática e conhecimento, já que uma não é a outra. A prática determina o conhecimento mas não é, em si mesma, o conhecimento. Acreditamos ser importante fixar esta diferença para questionar a tendência a considerar que a teoria pedagógica possa ser gerada na prática da escola, ao invés de a partir da prática. Tal tendência pode nos conduzir ao espontaneísmo de achar suficiente a posse da prática ou que nela resida uma teoria pedagógica alternativa. A descrição e análise do trabalho pedagógico na escola por si só não permitirá avanço se não for guiada por um projeto histórico alternativo claro (FREITAS, 1989, p. 12 a 13).

Que homem a escola quer formar? Não adianta fazer crítica sem ter um ponto de partida definido. É preciso formar o trabalhador em um ser crítico, que saiba lutar contra a ordem estabelecida, no sentido de fazer valer sua voz na defesa de um projeto histórico diferente do atual. Nesse processo, é primordial, como aponta Freitas (1989), saber lidar com o diferente, com o outro, com opiniões divergentes, dentro e fora da unidade escolar.

Ainda Freitas (1989, p.17) enfatiza a necessidade de buscarmos “novas formas de organização do trabalho pedagógico, que devem ser considerados conjuntamente: a necessidade da unificação metodológica; o trabalho como princípio educativo; e a auto-organização dos alunos” enquanto coletivo unificado e politizado para participar da gestão escolar. Entretanto, sabemos que não é fácil a concretização dessa realidade, uma vez que na sociedade capitalista os governos estruturam as políticas educacionais de forma a favorecer as relações do modo de produção vigente. O processo educacional institucional é organizado e dirigido dentro dos moldes das políticas neoliberais para sustentar os discursos a favor da classe dominante.

Considerando a perspectiva neoliberal em curso, pode-se dizer que a concepção de Educação Rural é um exemplo compatível, uma vez que foi implementada numa época de não prioridade de investimentos, por parte do governo, em relação às políticas sociais. Segundo

Ribeiro (2013) o governo Brasileiro começa a direcionar algum pouco investimento para a educação formal das populações rurais, a partir dos anos de 1930, com o objetivo de adequar-se às novas exigências do incipiente processo de industrialização no Brasil, adequando as populações ao modo de produção capitalista. Que princípios eram referendados por essa Educação Rural?

A educação rural caracterizou-se pela: a) negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra; b) domesticação dos professores e filhos dos agricultores para incorporar o modelo agrícola norte-americano; c) controle da força de trabalho para não abandonar o campo de vez, gerando conflitos nas áreas urbanas; d) instrumento de exclusão social e escolar por reproduzir modelo europeu, cultura urbana, de classe média branca (TAFFAREL 2011, s/n).

Esclarece Ribeiro (2012) que a educação no meio rural foi fundamentada sem nenhuma adequação as especificidades da população camponesa. A autora afirma que a partir de 1930 ocorreram programas efetivos de escolarização no meio rural, o governo brasileiro iniciou um processo de elaboração e implementação da educação formal, com o objetivo de “modernizar o campo”. Sendo uma estratégia patrocinada principalmente pelos Estados Unidos e disseminada por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural, por departamento do Ministério da Educação - MEC, no intuito de criar uma dependência e adaptação ao sistema produtivo capitalista.

Nesse período a educação formal no meio rural, como bem esclarece Ribeiro (2013), desempenhou o papel de tirar a cultura e o modo de produzir da população rural e ao mesmo tempo levar o conhecimento científico para as populações do campo, de maneira que adquirissem instruções mínimas para enfrentar os desafios que viera com a introdução das tecnologias na produção agrícola. Na verdade esse processo não assegurou a inserção do agricultor familiar no setor “moderno” agrícola, mas trouxe a insegurança da agricultura familiar, uma vez que os cultivos de subsistência eram considerados atrasados, um obstáculo ao desenvolvimento da produção agrícola lucrativa.

A implantação de programas, projetos e campanhas, conforme Ribeiro (2013), mostraram um entendimento do trabalhador do campo enquanto um sujeito carente de necessidades, ignorante, desprovido de conhecimentos, desnutrido, inerte, passível de intervenções, etc. A educação assumiu assim, uma missão redentora, definida a partir dos interesses externos, enquanto que houve um imobilismo, por parte do Estado, quanto as verdadeiras necessidades e demandas dos agricultores. Nesse sentido, a educação no meio

rural teve o papel de difusão e manutenção da classe burguesa, da modernização da produção agrícola e do sistema capitalista.

Como as políticas e programas não estavam voltados para a formação integral (educação básica até a superior) dos sujeitos do campo, o fracasso da educação rural, nesse primeiro período, foi se materializando, havia uma grande número de analfabetos, o que justificou, nas palavras de Ribeiro (2013) o “ruralismo pedagógico”, que defendia uma escola associada a produção agrícola camponesa, com o objetivo de fixar o homem no campo, independentemente das condições desumanas de vida instaladas nessas localidades, assim eram passadas instruções que pudessem ser utilizadas especialmente na agricultura e na pecuária.

No período de 1960/1970 a educação escolar no meio rural coincide com a industrialização do Brasil que requeria mão de obra escolarizada, assim como também controlar o êxodo rural e um possível avanço do comunismo nessas localidades. As políticas públicas educacionais foram direcionadas em conformidade com os interesses da classe detentora do poder econômico local e internacional, em especial dos Estados Unidos.

A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural, no Brasil, como uma estratégia de formar um mercado consumidor, gerando a dependência desses produtos e desviando ou até mesmo bloqueando interesse de pesquisa nessa área ou, ainda, acolhendo pesquisadores brasileiros em universidades estadunidense. Esse interesse materializa-se na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – Cbar, em 1945 e mantém-se nos anos de 1960 e 1970, principalmente após o golpe militar de 1964 (RIBEIRO, 2013, p. 174).

A relação entre a educação rural e o capital internacional fez perpetuar uma educação escolar com os ideias do individualismo e a integração dos estudantes nas relações capitalistas. A escola rural distanciada da realidade do campo foi utilizada como um meio de conter a migração para os centros urbanos, devido a incapacidade de absorção de toda a mão de obra que estava disponível, por conta da falta de perspectiva de vida digna no campo, a exemplo de trabalho, saúde, infraestrutura, moradia, lazer etc. em consequência do processo migratório houve um aumento das favelas e periferias das cidades, assim a implementação da educação escolar no meio rural tornou-se uma estratégia da classe burguesa que estava preocupada com essa nova realidade que se apresentava. As políticas públicas fortaleceram o capital e colocaram a escola no mundo das mercadorias, pois a assistência técnica e

programas para o meio rural foram direcionados ao treinamento agrícola e industrial (RIBEIRO, 2012).

A migração não foi um fenômeno natural. A conclusão mais óbvia é que a população foi expulsa do campo para os centros urbanos- em nome dessa concepção de desenvolvimento econômico- ainda que o número de propriedades de terras tenha aumentado significativamente em relação à população que permaneceu no campo. Esse fato, confirmado estatisticamente, deixa em evidência que a alegação de Prestes de 1946 ainda vale para a atualidade. O problema da miséria e da exclusão social do povo brasileiro tem início e termina com o problema dos monopólios da terra e da propriedade privada. A permanência dessa condição tem sido reafirmada ao longo da história do capitalismo pela implantação de políticas *sociometabólicas*, que imprimem uma ordem alternativa, de controle da sociedade [...] (GARCIA, 2009, p. 59).

O modelo escolar formal brasileiro foi organizado como um meio de manutenção do poder da classe capitalista que detém o poder econômico. Leite (2002) nos deixa claro que Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi omissa em relação a escola do campo, pois deixou a cargo dos municípios a estruturação da escola no meio rural, e a maioria das prefeituras municipais eram desprovidas de recursos humanos e financeiros, o que ocasionou na deterioração e submissão aos interesses urbanos.

Como a realidade é dialética e movida por contradições, houve diversas tentativas de superação das relações escolares capitalistas liberais que se apresentavam no Brasil. Leite evidencia que na luta pela reforma agrária e pela educação para a população do meio rural, teve a criação dos Centros Populares de Cultura – CPC, Movimento Educacional de Base – MEB, dentre outros movimentos e organizações desenvolvidos pelas ligas camponesas que fizeram culminar na promulgação do estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214 de 2 de março de 1963, em contraposição a essa situação que se apresentava houve a implementação de novos convênios assistenciais e educacionais entre Brasil e Estados Unidos visando controlar a expansão do comunismo cubano , dos movimentos agrários.

Com a intensificação do capitalismo no Brasil, havia a necessidade de formação de profissionais tanto na indústria quanto na agricultura. Assim, sob a liderança dos Estados Unidos e apoio do MEC, houve a implantação de cursos nas escolas rurais com uma visão externa à realidade camponesa. A escola ficava responsável por treinar os estudantes, no intuito de formar mão de obra adaptadas as exigências do modelo de produção daquela época. Nesse período os programas educacionais implementados eram conduzidos por instituições que não conheciam a realidade do campo. Ribeiro (2013, p. 171) nos esclarece que as

políticas e programas destinados aos sujeitos do campo “em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores”, nas palavras da autora, conduzindo-os para o mercado de trabalho assalariado capitalista e para o consumo de produtos industrializados.

A educação rural nesse sentido é utilizada para viabilizar os interesses dos empresários da agroindústria e criar a dependência ao consumo por parte dos sujeitos do campo, inviabilizando ações contra hegemônicas. Dessa forma, podemos entender por educação rural aquela que se refere a 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). Nesse período, segundo a autora, as crianças que estudavam nas escolas do campo, filhos de “agricultores, meeiros, posseiros, piões etc.” recebiam apenas a educação formal dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente dos filhos dos latifundiários que tinham a possibilidade de concluir a educação básica e também a educação superior em escolas do meio urbano e/ou em escolas estrangeiras. A escolarização no meio rural era oferecida a classe trabalhadora de forma limitada e alientante, no intuito de manter a classe trabalhadora do campo subordinada aos interesses da classe dominante.

Assim, as políticas públicas governamentais, programas e projetos implementados no campo incentivava a integração e aceitação do modelo neoliberal, de uma sociedade urbana capitalista. Ribeiro (2013) nos esclarece que a escola rural estava distanciada do trabalho e da vida dos agricultores, e que a escola tornou-se, com o apoio do Estado, mais um espaço para a expansão do capitalismo no campo.

A educação rural foi realizada nas escolas das comunidades rurais com o mesmo aspecto teórico e prático das escolas urbanas, com uma concepção preconceituosa em relação ao camponês, que, segundo Ribeiro (2012), foram tratados como objetos e não como sujeitos sociais de tais políticas. A autora nos apresenta três aspectos que marcam a escola rural tradicional:

1º) O modelo de escola rural, imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural, é vinculado ao sistema capitalista de produção e de sociedade, que se fundamenta na divisão campo/cidade, na expropriação da terra, dos meios de subsistência e dos instrumentos e saberes do trabalho, e na exploração da força de trabalho. 2º)

A finalidade da escola rural está comprometida com a lógica da produtividade, daí porque, mesmo não estando expressa em seus objetivos, metodologias e currículos, a expropriação da terra do agricultor familiar está implícita na sua natureza e na sua concepção em que o mundo urbano impõe-se sobre o mundo rural e o subordina. 3º) Currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é mercadoria que pode ser descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico (RIBEIRO, 2013, p. 196 a 197).

Por meio da escola rural era ensinado aos agricultores familiares apenas alguns conhecimentos simples que, na maioria das vezes, não eram compreendidos e adquiridos pelos estudantes, tendo em vista que os ensinamentos eram descontextualizados da vida cotidiana dos sujeitos do campo. O Estado implementou a educação rural com a justificativa de que o homem do campo precisava sair do atraso e da produção de subsistência, sendo indispensável, para a solução desses problemas, a efetivação de uma educação escolar, com as premissas de uma economia externa e de negócios.

A luta pelo acesso à educação e a terra como forma de resistência camponesa à inserção e expansão do capitalismo e das políticas neoliberais no campo (agronegócio), é necessária e justa. O contraponto as iniciativas ideológicas de empresas que tentam, a todo momento impor um conjunto de propostas, projetos, programas e medidas educacionais que expropriam os trabalhadores das formas de reprodução de sua existência deve estar presente nos movimentos sociais e lideranças sociais.

Nesse particular, é fundamental a discussão da questão do agronegócio, apesar de não ser objetivo central desse capítulo. O agronegócio é a expressão do neoliberalismo no campo, a sua existência e permanência se faz a partir da expropriação de terras da população (do produtor familiar/camponês) que mora e vive do/no campo. Agronegócio¹⁹ e campesinato²⁰ tornam-se incompatíveis quando se constata que:

O sistema agrícola do agronegócio é distinto do sistema agrícola do campesinato. No sistema agrícola do agronegócio, a monocultura, o trabalho assalariado e produção em grande escala são algumas das principais referências. No sistema agrícola camponês, a biodiversidade, a

¹⁹Epistemologicamente, o termo “agronegócio” trata-se de um substantivo masculino e está relacionado a um conjunto de operações da cadeia produtiva, do trabalho na agricultura e na pecuária, até a comercialização no campo ou nas cidades. (SANTOS, 2016, p. 64).

²⁰Costa e Carvalho (2012, p. 115) afirmam que “campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado”.

predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala são algumas das principais referências. [...] a unidade camponesa é condição essencial para a produção de sua existência e da produção de alimentos. Compreender o campesinato como um sistema, não significa ter uma visão mecânica, mas sim considerar a estrutura e as dimensões que compreende seu modo de vida, a partir de seu território, sua cultura, seus valores, suas formas de luta e resistência no enfrentamento com o capital, condições essenciais para continuar sendo camponês (FERNANDES e WELCH, 2008, p. 49).

A concentração fundiária no Brasil desde a colonização tornou-se um dos principais instrumentos de dominação da classe burguesa sobre a outra trabalhadora. A terra, um bem disponível somente para aqueles que tem condições econômicas de comprar, veio desde sempre, no sistema capitalista, assegurando a exploração da força de trabalho. A propriedade privada por meio dos grandes latifúndios se sustenta na exploração e/ou expropriação de trabalhadores do campo, no qual muitos migram para as cidades, pois não conseguem adquirir a terra, o seu meio de (re)produção da vida

Para Santos (2016) o paradigma do agronegócio no Brasil remete à década de 1980, resultado da liberalização da produção agrícola mundial, com a entrada e a dominação do capital no campo e o estímulo à produção de alimentos com a utilização da mecanização nas produções das lavouras e uso de sementes geneticamente modificadas, com o objetivo de desenvolvimento da produção e aumento do lucro. Assim, a agricultura progressivamente passou de um “modelo de abastecimento interno e substituição de importações, para um modelo baseado em abastecimento de mercado internacional” (SANTOS, 2016, p. 64). Na lógica do agronegócio neoliberal no Brasil tem-se uma relação estritamente vinculada ao mercado externo de exportação de produtos primários.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Junior e Coca (2015) afirmam que o aumento da concentração de poder pelo capital, por meio do agronegócio, passou a existir mais veemente no Brasil a partir de 1990 (governo Collor) na medida em que houve a ampliação de ações em torno dos moldes do mercado estrangeiro neoliberal, com a união dos sistemas financeiro e mercantil, assim em 1993 foi criada a Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG. Desse modo, iniciou-se um período tido como capitalismo moderno no campo, uma estratégia do capital, para apagar do imaginário da sociedade a ideia de que o latifúndio é algo improdutivo, assim as ações do Estado e dos empresários giraram em torno da sustentação de que o agronegócio seria a solução para os problemas no campo, a modernização substituiria o “atraso” da agricultura de subsistência. O agronegócio, aos

poucos foi sendo aceito, sem maiores contestações. Entretanto, observa-se que essa nova roupagem do capitalismo no campo contribuiu apenas no aumento da produtividade, mantendo as premissas da concentração desigual de riquezas e da exploração do trabalhador.

Sendo assim, podemos considerar que a partir da década de 1990, o agronegócio, ganha ainda mais espaço no Brasil, com as múltiplas atividades de produção e distribuição de produtos agropecuários, sustentando a ideia de integração agricultura/indústria, insumos/produtos, rompendo assim, com a imagem estritamente agrícola e latifundiária. As ações em torno da reforma agrária historicamente vêm sendo considerada, pelos segmentos mais conservadores, como um obstáculo ao processo de modernização e industrialização do país. Ao mesmo tempo, nesse período, teve a intensificação da luta de classe por terra, especialmente por meio do MST.

No decorrer dos anos, o agronegócio passa a fazer parte dos mecanismos e instrumentos políticos implementados pelo governo brasileiro, ainda que tal maneira de intervenção tenha se modificado ao longo do tempo, como explica Leite e Medeiros (2012), para os autores, mesmo com as mudanças, o agronegócio não pode ser entendido fora de um contexto da esfera política do Estado, que constantemente investe para viabilizar a expansão do agronegócio nos diferentes espaços rurais do Brasil. As práticas de apoio político ao setor agroexportador se direcionam por várias vias, a exemplo da constituição da Bancada ruralista, uma frente parlamentar conservadora, que atua em defesa dos interesses da propriedade privada capitalista. Assim, as políticas públicas de interesse a esse setor passa pelas diversas esferas governamentais em defesa da exportação, do comércio exterior e outros fatores favoráveis a materialização dos ideais da indústria de negócios capitalistas.

No Brasil, a articulação política, por meio da bancada ruralista, faz perpetuar uma situação em favor do livre-mercado, como nos esclarecem Junior e Coca (2015), essa articulação barra projetos que tem o objetivo de cobrar do agronegócio mudanças em suas ações nocivas ao homem e ao meio ambiente. Nesse jogo de interesses o agronegócio recebe grandes investimentos públicos para a produção destinada à exportação, enquanto que a agricultora camponesa, destinada a produção e consumo interno, recebe a menor parte dos recursos financeiros governamentais. Os autores evidenciam que mesmo no governo do Partido dos Trabalhadores - PT (2003 a 31 de agosto de 2016), que historicamente defendeu e apoiou algumas pautas em favor da classe trabalhadora, o agronegócio também era hegemônico na condução das políticas públicas para o campo. Garcia (2009) reafirma essa

constatação ao nos revelar que no ano de 2007 o governo Lula disponibilizou 58 milhões de reais para o agronegócio, enquanto que para a agricultura familiar foram 12 milhões de reais.

Garcia (2011) afirma que com a introdução do capitalismo imperialista no Brasil, por meio da modernização industrial, houve uma efetiva articulação com as políticas internacionais, ocasionando um intenso êxodo rural, evidenciando essa afirmação, a autora apresenta os dados do Censo Demográfico do IBGE, no qual em 1960 o índice da população urbana era de (45, 1%) e da população rural era de (54, 9%) “em uma década, esses índices se inverteram, ou seja, em 1970 a população urbana havia aumentado para 55,9% enquanto a rural diminuía para 44,1%. Ainda segundo a autora em 1980 tínhamos (32, 4%), da população vivendo no campo, em 1991 (24,4%), em 2000 (18, 8%), e com estimativa de (16,7%), para o ano de 2006, um decréscimo que veio junto com o empobrecimento de famílias camponesa, a saída do campo, o aumento da urbanização e densidade populacional nas cidades, houve também o aumento da utilização de sementes transgênicas, a exploração de recursos naturais pelas empresas do agronegócio nacionais e internacionais, enfim foram muitas as situações e desdobramentos que se sucederam em torno da questão da saída das famílias camponesas para as cidades, por meio das políticas neoliberais, com o aumento da extensão do desenvolvimento do agronegócio no campo. Para Garcia (2011, p. 59) “Esse foi o efeito da reprodução e ampliação do capitalismo industrial no Brasil: o esvaziamento do campo e a formação dos grandes centros urbanos”. Analisando os dados do IBGE, Censo Demográfico 2010, podemos perceber que o esvaziamento do campo ainda continua.

Quadro nº 02 - População residente, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.

Brasil e suas Grandes Regiões Geográficas	População Total	Total População urbana	Total População Rural
BRASIL	190.755.799	160.925.792	29.830.007
Região Norte	15.864.454	11.664.509	4.199.945
Região Nordeste	53.081.950	38.821.246	14.260.704
Região Sudeste	80.364.410	74.696.178	5.668.232
Região Sul	27.386.891	23.260.896	4.125.995
Região Centro-Oeste	14.058.094	12.482.963	1.575.131

Fonte: Reelaborado pela autora com base em dados do IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Os dados do quadro 02 são reflexos do êxodo rural da década passada, a organização social, política e econômica da sociedade brasileira capitalista, expulsou a população camponesa de suas terras, de seu lugar de vida, em decorrência das múltiplas complexidades do sistema capitalista, a migração para as cidades e para as outras grandes regiões geográficas, em especial a região Sudeste, mais precisamente o Estado de São Paulo, tornou-se algo constante, constituindo ao longo dos tempos, para a garantia de mão de obra para as indústrias nacionais e internacionais da burguesia.

Os dados do IBGE, Censo Demográfico 2010, evidenciam as diferenças no número de habitantes das cinco regiões do Brasil, indo de 14, 058, 094 milhões de habitantes na região Centro-Oeste, para 80, 364, 410 milhões de habitantes no Sudeste. Ao analisarmos os dados em relação a situação por domicílio, deparamo-nos com a predominância da população urbana sobre a população rural. Só a região do Nordeste conta com uma população urbana de 38, 821, 246 milhões de habitantes, enquanto que a sua população rural é de 14, 260, 704 milhões de habitantes, uma diferença de 24, 560, 542 milhões de habitantes a menos que no meio rural. Já na região Sudeste há um total de 74, 696, 178 milhões de habitantes vivendo no meio urbano, e apenas 5, 668, 232 milhões de habitantes no meio rural, uma diferença de 69,027,943 milhões de habitantes a menos. Uma diferença muito grande, que está relacionado a processo de industrialização da região, em especial o Estado de São Paulo, considerado um polo da indústria capitalista.

Em relação ao perfil do agronegócio na contemporaneidade, Leite e Medeiros (2012, p. 85) afirmam que há o objetivo de controlar, cada vez mais, grandes extensões de terras, por parte de empresas internacionais. Existe uma alta tecnologia agrícola que não chega a classe trabalhadora, pois a expansão desse modelo de produção leva à reprodução de formas degradantes de trabalho, “a lógica da expansão do agronegócio no Brasil está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão”, por isso em muitas regiões no Brasil há um amplo processo de derrubada de matas ciliares, expropriação de terras dos movimentos sociais do campo.

Leite e Medeiros (2012) alertam que a necessidade de manter reserva de terras para aumentar e expandir a produtividade agrícola tem gerado intensos debates em torno de medidas que possam limitar o uso de grandes extensões de terra, por parte de um único proprietário. A conservação de áreas de preservação, comunidades rurais, etc. tem sido

considerada uma ameaça à lógica de reprodução desse modelo econômico, discurso que está explícito no governo brasileiro atual (2019), no qual a veemente uma defesa dos ideais do liberalismo.

Para garantir a lucratividade, as grandes empresas do agronegócio no Brasil articulam-se por meio das políticas neoliberais, que lhes oferecem condições essenciais para a concretização da obtenção do lucro (terra, água, mão-de-obra barata, infraestrutura, etc.), viabilizando fatores essenciais à manutenção do poder burguês. É importante esclarecer que a modernização tecnológica no setor agrícola, em muitas regiões rurais do Brasil, como afirmam Leite e Medeiros (2012, p. 84), provocou uma redução de mão de obra, mas não fez desaparecer o trabalho braçal, “consolidou-se um mercado de trabalho composto por trabalhadores permanentes e temporários os quais correspondem, embora não exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos”, em condições precárias e indignas, semelhante e/ou igual ao trabalho escravo, e muitos ficam desempregados, pois o avanço tecnológico exige mão de obra especializada, o que na maioria das vezes não encontra-se nas comunidades locais, pois como apresentamos a educação de modo geral e em especial para as populações do campo nunca foi prioridade para o governo brasileiro.

As tensões produzidas pela força motriz do capital têm originado, no decorrer desse processo histórico, um conjunto de circunstâncias identificadas como propulsoras de um modelo agrário que desconsidera o povo que vive no campo. Ainda assim, os defensores do agronegócio afirmam tratar-se de um projeto que leva o desenvolvimento para o campo quando na realidade o que se constata é o inverso dessa aceção. O que se vê no campo é o desenvolvimento da pobreza, a diminuição e eliminação das pequenas propriedades, o desemprego e a produção de uma classe altamente alienada, desprovida de projetos que tenham como foco a minimização do êxodo rural (GARCIA, 2009, p. 62).

Nesse jogo de interesses os empresários do agronegócio se utiliza de várias estratégias para a ampliação de seus negócios, essa realidade foi constatada na pesquisa de Santos (2016, p.181), em que ao realizar uma pesquisa sobre na regional Extremo Sul da Bahia constatou que lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra estão sendo cooptadas pelo discurso neoliberal do agronegócio, no qual os interesses de ambos estão sendo negociados. A autora evidencia que essa situação não pode perpetuar nos movimentos sociais, e a escola tem um papel importantíssimo nesse processo, ao passo que tem a possibilidade de formar lideranças que compreendam e busquem uma sociedade diferente da atual. Nesse processo o

campesinato e a educação do campo devem ser fortalecidos “[...] o que jamais ocorrerá em espaços onde as propostas elaboradas pelos ideólogos do agronegócio fazem morada”.

O agronegócio tem se expandido no Brasil centrado no monocultivo e na exploração do trabalhador do campo, realizando pressões para a desocupação de áreas rurais. Nesse contexto, surgem críticas ao modelo econômico, que se utiliza de grandes extensões de terras, uso abusivo de agrotóxicos, transgênicos que ocasionam, dentre tantos outros fatores, o acirramento da luta de classe e a constatação, como bem afirma Garcia (2011), de que a economia do agronegócio conduz ao enfraquecimento da educação do campo e a diminuição da possibilidade de viver dignamente no campo. Uma vez que, não existe uma política efetiva de apoio aos sujeitos do campo, é negligenciado, a todo o momento o acesso à informação acerca das técnicas de cultivo baseado na agroecologia e o acesso à educação em seus mais elevados níveis de conhecimento crítico.

Na contemporaneidade a falta de instrução em que vivem grande parte da população no Brasil faz com que haja um desconhecimento das responsabilidades do Estado, para com a classe trabalhadora. O discurso hegemônico (pelo *marketing*, mídia, internet etc.) atua como incentivador eficaz da lógica da irreversibilidade do agronegócio no território nacional. Dentro dessa perspectiva, o poder de decisão fica a cargo do mercado (discurso neoliberal), e os que se posicionam contra essa lógica, segundo os neoliberais, estão fundamentados em uma ideologia partidária a favor do atraso.

Ao disputar os espaços geográficos economicamente produtivos, os seguimentos empresariais capitalistas e o Estado despolitizam os debates em torno da reforma agrária, tentam impor a impossibilidade de construção de outra alternativa que não seja a participação no mercado mundial. Os representantes do agronegócio historicamente defendem o argumento de que o modelo de desenvolvimento para o meio rural deve seguir o estabelecimento de políticas públicas que visam o aumento da produtividade e rentabilidade agrícola. Para tanto a disponibilização de verbas públicas para as empresas é tido como algo indispensável, assim como também uma educação técnico profissional, a exemplo da educação rural, que foi constituída com base na economia agrária dos empresários capitalistas.

Ao entendemos que a realidade está em movimento, é dinâmica e dialética, compreendemos que a população do campo não foi passiva diante das tentativas de imposição da lógica neoliberal no campo, voltada para uma educação mercadológica, sendo assim a contraposição à educação rural e ao agronegócio sempre existiu como um resultado do

confronto da classe trabalhadora e da classe que detém os meios de produção, “[...] comprovando que as próprias contradições produzidas pelo sistema capitalista também geram o seu oposto” (GARCIA, 2009, p. 209). Assim, nesse processo vai se desenhando a luta por uma educação do campo e não mais uma educação rural.

Ribeiro (2013) nos esclarece que o fracasso da educação rural era explícito, comprovado com a existência de um número elevado de analfabetos no campo e com a intensificação da falta de oportunidade educacional básica e superior. Os negócios capitalistas no campo prejudicaram progressivamente a vida dos sujeitos, em decorrência da concentração de poder, havia poucos empregos, serviços e infraestrutura pública nas comunidades rurais. Em contraponto a esse processo contraditório, surgiu tanto no campo, quanto na cidade, movimentos sociais de resistência. Nos anos de 1980, o regime militar no Brasil já não mais conseguia suprimir os conflitos decorrentes dos interesses antagônicos entre as classes sociais. As ações paliativas/coercitivas por parte do regime militar não foram suficientes para acabar com os movimentos e lideranças sociais que lutavam por um país diferente, contra uma educação fragmentada que não articulava a terra como o trabalho humano, família, cultura e educação, isto é, a articulação da totalidade dentro da singularidade e vice versa.

Para a população do campo, uma das consequências de peso negativo no processo de mudança econômica para o modelo industrial, introduzido no Brasil desde as primeiras décadas do XX, foi a inexistência de projetos vinculados às áreas técnicas e de educação que abarcassem as classes sociais que viviam no campo e a criação de iniciativas que fossem norteadas pelas suas reais necessidades (GARCIA, 2009, p. 60).

Vendramini (2015) afirma que após o fim da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), houve mais veemente a retomada de sindicatos e movimentos sociais de luta pela terra, pela reforma agrária e melhorias nas condições de produção da vida, associada às reivindicações por políticas públicas, a exemplo de estradas, posto de saúde, programas governamentais, e a busca por escolas, não mais fundamentadas na perspectiva neoliberal.

Na década de 1980 houve pressões e reivindicações por parte dos movimentos sociais, para que os governantes elaborassem estratégias de educação que contemplassem efetivamente as necessidades e perspectivas das comunidades rurais. As lutas sociais por mudanças passaram a ser uma realidade no Brasil. Segundo Vendramini (2015), foi nesse contexto que nasceu um movimento nacional de Educação do Campo, no qual fazia críticas à

educação rural. O movimento foi organizado pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e através de conferências nacionais.

Assim, a luta pela terra, como função social, e pela educação do campo é um processo que envolve tensões políticas e conflitos sociais explícitos, dadas as contradições das condições sociais diferenciadas e legalizadas pelo Estado neoliberal.

Diante de diversas conflitualidades e mobilizações em favor de uma educação que leve em conta que dentro da totalidade há o específico do campo, em julho de 1997 na Universidade de Brasília houve a realização do **I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA**, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com diversas entidades: Universidade de Brasília – UnB, 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 (KOLLING et al, 1999).

Conforme Oliveira e Campos (2012), esse encontro foi um marco da luta política por uma educação diferente da educação rural. Demonstrou a insatisfação de movimentos sociais, organizações, instituições universitárias e científicas, com a educação que estava sendo oferecida aos sujeitos do campo.

Segundo Kolling et al (1999), o êxito do I ENERA levou as entidades promotoras do evento ao desafio de realizar um trabalho mais amplo sobre a educação para as populações do meio rural, em termos de sua cultura, trabalho, meio ambiente. Em agosto de 1997 os representantes das cinco entidades promotoras do I ENERA construíram a Secretaria Executiva que organizou uma proposta de conferência e mobilização para a conquista de políticas públicas de desenvolvimento do campo, visando o bem estar da população local. Para tal, nos fins de maio e meados de julho, do mesmo ano, houve encontros estaduais em quase todos os estados do Brasil, somente Amazonas, Roraima, Amapá e Acre não tiveram condições de realizar o evento, em cada encontro segundos autores teve análise da conjuntura nacional, reflexão sobre a educação básica e intercâmbio de experiências. Cada representante de um estado contribui para a elaboração do texto-base enviando um relatório do evento para a Secretaria Executiva, assim como também enviaram os nomes dos eleitos como delegados para a conferência nacional. Para garantir a participação de lideranças de todos os estados brasileiros alguns líderes de movimentos sociais do campo dos estados de Amazonas, Roraima, Amapá e Acre foram convidados a comparecer ao evento nacional.

Em decorrência do I ENERA houve uma grande construção de ideias, pensamentos que culminaram na realização da **I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**, ocorrida em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998, promovida também pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB, UnB, e contou com a representação de lideranças sociais de todo o país, com o intuito de discutir os problemas e perspectivas em torno da educação, formação de professores e das escolas do campo (KOLLING et al, 1999).

A I Conferência Nacional (1998) é resultado de uma luta de classe que inaugurou 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, viabilizando, por meio da teoria e da prática, como bem afirma Vendramini (2015), condições materiais para a vida no campo (trabalho, saúde, educação, infraestrutura, transporte, lazer, entre outros fatores), possibilitando assim, nas palavras da autora, a construção de um projeto em termos econômicos, sociais e culturais.

Durante a conferência nacional ocorreram reflexões, apresentação de experiências e debates que culminaram na aprovação de dois textos, no qual o primeiro “Educação básica do campo: compromissos e desafios” e o segundo “Educação básica do campo: desafios e propostas de ação”. Nesse e contexto os participantes da I Conferência Nacional (1998) acolheram o compromisso de enfrentar os desafios e implementar propostas de ação. Kolling et al (1999) aponta que os participantes assumiram 10 compromissos e desafios: 1- Vincular as propostas de educação básica do campo com o processo de construção de uma projeto popular de desenvolvimento nacional; 2- propor e viver novos valores culturais; 3- valorizar as culturas do campo; 4- fazer mobilizações com vista a conquistar políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5- lutar para que todos tenham acesso à alfabetização; 5- formar educadores(as) do campo; 6- produzir uma proposta de educação básica do campo; 7- envolver as comunidades nesse processo; 9- acreditar na capacidade da classe trabalhadora construir o novo; 8- Implementar as propostas de ação da conferência.

As cinco entidades promotoras, como nos esclarece Kolling et al (1999) assumiram o comprometimento de dar continuidade à mobilização “Por uma Educação Básica do Campo” com reuniões periódicas, realização de seminários, o estudo de uma possível segunda conferência nacional, a constituição de um grupo de trabalho pra acompanhar e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a educação básica do campo e uma coleção de cadernos relacionado a essa temática.

Nos textos da Coleção “Por uma Educação Básica do Campo” segundo Garcia (2009) identifica-se:

[...] não só a preocupação com a luta e com garantia de políticas públicas para o campo, em especial aquelas voltadas para educação, mas também um amplo debate e proposições afinadas com a perspectiva de elaborar um modelo de desenvolvimento para o Brasil, de acordo com as necessidades das pessoas que também vivem no/do campo. E isso decorre da idéia de que a educação deve ser integrada às estratégias de desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro (GARCIA, 2009, p. 152).

Foi em decorrência da à realização da I Conferência Nacional (1998) que houve a criação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), uma conquista no âmbito das políticas educacionais para os sujeitos do campo. Com a finalidade de implementar essas diretrizes, foi constituído em 2003 o “Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo” (Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003), no qual assume o compromisso de construir uma política de educação do campo respeitando as diversidades regionais rurais do Brasil.

Na Resolução CNE/CEB, nº 1/2002, em seu parágrafo único define a identidade da escola do campo como:

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 associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, nº 1/2002, parágrafo único).

Nesse sentido a escola se volta ao conjunto de trabalhadores do campo vinculada as relações sociais mediadas pelo trabalho com a terra incorporando os conhecimentos científicos e tecnológicos sem ser alheia à realidade do campo.

Caldart (2012) afirma que o surgimento da expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como “Educação Básica”, como podemos constatar na história, mas a partir das discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, sete meses depois da implementação das diretrizes, passou a ser chamada de “Educação do Campo” decisão reafirmada na “II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo” realizada nos dias 2 a 6 de agosto de 2004, novamente em Luziânia, (GO), tendo em vista o

prosseguimento da luta social por uma educação nos seus diversos níveis de formação, desde a educação infantil até a universidade, reafirmando o campo como um espaço de vida. Também no ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com a Coordenação Geral de Educação do Campo e a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Com o acréscimo do eixo de inclusão a SECAD, a partir de 2011 passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Vendramini (2007) esclarece que a II Conferência Nacional (2004) contou com um número ainda maior de participantes de movimentos sociais, sindicais do campo, diversos segmentos e órgãos públicos, que buscavam a universalização da educação escolar, sendo que uma das preocupações referidas na conferência, diz respeito aos diversos sujeitos que ainda permanecem fora da escola, em espaços inadequados de formação e/ou precisam ir à cidade para dar continuidade aos estudos. Dessa forma:

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. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

A educação do campo nasce da totalidade da realidade concreta, da luta por escola pública. Nesse processo não podemos esquecer do protagonismo dos movimentos sociais ao reivindicarem o direito à educação e à escola no e do campo, com a perspectiva humanizadora, de luta pela terra, trabalho e meio ambiente, e da necessidade de superação do modelo de educação ruralista, que desvinculava o trabalho manual do trabalho intelectual.

Outra conquista que merece ser citada nesse processo de constituição e implementação da educação do campo é a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FOMEC no ano de 2010 no intuito de retomar a atuação e articulação dos movimentos sociais e organizações sociais a favor do direito ao acesso à educação e a escola do campo. Caldart (2012, p. 262) afirma que o FOMEC em um primeiro momento buscou principalmente uma maior participação de universidades e institutos federais de educação, com o objetivo de fortalecer a oposição ao fechamento das escolas do campo, algo que ficou explícito no documento de criação do Fórum, no qual “toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais”, confrontando assim, a

lógica do capital e a necessidade de um sistema público de educação no campo. Corroborando com Caldart (2012) acreditamos 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 (CALDART, 2012, p. 259).

A Educação do Campo nasce das lutas sociais no campo, com objetivos que expressa a coletividade, o respeito às diversidades, com engajamento na construção de políticas públicas que contribuam na formação de militantes sociais, no qual a finalidade da formação não se resume ao ter e sim ao ser, baseada em uma perspectiva humanizadora, de entendimento da realidade social. Sendo assim a busca por uma educação do campo deve ser reafirmada, primeiramente por contrariar “[...] a ideia do campo como lugar de atraso e inferioridade em relação à cidade; depois não condizendo como a ideia de educação compensatória”. (GARCIA, 2012, p.150). Tendo em vista que a perspectiva é a busca por uma efetiva proposta de mudança da escola e da educação formal que temos na contemporaneidade.

Diante dos fatos apresentados, fica claro assim que a educação do campo nasce por meio da luta social, da organização coletiva da classe trabalhadora, diante das inúmeras desigualdades que viviam as famílias do campo. Por isso, a compreensão crítica em relação a situação do mundo, por parte de todos os sujeitos é algo fundamental na construção de um saber não mais fragmentado. Assim, segundo Tonet (2005) o caminho para a transformação social deve ser uma junção entre a educação e as lutas sociais externas das classes populares, estando ambos articulados com as atividades emancipatórias.

3.2 Políticas Públicas para a Educação do Campo: entre conquistas e retrocessos

Lutar pela educação do campo e pelas escolas do campo implica pensar os objetivos subjacentes à classe trabalhadora, requer pensar na concepção de campo e de educação, exige pensar em um novo modo de produção para a sociedade e pressupõe pensar no público, na

coletividade, no conteúdo da política, e não nos interesses imediatos de um determinado grupo.

Entrar na disputa de forma e conteúdo de políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2009, p. 53).

Dentro das contradições da luta de classe na sociedade capitalista, as políticas públicas e em especial as educacionais apresentam-se como uma forma de legitimar a manutenção do poder da classe burguesa. E o Estado age como administrador dessas contradições sendo influenciado por diversas instâncias internacionais e nacionais que financiam a educação e direciona-a conforme seus interesses. Podemos perceber essa lógica de manutenção do poder desde o governo monárquico do Brasil (1822-1889) até o republicano, pelo histórico das Constituições Federais do Brasil: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a vigente de 1988, assim como também no histórico de implementação de programas, projetos e leis, a exemplo da LDB de 1961, 1971, (em pleno regime militar) e a atual de 1996. Entretanto, entendemos que enquanto um espaço de contradição e da luta de classe, o Estado pode dar origem a programas e políticas que possibilitam a garantia de direitos e melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora.

Apesar da força da classe dominante, as políticas públicas são também avanços positivos, ainda que a sua existência seja somente resultados das pressões sociais. Esses aspectos positivos se dão no campo da legitimidade de direitos individuais, e principalmente, coletivos. Por exemplo, a educação do campo só veio se colocar na agenda oficial dos governos através das políticas públicas sociais. Os marcos legais que normatizam o direito ao conhecimento científico e tecnológico, e a escola do campo se apresentam como novas alternativas em direção ao não silenciamento diante de problemas e rótulos pejorativos em relação a população do campo.

As modificações nas práticas jurídicas e políticas do constitucionalismo brasileiro permitiu avanços em áreas como saúde (com a implementação do Sistema Único de Saúde – SUS), leis trabalhistas, direito à educação em todos os níveis de ensino, sendo esse um direito de todos e dever do Estado, garantido na Constituição de 1988, no qual em seu Art. 205º.

Afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mesmo com as contradições em relação ao dever da família e a preparação para a cidadania, enquanto preparação para o trabalho assalariado, podemos afirmar que a constituição foi um grande avanço em relação ao direito social e educacional. O direito a educação foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Art. 53 da Lei nº 8.090) e pela LDB (Lei nº 9394/96).

A LDB (Lei nº 9394/96) foi um avanço para à educação do campo, ao delinear em seu Art. 28 os primeiros caminhos da obrigatoriedade da oferta de educação básica para a população que vive no campo, afirmando a necessidade de adequações às peculiaridades de cada região, especialmente no que diz respeito aos conteúdos curriculares, ao trabalho no meio rural, metodologias, calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada espaço geográfico rural.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, aprovadas pelo Ministério da Educação – MEC, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e pela Câmara de Educação Básica – CEB, definidas nas resoluções (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002; Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012) possibilitaram a legalidade do direito a educação do campo, ao estabelecerem diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, ao definirem normas e princípios que devem reger as políticas públicas de atendimento ao meio rural, por isso são importantes conquistas que contraria o ideário neoliberal de empresariamento da educação, ao valorizar o campo como um lugar de conhecimento, cultura e trabalho para a vida.

A Resolução CNE/CEB nº. 01/2002 foi uma conquista muito importante dos movimentos sociais e lideranças que reivindicavam uma educação do campo, uma vez que definiu a identidade da escola do campo, esclarecendo que a escola não se limita a sua localização geográfica. Definiu em seu Art. 7º a responsabilidade dos sistemas de ensino, quanto a regulamentação de estratégias específicas de atendimento escolar do campo.

A Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 em seu Art. 1º afirma que a Educação Básica do Campo compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento das populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores,

ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros. Em seu Art. 3º afirma que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (BRASIL, 2008). Algo muito importante em relação ao não fechamento de escolas do campo, pois afirma que o deslocamento das crianças deve efetivar-se somente em caso de extrema necessidade, uma vez que a prioridade do ensino deve ser nas escolas localizadas próximas as comunidades. Lembramos também que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), no Art. 53, inciso V, determina que a criança e o adolescente tem direito à educação e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. No Art. 3º da referida resolução traz os objetivos, no qual ratifica a necessidade de recuperação de memórias históricas, a reafirmação de identidades étnicas, a valorização de línguas e ciências etc. da população indígena. O Art. 4º traz os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, no qual enfatiza a centralidade do território, salientando a importância da localização das escolas em território (terras) habitadas por comunidades indígenas.

Outra conquista da luta social contra as disparidades vividas pelas escolas do campo foi a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela ex. Presidente Dilma Rousseff no qual alterou o Art. 28 da LDB nº 9394/96 com o acréscimo do parágrafo único, estabelecendo que para o fechamento das escolas do campo é preciso ter o consentimento da comunidade e um diagnóstico precedido pelo respectivo sistema de ensino e o consentimento de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Municipal de educação. Como pode ser observado a seguir:

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).

Destacamos que desde a criação da LDB até o sancionamento da Lei 12.960 foram vinte dois anos de luta sociais contra as disparidades encontradas na legislação brasileira, pois em uma sociedade capitalista a criação de leis que trazem benefícios para a população é algo

conquistado, e que a todo o momento precisa ser reivindicado como um direito que deve ser colocado em prática.

A lei 12.960/2014 é um marco para a classe trabalhadora do campo e para as lideranças sociais, pois foi por meio de embates e de reivindicações que o governo aprovou a lei, mas salientamos que entre a teoria e a prática há ainda um caminho muito grande a percorrer.

Todos esses marcos legais infelizmente ainda não respondem à totalidade dos problemas e necessidades dos sujeitos do campo. Mas cabe ao governo federal, estadual e municipal tirar do papel as leis e concretizar as determinações legais.

Em relação a legalidade da Educação do Campo no Estado da Bahia temos como exemplo a Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015, a qual é composta por treze artigos que instituem sobre a escolarização da educação do campo. No Art. 1º da referida resolução estabelece que a educação do campo, na condição da educação básica, designa-se à formação integral das populações do campo, sendo essas, as que produzam suas condições materiais de existência por meio do trabalho no campo.

O calendário das escolas do campo no estado da Bahia, segundo a Resolução CEE nº 103/2015, deverá ser flexibilizado, considerando as reais necessidades dos estudantes do campo, no que diz respeito as condições climáticas, condições de trabalho no campo, entre outros. A organização de turmas na educação básica poderá observar, quando necessário, diferentes possibilidades de funcionamento: unidocência, multidocência, multisseriação e multiturmas, respeitando os critérios para cada organização estabelecidos no Artigo 8 da respectiva resolução. No Art. 11, § 3º da resolução institui que “o transporte de estudantes com deficiência deverá ser feito, quando necessário, em veículos adaptados, conforme legislação específica” (BRASIL, 2015). E a oferta da educação do campo deve garantir, segundo o Art. 5º:

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, esporte 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; e VII - transporte escolar, observando as normas de

segurança e de qualidade, adequado às condições locais e priorizando o intracampo (BRASIL, 2015).

No conteúdo dessas legislações, citadas a cima, diversas questões são abordadas, entre elas, incluem-se o reconhecimento do direito à educação, e o reconhecimento da responsabilidade dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais, para com a oferta da educação do campo nas comunidades rurais. Essas premissas faz nos perguntar se de fato a obrigatoriedade garante na prática a efetivação da lei. Faz nos questionar: quantas escolas na contemporaneidade têm materiais e livros didáticos que dialoguem com o contexto local? Existe equipamentos, laboratórios, bibliotecas e brinquedotecas nos espaços de formação escolar do campo?

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1171).

Se o governo brasileiro realmente proporcionasse condições para as escolas do campo produzisse seus próprios alimentos orgânicos, com profissionais qualificados para atuar na educação, com transporte escolar seguro disponível para transportar as crianças, assim se fosse necessário, para comunidades rurais vizinhas, com o deslocamento intracampo, não estaríamos discutindo a determinação das políticas neoliberais no processo de fechamento das escolas do campo. Seria inocência pensarmos que dentro da sociedade capitalista as conquistas legais em relação à educação do campo garantiria de fato a sua implementação.

3.2.1 A política da nucleação e do transporte escolar

Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. As ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas determinantes que viabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura

agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura, serviços sociais, a política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico.

O processo de nucleação de escolas do campo, segundo o Parecer CEB/23/2007, teve início no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e foram ampliadas em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, resultando em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. A implementação das escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano, “consistia em reunir várias escolas ou salas ditas ‘isoladas’, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno” (CNE/CEB, nº 23/2007, p. 5). O parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação nos esclarece que as principais justificações alegadas para a nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (CNE/CEB nº 3/2008, p. 6). Entretanto, os processos históricos revela-nos que na prática o processo de nucleação significa o fechamento de escolas do campo, pois ao nuclear uma determinada escola, necessariamente há a “paralização” de outra escola, que na realidade significa o seu fechamento, como bem explica Rodrigues et al (2017, p. 3):

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. 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. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

A obrigatoriedade do oferecimento do transporte escolar enquanto assistência educacional advinda de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, é datado em 1º de janeiro de 1998, com a

implantação nacionalmente do FUNDEF, que passa a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A partir de 1998 com a lei do FUNDEF, passa a priorizar recursos para ser destinado ao transporte escolar, com a aquisição de veículos escolares para o transporte de alunos do ensino fundamental no meio rural, bem como a manutenção desses veículos (FUNDEF, 2004).

O transporte escolar, nesse período, ampliou a oportunidade de educação escolar às populações do meio rural, tendo em vista que no campo há uma distribuição populacional geográfica dispersa e não aglomerada, no qual uma casa fica bem distante da outra, formando pequenas comunidades. Sendo assim, o transporte escolar deve ser uma assistência educacional que melhore as condições de deslocamento dos estudantes, viabilizado pelo deslocamento intracampo. Todavia, muitos dos governantes municipais ao longo do tempo, constantemente, viabilizam o transporte escolar no campo no intuito de diminuir custos com a manutenção de escolas nas comunidades, utilizando o transporte escolar para no deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares, e para piorar a situação há predominantemente o deslocamento campo/cidade, distanciando as crianças, jovens e adultos de sua cultura e do seu modo de viver no e do campo.

A forma de acessar a escola para muitos estudantes só foi possível com o transporte escolar, quando não se tinha políticas públicas que possibilitavam o acesso a esse direito muitas crianças e jovens andavam distâncias enormes para chegar a escola, e muitos não tinham nem essa possibilidade, (sabemos que ainda hoje essa realidade existe), pois em alguns casos o deslocamento era inviável devido à enorme distância em relação a residência do estudante até a escola. Os educandos do campo ficavam à mercê da boa vontade dos governantes municipais.

Com a alteração da Lei n.º 9.394/96, pelo acréscimo do inciso VII, no Art. 10, e do inciso VI, no Art. 11, por meio da Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, os Governos dos Estados e dos Municípios passaram a ser responsáveis pela garantia do transporte escolar para estudantes. Essa descentralização corrobora para o fechamento de escolas do campo, tendo em vista a redução de responsabilidades do Governo Federal, preceito que tem ratificação também na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no qual dispõem do atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, no qual diz que:

Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. § 1º O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar oferecido pelos entes referidos no caput deste artigo (BRASIL, 2009).

Para muitos governantes no Brasil o transporte escolar tornou-se mais viável, economicamente, do que manter um escola funcionando. Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar o lucro muitas crianças são transportadas para as cidades e/ou para outras comunidades muito distantes em ônibus e/ou outros veículos precários, sem nenhuma segurança, predominando assim o ideário neoliberal de empresariamento da educação, em que a diminuição de custos é mais importante do que atender as necessidades da população.

Na contemporaneidade vivemos em um contexto de retirada de direitos sociais ordenados por uma perspectiva neoliberal. A lógica do custo-benefício nas políticas são fatores que contribuem para que o transporte escolar se transforme em uma política de esvaziamento do campo, ampliando o fechamento de escolas públicas.

Acreditamos, assim como Pereira (2017) que a política de transporte está em vigência na sociedade como uma forma de ocultar e ampliar os problemas dos sujeitos do campo, a autora apresenta cinco fatores que reafirmam esse entendimento:

- 1) Contribui com o fechamento de escolas a medida que equivoca-se com a interpretação do direito das populações terem acesso à educação com o direito de ser levado à escola, 2) Pelo fato de não se ter escolas inviabiliza a consolidação da agricultura familiar, pois para que os filhos dos trabalhadores do campo acessem outras etapas da Educação Básica e Educação Superior torna-se necessário ir aos centros urbanos, 3) Deixam de investir em patrimônio público, na escola, nas comunidades, tendo em vista os altíssimos gastos. 4) Ao pensar na realidade dos sujeitos que acessam o transporte escolar, “o tempo” é uma categoria muito fragilizada. Desde o caminho que fazem até chegar ao ponto estipulado que passa ônibus até o período em que ficam dentro do transporte. Dependendo da localidade em que moram percorrem horas até chegar à escola. 5) Os altos investimentos no transporte escolar do programa estadual referem-se à ausência/escassez de escolas (PEREIRA, 2017, p. 112 a 113).

Apesar de um conjunto de legislações a negligência com as escolas ainda é muito grande no Brasil. Presenciamos deslocamento de estudantes do campo para as cidades e/ou do campo para o campo em transportes inadequados, amplo fechamento de escolas, falta de infraestrutura física e pedagógica, professores lecionando sem ensino superior (principalmente em escolas do campo). É negado o direito de desenvolver um processo educacional de trabalho no campo, reafirmando e reavivando as identidades dos sujeitos. De acordo com Hage (2008), o processo de nucleação de escolas no Brasil tem vinculação direta com a política de transporte escolar.

Hage (2014) afirma que na maioria das vezes as escolas fechadas no campo são as multisseriadas, que em grande parte são consideradas escolas isoladas, em decorrência das grandes distâncias existentes entre a sede dos municípios e/ou distritos.

Em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de forma menos expressiva, na educação infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos, assim como, nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor (HAGE, 2014, p. 1173).

As Escolas multisseriadas do campo são marcadas pela heterogeneidade de sujeitos, nos quais possuem idade diferentes, níveis de conhecimentos, culturas, etc., essas diversidades devem ser reconhecidas e legitimadas nas políticas e práticas educativas. Hage (2014) afirma que as escolas multisseriadas geralmente se constituem como a única alternativa para os sujeitos do campo estudarem no meio rural, em que vivem. Porém, a realidade, na qual muitas escolas encontram-se não favorece o sucesso e a continuidade nos estudos, pois a maioria estão em situação precária e de abandono, em que constantemente há o descumprimento da legislação vigente em relação aos parâmetros da Educação Básica das escolas do campo, situação que, segundo o autor, exige uma intervenção urgente nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas, entendendo que a intervenção não diz respeito a implementação da seriação, que já se encontra fortemente materializada nesses espaços, de forma escassa, sob a configuração de multi(série).

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HARGE, 2014, p. 1175).

Com a reprodução do modelo seriado nas classes multisseriadas, para Hage (2014) há à fragmentação e padronização do tempo nas aulas, nos quais somente o conhecimento científico tem validade, sendo necessário, por meio de diálogo, reflexão e participação coletiva de todos os segmentos escolares (estudantes, professores, gestores, funcionários, pais, lideranças de comunidades, movimentos e organizações sociais – destacando as atividades bem-sucedidas, relacionando o global-local e campo-cidade), a superação do modelo seriado urbano de ensino, que em seu desenvolvimento precarizado, se efetiva hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas).

Concordando com os argumentos apresentados por Hage (2014 p. 1180) acreditamos, que a heterogeneidade é um elemento potencializador da aprendizagem e favorecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado carecendo, no entanto, de mais estudos, investigações, planejamento, investimentos, e construção do currículo, ancorado com as peculiaridades de vida do campo, e da agenda política educacional, o que de forma nenhuma, afirma o autor, “significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas”. E muito menos a continuação de uma visão negativa, que rotula esse espaço de formação escolar a um tipo de escola de baixa qualidade educacional, fraca, atrasada, difícil, ignorante, isolada, no qual precisa adequar-se ao modelo urbano.

Muitas escolas multisseriadas, segundo Hage (2008), funcionam em prédios depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, com carteiras insuficientes, quadro de giz danificado e outros. Os educadores e educandos enfrentam um transporte precário, longas distâncias para chegarem à escola, muitos vão de bicicleta, ônibus, à cavalo, etc. Sem contar que muitos professores são submetidos a grande rotatividade (de uma escolas para outra), devido a punição por não fazer parte do grupo político que está no poder governamental do município.

A simples abdicação e negação das escolas multisseriadas não resolverá os problemas que assolam as escolas do campo no Brasil. Esse discurso esconde a objetivação da

eliminação de um espaço social importantíssimo que existe em muitas comunidades do campo.

A multisseriação sendo implementada num contexto de necessidade ou não, deve avançar em busca de alternativas para a formação humana. Para Hage (2008) as escolas multisseriadas devem sair do anonimato das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades, sair da concepção urbano-cêntrica de mundo, no qual afirma que a vida escolar na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos.

Essa premissa da nucleação, que é um ideário neoliberal, tem levado ao processo de fechamento das escolas do campo, sob a lógica do custo/benefício, da meritocracia competitiva. Dispositivos legais sobre a nucleação estão presentes na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no qual esse processo é visto como uma alternativa e não como uma finalidade.

A nucleação notavelmente tem sido adotada, na Educação Escolar Infantil e Fundamental em muitos municípios, sob o argumento financeiro de redução dos custos de manutenção de uma escola e como alternativa à superação da multisserie e “consequentemente a melhoria na qualidade de ensino”. Essas ações têm infringido a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no qual em seu Art. 3º estabelece que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Entretanto, como em toda lei existe de certa forma brechas, os governantes municipais tem se apegado a existência da possibilidade do fechamento de escolas, por exemplo o § 1º do Art. 3º, diz que os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, mas o deslocamento deve ser intracampo. O que não está sendo respeitado por muitos governantes municipais, que prioriza o deslocamento campo/cidade.

Quando a distância do deslocamento, o art. 4º da mesma diretriz estabelece que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

A que se fazer uma crítica, quanto à distância que os estudantes deverão percorrer no deslocamento de casa para a escola. Não há na diretriz uma especificação concreta da distância, dizer que deverá ser considerado o menor tempo possível a pé e/ou pela adoção do transporte, dá margem para diversas interpretações, conforme os interesses logísticos e financeiros dos municípios. Sendo necessário uma ampla articulação das comunidades para impedir as disparidades existentes nessas ações.

Hage (2008) diz que a nucleação e o transporte escolar é uma estratégia do Estado brasileiro para fechar escolas e esvaziar o campo. O transporte escolar, para o autor, resulta em cansaço físico e mental para dos estudantes, que ficam horas e horas dentro de um transporte precário com estradas esburacadas, contribuindo assim, para a evasão e repetência escolar. Há que se considerar também que o fechamento das escolas do campo diminui a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Por isso, faz-se necessário entender que “os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que se estabelecem com os outros fatos e com o todo” (KUENZER, 2008, p. 64), algo essencial para entendermos que o fechamento das escolas do campo faz parte de uma realidade capitalista totalizadora, que prima pelo bem da propriedade privada.

3.3 A realidade brasileira em relação ao fechamento de escolas do campo

As diretrizes neoliberais estão inseridas nas políticas educacionais como uma forma de legitimar a exclusão da população e o esvaziamento do campo brasileiro. A descentralização e transferência de responsabilidade para os municípios, a privatização das escolas públicas. O intensivo processo de nucleação de escolas, aprofunda ainda mais a exclusão ao negar o acesso à escola pública a maioria dos sujeitos.

Os pressupostos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, pelo artigo 205 e pelo artigo 206 que dispõe sobre os princípios legais do acesso e permanência na escola estão sendo negados como um meio de consolidação do projeto de esvaziamento do campo. Mas como fazer para que esses objetivos e princípios garantidos por leis sejam efetivamente implementados? Apesar de leis e normativos legais que reconhece a educação do campo ainda

persistem as ações de fechamento de escolas. Essa lógica neoliberal fica evidente aos observarmos o quadro nº 03, quando nos deparamos com os dados sobre as escolas no Brasil.

Quadro nº 03 – Número de Escolas Públicas no Brasil no período de 1995 a 2014.

ANO	URBANA	RURAL
1995	63793	136825
1996	61031	139923
1997	63310	136518
1998	64048	124418
1999	68680	118942
2000	70481	116371
2001	72079	112521
2002	73253	106480
2003	74352	102322
2004	75210	99482
2005	75783	95728
2006	76839	91391
2007	77949	87720
2008	79205	86104
2009	79984	82647
2010	80579	79027
2011	81258	75828
2012	81910	73666
2013	82432	70260
2014	82957	66919

Fonte: PEREIRA, C. C. (2016)²¹

Os dados apresentados (quadro 03) evidenciam um intenso fechamento de escolas no Brasil. É possível perceber que no ano de 1995 eram 136.825 escolas ativas no campo, mas no ano de 2014 tinham apenas 66.919 escolas ativas, uma diminuição de 69.906 mil escolas (PEREIRA, 2017). Destacamos que não encontramos estatísticas nos anos posteriores a 2014 sobre o número de escolas públicas, impossibilitando-nos novas análises. Mas por meio dessas dados temos a possibilidade de entender que as ações de fechamento de escolas coadunam com um governo neoliberal, no qual age de maneira a destituir o direito de ter uma escola pública por parte da população trabalhadora.

²¹Dados organizados por Camila Casteliano Pereira (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba”.

Destacamos que medidas de fechamento ou abandonos de escolas no Brasil ocorrem desde a década de 1960, em parte em decorrência do processo de esvaziamento do meio rural, ou seja, da expulsão das populações do espaço rural brasileiro para os centros urbanos. Entre os fatores, mencionamos o processo estrutural de mecanização da produção agrícola brasileira; ausência de políticas públicas para atendimento das necessidades econômico-sociais dos pequenos agricultores; ausência de um projeto macroeconômico de interação entre campo e cidade; ausência de ensino 'adequado' no e para o meio rural; transporte das crianças e dos jovens rumo aos centros urbanos, entre outros, levando a discussões sobre possíveis impactos no sistema educacional e na sociedade como um todo (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p.77)

A migração das famílias para a cidade em busca de trabalho e educação tem intensificado o fechamento das escolas do campo, assim como também a degradação das condições de vida dos sujeitos que vivem no/do campo, resultando do fortalecimento de uma concepção neoliberal. Ao analisarmos o contexto de escolas localizadas no espaço urbano verificamos que também há redução de escolas públicas, mas essa situação ocorre mais precisamente nas periferias, onde mora a classe trabalhadora, população que desprivilegiada de direitos sociais e econômicos. Materializa-se assim um problema de retirada da possibilidade de escolarização da classe trabalhadora em geral.

Nesse contexto, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do fechamento de escolas, os movimentos sociais, organizações e lideranças de diversos seguimentos sociais, em especial o MST, denunciaram o intenso fechamento das escolas do campo, divulgando dados e alertando sobre a necessidade de impedir o fechamento de escolas, que concretiza o desrespeito aos direitos da população.

A partir do I ENERA e das Conferências houve uma discussão mais ampla e coletiva sobre o fechamento de escolas do campo e com a ampliação dessa retirada de direitos o MST organiza uma campanha no ano de 2011, intitulada “Fechar Escola é Crime” (Figura 01). Através dessa campanha teve uma maior visibilidade nacional em relação a essa realidade. 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 (MST, 2011).

Com o fechamento de escolas o direito a educação está sendo negado a milhares de crianças, jovens e adultos que moram no campo, uma vez que, segundo o MST (2011) mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos (2004 – 2011), em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias.

Figura nº 01 – Cartaz da campanha do MST “Fechar escola é crime”, 2011.



Fonte: MST, 2011.

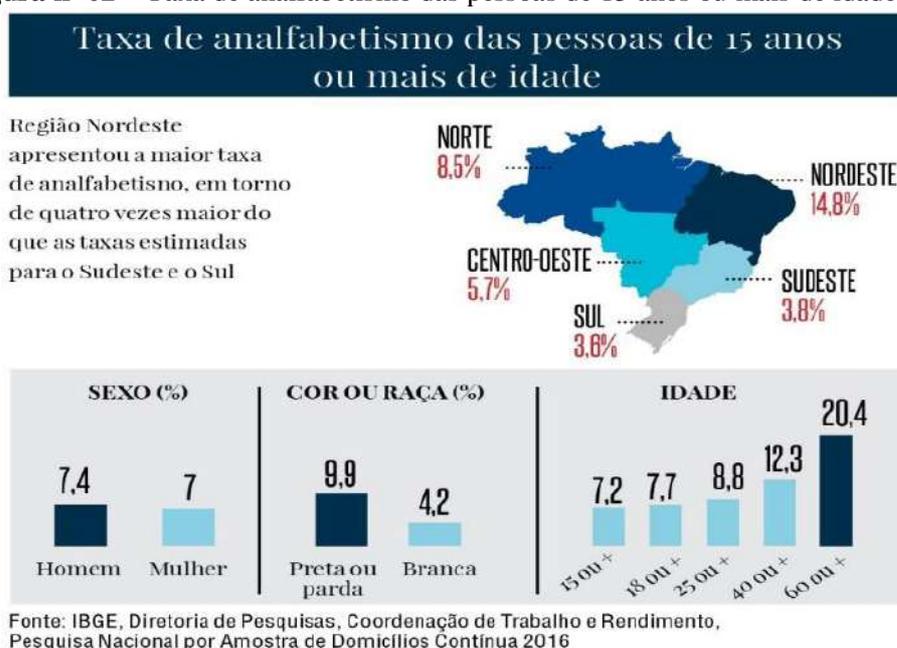
Concordando com Ribeiro (2013) acreditamos que a implantação da nucleação de escolas (quando há à concentração de várias escolas em uma escola denominada escola polo ou escola núcleo) tende-se a intensificar o fechamento de escolas unidocentes, e a instalação da política de transporte escolar, que promove o deslocamento de estudantes em veículos e estradas inapropriadas. Sendo que essa decisão envolve os aspectos econômicos em detrimento dos sociais:

A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-polo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental. Estas são constituídas nas sedes dos municípios para onde se deslocam professores e alunos, através de transporte escolar (RIBEIRO, 2013, p. 183).

O processo de fechamento de escolas, intensificado com a nucleação tende a reduzir o número de comunidades do campo, pois muitos pais acabam mudando para distritos ou cidades para acompanharem seus filhos, que acabam sofrendo preconceito por parte dos alunos que moram no meio urbano, incorpora-se a esse preconceito a “desestruturação das comunidades rurais, feita através da escola, aos acidentes devido à precariedade dos transportes e das estradas, as longas viagens de ida e volta, cujo cansaço de professores e alunos interferem na aprendizagem” (RIBEIRO, 2013, p. 183).

O MST (2011) ao apresentar os dados do Censo Escolar do INEP/MEC (2002 a 2009) afirma que a realidade da educação brasileira é ainda precária, com 14,1 milhões de analfabetos, sendo que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, e entre as pessoas com mais de 15 anos considerados analfabetos funcionais, mais de um terço vivem no Nordeste e, destas, mais da metade vivem no meio rural. A figura 02 vem ratificar essa análise, pois no ano de 2016 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de (7,2), quando há um aumento da idade observamos que a taxa de analfabetismo é ainda maior, ficando em (7,7) para as pessoas de 18 anos ou mais, (8,8) 25 anos ou mais, (12,3) 40 anos ou mais, e (20,4) 60 anos ou mais. Se analisarmos a cor ou raça verificaremos que a maior taxa está entre os pretos e pardos, enquanto que em relação às regiões, a região Norte e Nordeste fica um percentual maior de analfabetismo.

Figura nº 02 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade²², 2016.



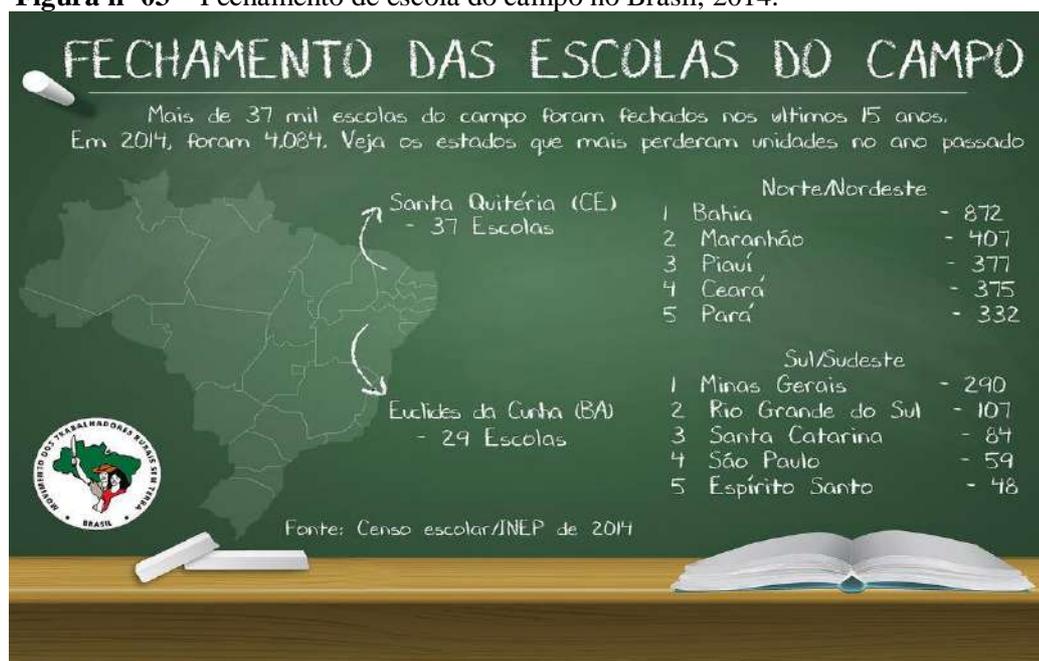
²²Imagem disponível em: < www.revistaeducacao.com.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

Esses dados demonstram que o Brasil é reflexo das políticas neoliberais, seja no campo ou na cidade, pois o que está em jogo é a manutenção do sistema capitalista, se utilizando da exploração de uma classe. A construção da política educacional na sociedade capitalista é organizada como manipulação para a perpetuação das relações hegemônicas de classe (burguesa).

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículo são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder (SILVA, 1995, p. 20).

Diversos são os fenômenos que têm desencadeado uma educação escolar do campo precária, como pode ser observado nas discussões anteriores, e o fechamento das escolas do campo faz parte dessa estratégia, para implementar o modelo de desenvolvimento econômico capitalista baseado no agronegócio. Os dados veem corroborar com essa afirmação, pois segundo o Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2014 foram 4.084 escolas fechadas no Brasil. O MST (2015) afirma que se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural, como pode ser observado na figura a baixo:

Figura nº 03 – Fechamento de escola do campo no Brasil, 2014.



Fonte: MST, 2015 (INEP, 2014).

Segundo os dados do INEP, apresentados pelo MST (2015), a maioria das escolas fechadas pertence à rede municipal. Podemos observar na figura que dentre as regiões as que mais fecharam escolas no ano de 2014 foram a região Norte e Nordeste. Só no Estado da Bahia foram 872 escolas fechadas, seguido por Maranhão com 407 e Piauí com 377 escolas fechadas. O MST (2015) afirma que dentre as principais justificativas das prefeituras para o fechamento está a alegação de ter um número reduzido de alunos matriculados nas escolas do campo, sendo insuficiente economicamente para manter em funcionamento tais escolas.

Em relação ao número de matrículas identificamos, por meio das notas estatísticas do Censo Escolar de 2018 do INEP, que no referido ano, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que condiz com uma redução de 2,6% no total de matrículas da educação básica no Brasil.

Percebe-se assim, um período de contradição, tendo em vista que, como mencionado no item 3.2, no ano de 2014 houve a aprovação do decreto 12.960/2014 que aumenta o nível de exigência para que uma escola do campo seja fechada, entretanto na prática essa exigência não se efetivou. Pesquisas evidenciam que um grande número de escolas tem sido fechadas no Brasil sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais de Educação, infringindo a lei. Este 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.

Reis e Moreno (2015) ao realizarem um trabalho intitulado “Brasil urbano x Brasil rural” apresenta um país marcado pela exclusão e segregação da população camponesa, no que se refere a educação escolar pública do Brasil. Apresentam os dados do Censo Escolar 2014 (Inep), tabulados, segundo os autores, a pedido do G1 pela Fundação Lemann e pela Meritt, responsáveis pelo portal QEdu. Em relação à infraestrutura, os autores afirmam que (70%) das escolas urbanas contam com esgoto encanado, enquanto que apenas (5%) das escolas do campo tem acesso a esse serviço, sendo que (80%) das escolas rurais dependem de fossas e (15%) não contêm nenhum tipo de estrutura para os resíduos. Em relação à água encanada (94%) das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, e (27%) das escolas do campo contam com a ligação. Apenas (13%) das escolas do campo conta com uma biblioteca e (16%) têm acesso à rede mundial de computadores.

A questão da política pública educacional abarca o debate das contradições presentes na sociedade. Contradição explícita no questionamento de Caldart (2012, p. 263): “Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?”. A todo momento o Estado descumpra desavergonhadamente os direitos historicamente conquistados, mantendo ações de expropriação da terra, de fechamento de escolas, etc. com políticas públicas acompanhadas por uma natureza contraditória, que não articula trabalho e educação em um sentido amplo para a vida.

Devemos ter a clareza, como bem explica Vendramini (2015), que o futuro das escolas do campo está relacionado de modo direto ao futuro do campo. A saída da população do campo implica uma maior vulnerabilidade das escolas situadas em comunidades rurais.

A educação do campo historicamente recebeu pouca atenção nas agendas governamentais em termos de políticas públicas específicas para a formação de educadores e educandos do campo, situação que provoca profundos problemas na escolarização das crianças, jovens e adultos que tem o seu futuro educacional escolar ameaçado, pois o Estado atende de forma mínima algumas demandas da classe trabalhadora e faz muitas concessões ao capital, aos empresários do agronegócio, ganhando espaço, programas compensatórios e assistencialistas, que não são criados com a finalidade de oferecer a possibilidade de permanência no campo. Dessa forma, a população do campo acaba migrando para as cidades em busca de continuação da formação educacional e à procura de emprego. Entretanto, sabemos que, grande parte dos migrantes, expulsos de suas terras, acabam indo para as favelas e periferias das cidades, tornando-se mão de obra assalariada para os grandes proprietários dos meios de produção (VENDRAMINI, 2015).

Marçal Ribeiro (1993) nos esclarece que a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada uma prioridade. A educação no país foi, ao longo dos tempos, constituída para servir unicamente a uma determinada classe social e desfavorecer a classe trabalhadora que permanece iletrada e sem acesso à escola. Nas palavras do autor, mesmo passando de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia com base industrial e tecnológica, mesmo com as mudanças políticas, o Brasil não priorizou a educação formal, assim a educação, advinda dos processos de correlações de forças, teve seu desenvolvimento intimamente associada a transmissão da ideologia das elites, atendendo apenas a burguesia.

Os traços de nossa colonização não foram superados, há ainda aspectos de uma sociedade latifundiária, escravocrata, elitista, preconceituosa e seletiva, que sustentada por

uma economia capitalista, reafirma a não necessidade de ter uma classe trabalhadora crítica, com um diploma, uma formação superior que lhe possibilite o entendimento da realidade concreta, mas sim ter um exército de reserva disponível e submissa a ordem capitalista.

A população desfavorecida economicamente foi e ainda é esquecida pelo Estado. Com base em Marçal Ribeiro (1993) podemos entender que a ampla desigualdade social e regional no Brasil, possui raízes nos processos de colonização, desenvolvimento tardio da educação formal, e priorização do acesso educacional somente para as elites. Assim como também a consolidação de regimes conservadores no período pós-independência, aspecto que possibilitou a permanência de privilégio da classe detentora dos meios de produção.

Em decorrência dessa lógica de manutenção do poder para uma pequena parcela da sociedade, as escolas do campo no Brasil enfrentam problemas de infraestrutura, adequação de conteúdos e formação inadequada dos professores à realidade dos sujeitos do campo, que historicamente apresentam menores níveis de escolarização, maiores níveis de reprovação, abandono, defasagem idade-série e analfabetismo (VENDRAMIN, 2015).

Quadro nº 04 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, totais e alfabetizadas, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Pessoas de 10 anos ou mais Total	Pessoas de 10 anos ou mais Urbana	Pessoas de 10 anos ou mais Rural	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Total	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Urbana	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Rural
Brasil	161.990.265	137.489.361	24.500.904	147.378.182	128.084.903	19.293.279
Região Norte	12.670.041	9.464.858	3.205.183	11.326.492	8.762.713	2.563.779
Região Nordeste	44.223.349	32.629.990	11.593.359	36.418.124	28.276.925	8.141.199
Região Sudeste	69.532.602	64.706.199	4.826.403	65.979.578	61.798.928	4.180.650
Região Sul	23.694.211	20.125.478	3.568.733	22.571.641	19.297.028	3.274.613
Região Centro-Oeste	11.870.062	10.562.836	1.307.226	11.082.347	9.949.309	1.133.038

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

As estatísticas apresentadas no quadro nº 04 demonstram o índice de pessoas alfabetizadas com idade de 10 anos ou mais de idade, por situação de domicílio, distribuídas

nas grandes regiões do país e unidades da federação, conforme pesquisa do IBGE, através do censo demográfico (2010), no qual verificamos que no Brasil, temos uma grande população composta de 161.990.265 habitantes, com faixa etária a partir de 10 anos de idade ou mais no país, e que dessa totalidade, 137,489,361 residem no espaço urbano enquanto que, apenas 24,500,904, estão localizados no meio rural. Ao refletir sobre a população alfabetizada nesses mesmos espaços, observa-se que o maior número de letrados ocupa o espaço urbano, sendo ao todo 128,084,93 de um total de 147,378,182 da população alfabetizada. Já no meio rural esse índice é bem reduzido apenas 19.293,279, desse montante da população com 10 anos de idade ou acima dessa faixa etária estão alfabetizados. As regiões do Brasil evidenciam outras disparidades numéricas, em meio a população alfabetizada entre as regiões do país, a região sudeste e a que se apresenta de forma confortável, de acordo a totalidade da sua população alfabetizada, com 69,532,692 habitantes e dessa número populacional 65,979,578 ocupa o espaço urbano e desse montante 61,798,928 estão alfabetizados nessa faixa etária. Diferentemente do espaço urbano o meio rural nessa região apresenta uma pequena população rural, cerca de 4,826,403 habitam nesse espaço e desse total 4,180,650 dessa população encontra-se alfabetizada nessa mesma faixa etária.

A região mais crítica apresentada é a Nordeste, considerada a segunda maior do país, com um em índice populacional de 44,223,149 habitantes distribuídos entre os espaços rurais e urbanos. Desse total 28,276,925 localizam na zona urbana e foram alfabetizados com 10 anos de idade ou mais, enquanto que no espaço rural dos 11,593,359 são moradores do meio rural e desse total apenas 8,141,199 conseguiram alfabetizar-se nessa idade. Um índice muito alto de analfabetismo nessa região, ainda é perceptível, se comparado a outras regiões do país.

Outro dado que mostra a falta de compromisso com a população do campo é revelado pelo Censo Escolar do INEP, no qual constatou que no ano de 2016 o Brasil contava com 186,1 mil escolas de educação básica, no de 2017 passou para 184, 1 mil escolas, novamente houve uma redução do número de escolas, passando para 181,9 mil escolas no ano de 2018. Nas notas estatísticas do Censo escolar do INEP do ano de 2016, observamos que (33,9%) das escolas brasileiras encontravam-se no campo e (66, 1%) no meio urbano. Em 2017, observa-se que houve um aumento das escolas urbanas, passando para (67, 0%) e uma diminuição de (0,9%) nas escolas do campo. Algo que também merece ser destacado é a participação das escolas da rede privada no ano de 2017, que passou de (21,1%) em 2015 para (21,5%) em 2016, (21,7%) em 2017 e (22,3%) no ano de 2018.

Em relação ao Ensino Médio (89,7%) das escolas estão no meio urbano e apenas

(10,3%) no campo, é a menor participação do meio rural em toda a educação básica. Com esses dados não estamos dizendo que os estudantes do meio urbano não precisa ser assistido, mas evidenciamos que os educandos do campo também querem estudar e tem direito de estudar, por isso as escolas devem existir tanto na cidade quanto no campo, de forma que inexista essa disparidade do Ensino Médio entre os locais, uma vez que os sujeitos do campo também tem o direito de continuarem seus estudos, passar pela educação básica e posteriormente se inserirem em algum curso superior que seja de sua vontade.

Ainda referindo-se ao censo escolar 2017 verificamos que (10,8%) das matrículas da educação infantil estão em escolas do campo e apenas (4,5%) das matrículas do ensino médio estão nas escolas do campo. Uma diferença significativa quando se compara com as matrículas no meio urbano, revelando a invisibilidade da infância no meio rural.

Percebe-se com as discussões ao longo do capítulo três que “a ausência de políticas, tanto na área do trabalho agrícola e de posse da terra, quanto na área da educação e da saúde, visa desestruturar o modo de vida do camponês, o que passa necessariamente, pela desestruturação de sua cultura”, logo das escolas do campo (RIBEIRO, 2013, p. 184).

Observa-se, portanto a interferência do capitalismo nas políticas educacionais brasileiras. Sempre os gastos públicos são colocados como prioridade e a necessidade humana é deixada para segundo plano. A educação que deveria ser prioritária perde lugar para o capital que está sempre assumindo posição de destaque quando se trata da utilização dos recursos públicos.

Os programas governamentais direcionados para a população do campo e para as escolas do campo seguem a lógica do capital neoliberal, assim, desde sempre houve poucos recursos econômicos para as escolas localizadas no meio rural, em um primeiro momento a educação estava voltada a fixar o homem no campo para conter a concentração de pobreza e violência nas cidades e atualmente há o interesse de retirar o homem do campo com o agrupamento de alunos, em uma escola considerada de porte físico maior, através da nucleação e/ou fechamento de escolas consideradas isoladas e com poucos alunos, mas sabemos que desde o século XX a escolarização no campo foi implementada no sentido de priorizar os interesses dos detentores do poder econômico capitalista, levando a população do campo ao analfabetismo e sem perspectiva de trabalho e continuidade dos estudos no campo.

Deve-se, entre outros elementos, reconhecer que a falta de recursos para as escolas do campo não está associada unicamente ao enxugamento da máquina pública e à falta de verbas para atender aos seus setores. Tal

justificativa tem caráter estratégico no sentido de impulsionar a população do campo ao seu abandono. Nenhum povo permanece num território em que não é possível avistar o horizonte, o futuro (GARCIA, 2009, p. 62 a 63).

Diante do quadro atual da educação e do fechamento de escolas compreendemos que ter um posicionamento crítico norteador (que deve ser (re)elaborado constantemente) diante dos fatos e acontecimentos históricos é parte fundamental na busca da mudança social. A escola não “está espontaneamente conscientizada a ponto de gerar a conscientização dos alunos”, por isso, torna-se necessário buscar também novos espaços de educação não formal (FREITAS, 1987, p. 128).

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. Sendo assim, não podemos lutar somente pela manutenção da escola do campo, mas pelas condições adequadas de infraestrutura, apoio logístico, materiais didáticos, formação de professores, etc.

Assim como Gentili (1998), acreditamos que a atividade política só será democrática quando tornar-se um mecanismo de transformação e construção social, através da emancipação dos sujeitos. Os fatos e fenômenos abordados na escola não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Estamos cientes de que a educação não pode ser uma competição, uma formação de mão de obra para o mercado, mas deve primar por uma (re)organização por uma nova proposta de sociedade.

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.

CAPÍTULO IV

4. O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: DA TOTALIDADE SOCIAL A MATERIALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES NEOLIBERAIS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA.

Neste presente capítulo de análise apresentamos dentro da totalidade social a especificidade do processo de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista – BA, destacando fatores que possibilitam reconhecer as tensões e contradições existentes nesse contexto político e escolar, em que a luta de classe se faz presente na realidade, na prática social concreta, possibilitando assim continuar respondendo a pergunta desta pesquisa científica: Como as políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 tem implicações na política de fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista – BA? Quer dizer, na dimensão que abrange as mediações dos estudos realizados até o momento com a singularidade e materialidade do objeto de estudo.

Ainda que, dentro dos limites de tempo para a realização da pesquisa, os resultados alcançados trazem contribuições significativas para compreender o porquê as escolas do campo têm sido fechadas neste município.

Em decorrência do movimento de contradição social gerado pelas relações capitalistas, o surgimento de espaços e sujeitos de resistência a essa ordem vigente faz também parte da totalidade, e por esse movimento é que educação pública no Brasil se encontra no interior da luta de classe, seja no campo ou na cidade, é marcada pela falta de compromisso com a formação da classe trabalhadora, que ao mesmo tempo necessita da escola pública para acessar a educação básica e superior.

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. No decorrer das décadas pós-ditadura militar no Brasil, emerge novamente as lutas de resistência da classe trabalhadora do campo, direcionadas para a luta pela terra e pela Educação do Campo, com objetivos claros de garantir políticas específicas para os sujeitos que residem nesse espaço.

É por dentro dessa dinâmica social que, neste capítulo, passamos a tratar de dados e informações específicas que revelam, por dentro do movimento de contradição das relações sociais, como e por que em determinadas épocas ou períodos acontecem ações políticas que

procuram aniquilar grupos sociais se utilizando dos próprios meios governamentais para salvaguardar os interesses da classe dominante.

Neste capítulo são apresentados os conteúdos relevantes das entrevistas realizadas com lideranças/sujeitos de organizações e movimentos sociais do município que estão direta e/ou indiretamente relacionados com a Educação do Campo, e também a entrevista feita com a coordenação dos Círculos Intermediários I e II, por ser um órgão representativo da Secretaria Municipal de Educação, estando diretamente relacionada com as escolas nucleadas. Como expomos anteriormente, a nucleação tem se tornado no Brasil um argumento bastante utilizado para o fechamento de escolas do campo. Fato que revela as contradições existentes nos argumentos utilizados pelos poderes públicos locais e a realidade de abandono das escolas localizadas nas comunidades rurais.

Por meio do que foi exposto nos capítulos anteriores, perceberemos no decorrer deste capítulo que a legislação educacional, em relação à educação do campo, ainda não foi colocada em prática pelo governo local. Assim, mediante indagações e respostas por parte dos sujeitos e pelos materiais (documentos e outros) de análises foi possível identificar e compreender a realidade que se apresenta neste município e os aspectos de contradição que movimentam o fechamento de escolas do campo.

Para dar continuidade às análises, seguindo o ordenamento metodológico da pesquisa, nos reportaremos aqui de forma mais direta aos seguintes objetivos: “Revelar a inserção das políticas neoliberais para a definição da política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista”, que será detalhado nos itens 4.1 e 4.2; O segundo objetivo: “Explicitar os processos organizativos de resistência ao fechamento das escolas do campo em Vitória da Conquista por meio das representações sociais”, é enfatizado de forma mais direta no tópico 4.2. Para tanto, as categorias que sustentam esta análise estão configuradas na Totalidade, Contradição e Alienação, como decorrentes do método e neoliberalismo, fechamento de escolas do campo e luta de classes como conteúdo, apreendidas da materialidade do objeto.

Ao levar em consideração esses objetivos, os subitens a seguir contribuem para o aprofundamento da reflexão, debate e proposições para a Educação do Campo, identificando limites, problemáticas e ações contrárias às imposições desse modelo de produção capitalista neoliberal que está dado a classe trabalhadora do campo. Para a pesquisa, além das entrevistas, utilizamos também como meios de análises os documentos: Resolução nº 010/2006 que dispõe sobre o Ensino Fundamental da Educação no Campo em Vitória da Conquista; relatórios referentes aos Círculos escolares e à Rede Municipal de Educação; Atas

do fechamento de escolas do campo, do ano de 2015; o Decreto nº 18.832/2018; Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano de 2016; a Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo do ano de 2018; leis e resoluções que tratam especificamente sobre a educação do campo desde a primeira, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; A Resolução Conselho Estadual de Educação Nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia; e ainda dados apresentados no site da PMVC e dados referentes a programas de rádio e seminários realizados na UESB.

No decorrer do capítulo é apresentado um mapa com os percentuais de escolas do campo fechadas por distrito em Vitória da Conquista, quadros de identificação de escolas, número de alunos e organização de ensino, quadros de escolas fechadas que tiveram seus nomes identificados, fora outros recursos para facilitar a visibilidade de dados, sejam estatísticos ou não, que estão vinculados a este município.

No presente capítulo, os dados apresentados e análises reafirmam que a classe hegemônica desta sociedade para manter a sua lógica e a dominação sobre a classe trabalhadora, se utiliza de reformas das políticas educacionais como instrumento de manutenção dos seus interesses ideológicos, sendo que estas ações estão configuradas no contexto brasileiro, como foi apresentado nos capítulos anteriores e se reproduzem nas especificidades dos municípios, como aqui será constatado.

O município de Vitória da Conquista não foge essa lógica, reproduzindo a lógica de fechamento de escolas do campo que vem acontecendo à nível nacional, ignorando inúmeras resoluções e leis que afirmam a necessidade da valoração da educação do campo para os sujeitos do campo.

4.1 Aspectos da totalidade social e da contradição na relação com a Educação do Campo em Vitória da Conquista.

A educação do campo no município de Vitória da Conquista tem sua representação administrativa na Secretaria Municipal de Educação – SMED, sendo que a sua rede municipal de educação, conforme explica Silva (2017), se diferencia de outras redes de ensino, pela sua extensão territorial, uma vez que é a primeira cidade do estado da Bahia em área rural e a terceira do país abrangendo em média 2,663 km. Devido a esta caracterização territorial há

um número maior de escolas no campo do que no contexto urbano, conforme será logo a baixo apresentado nos quadros de nº 05 e nº 06, assim como no anexo de nº 01.

A estrutura organizacional da SMED conta com oito setores: Assessoria de Gabinete; Coordenação de Administração Escolar; Coordenação Administrativa e Financeira; Coordenação do Núcleo Pedagógico; Coordenação da Educação Infantil; Coordenação da Alimentação Escolar; Núcleo de Educação Especial; Núcleo de Tecnologia da Informação. E onze projetos e programas: Brasil Alfabetizado; Educando com a Horta Escolar; Escola Ativa; Educarte; Mais Educação; Pacto pela alfabetização; Projeto de Integração Família e Escola (Profaes); Projovem Urbano; Pró-Letramento; Roda de Alfabetização; Todos pela Alfabetização (Topa), como pode ser observado no anexo nº 01 (PMVC, 2019).

No Anexo nº 01, a PMVC afirma que a rede municipal de ensino tem 1.791 professores, entre contratados e efetivos, atendendo mais de 41 mil alunos. Sendo a SMED composta por 191 unidades escolares, com 163 escolas, sendo 118 no campo e 45 no meio urbano e 28 creches, dentre esse total, conforme foi verificado, existe apenas uma creche no campo, que é o “Centro Municipal de Educação Infantil Prascóvia Menezes Lapa”, no distrito de Iguá, localizado a 22 km de distante da cidade.

Ao buscarmos informações mais concretas sobre o quantitativo de escolas no município de Vitória da Conquista, constatamos como pode ser observado nos Quadros nº 06 e nº 07, que contraditoriamente do que afirma a PMVC, atualmente, neste ano de 2019, existem 47 escolas no meio urbano (Apêndice nº 01) e 101 escolas no campo, organizadas em **Círculos Escolares Integrados - CEI e Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas I e II)** - Deve-se considerar que o número maior de escolas no meio rural está relacionado à realidade local de baixa densidade demográfica no meio rural, as distâncias entre as vilas, povoados e comunidades, contexto que necessita de maiores aprofundamentos, o que não corresponde aos objetivos dessa pesquisa - Compreendemos então, que há uma desorganização seguida de ocultamento dos índices quantitativos, pois os dados revelados sobre o número de escolas do campo no município de VDC foram “atualizados” no site da prefeitura (www.pmvc.ba.gov.br) em 16 de outubro de 2018, como consta no Anexo nº 4.

O poder público municipal, ao reproduzir os interesses do Estado neoliberal, promove o desencontro e/ou a falta de informação sobre a realidade da educação do campo, ficando explícito que se trata de uma estratégia para diminuir a potencialização de resistências sociais e a defesa pelo direitos educacionais dos sujeitos que residem no meio rural.

Torna-se necessário apresentarmos os Quadros nº 05 e nº 06 e o Apêndice nº 01 - que foram elaborados como resultados da pesquisa - para registrar o quantitativo de escolas que atualmente (2019) existem no município, independentemente de ser no campo ou na cidade. Pelos dados coletados e análises foi possível organizar o **Apêndice nº 01** que corresponde a um quantitativo de 47 escolas do meio urbano, o que diverge de dados disponibilizados no Site da PMVC (atualizado em 11 de outubro de 2018), onde o número de escolas registrado é de 45 (Anexo nº 01). Esta apresentação contribui para que o leitor tenha outro panorama sobre as escolas públicas de VDC. Lembrando que o processo de fechamento de escolas não existe somente no campo, assim futuras pesquisas poderão acessar estas análises que demonstram desencontros e contradições sobre o quantitativo de escolas no campo e na cidade disponibilizados pelos órgãos oficiais e utilizá-los como parâmetros de dados.

Para além dos dados da coordenação das escolas nucleadas (disponibilizados no primeiro semestre de 2018 - Anexo nº 02), dos dados obtidos pelo site da PMVC (atualizado em 16/10/2018²³ - Anexo nº 04), realizamos visitas nas escolas sedes dos Círculos Escolares Integrados, no qual dialogamos com os professores e diretores das escolas, possibilitando assim um esclarecimento quanto aos registros numéricos de escolas do campo, onde constatamos outros dados que difere daquela informada pelos Anexos nº 02 e nº 04. Com todos estes dados obtidos foi então possível elaborar um novo Quadro “nº 5” com a seguinte configuração: a) Identificação dos Círculos Escolares e nomenclatura das suas escolas; b) Localização das Escolas; e, c) Organização de ensino de cada escola.

Quadro nº 05 – Escolas dos Círculos Escolares Integrados do município de Vitória da Conquista, 2019.

Nº	a) Escolas dos Círculos Escolares Integrados	b) Localização	c) Organização de ensino
	C.E.I. Assentamento Chapadão	Localização	Organização de ensino
1	Escola Municipal Fábio Henrique	Lagoa de Caldeirão	Bisseriada
	C.E.I. Assentamento Sede I	Localização	Organização de ensino
2	Escola Municipal Ernesto Che Guevara	Assentamento Cedro	Multisseriada
3	Escola Municipal José Gomes Novais (Escola sede)	Assentamento Etelvina Campos	Seriada
	C.E.I. Assentamento sede II	Localização	Organização de ensino
4	Escola Municipal Baixa da Fartura (Escola sede)	Assentamento Amaralina	Seriada

²³ Informação obtida do site da PMVC no segundo semestre de 2018 e novamente em abril de 2019, observando que os dados continuam os mesmos.

5	Escola Municipal Canaã	Assentamento Amaralina	Multisseriada
6	Escola Municipal Landim	Assentamento Amaralina	Multisseriada
7	Escola Municipal União	Assentamento União	Multisseriada
	C.E.I. Bate-Pé	Localização	Organização de ensino
8	Escola Municipal Eurípedes Peri Rosa (Escola sede)	Bate Pé	Seriada
9	Escola Municipal Pau Ferro II	Fazenda Pau Ferro	Multisseriada
	C.E.I. Cabeceira	Localização	Organização de ensino
10	Escola Municipal Arthur Saldanha	Vereda Grande	Multisseriada
11	Escola Municipal Humberto de Campos	Assentamento Tigre	Multisseriada
12	Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos (Escola sede)	Cabeceira	Bisseriada
13	Escola Municipal Miguel Cândido Gonçalves	Caiçara	Bisseriada
14	Escola Municipal Raul Pompéia	Itapirema	Bisseriada
15	Escola Municipal Santa Rita de Cássia	Periperi	Multisseriada
	C.E.I. Campo Formoso	Localização	Organização de ensino
16	Escola Municipal Casimiro de Abreu	Juazeiro	Multisseriada
17	Escola Municipal José de Alencar	Furadinho	Multisseriada
18	Escola Municipal Juvêncio Rocha	Cachoeira	Bisseriada
19	Escola Municipal Otaviano Salgado (Escola sede)	Campo Formoso	Bisseriada
20	Escola Municipal Rancho Alegre	Rancho Alegre	Multisseriada
21	Escola Municipal São Vicente de Paulo	Fazenda Lagoa Formosa	Multisseriada
	C.E.I. Capinal	Localização	Organização de ensino
22	Escola Municipal Dom Climério Almeida Andrade	Juazeiro	Multisseriada
23	Escola Municipal Eulálio Leite	Duas Vendas	Seriada
24	Escola Municipal Goiabeira II	Santa Marta	Multisseriada
25	Escola Municipal Maria Leal (Escola sede)	Capinal	Seriada
26	Escola Municipal Nestor Fonseca	Barrocas	Bisseriada
	C.E.I. Cercadinho	Localização	Organização de ensino
27	Escola Municipal Rui Barbosa	Cercadinho	Seriada
	C.E.I. Dantelândia	Localização	Organização de ensino
28	Escola Municipal Félix Pacheco	Lagoa de José Luís	Multisseriada

29	Escola Municipal Prof. Josias Casaes França (Escola sede)	Dantelândia	Seriada
	C.E.I. De Estiva	Localização	Organização de ensino
30	Escola Municipal Padre Isidoro (Escola sede)	Estiva	Seriada
31	Escola Municipal São Domingos I	Fazenda São Domingos I	Multisseriada
	C.E.I. De Gameleira	Localização	Organização de ensino
32	Escola Municipal Euclides Dantas	Olho D'Água da Serra	Multisseriada
33	Escola Municipal Eunápio Moreira dos Santos	Fazenda Mamão	Bisseriada
34	Escola Municipal Fazenda Braga	Fazenda Braga	Multisseriada
35	Escola Municipal Laranjeiras	Laranjeiras	Multisseriada
36	Escola Municipal Ovídio Santos Lemos	São Joaquim	Bisseriada
37	Escola Municipal Professor Antônio Moura	Ribeirão	Bisseriada
38	Escola Municipal São Francisco de Assis (Escola sede)	Gameleira	Bisseriada
39	Escola Municipal Venceslau Ribeiro do Prado	Cachoeira das Araras	Bisseriada
	C.E.I. De Iguá	Localização	Organização de ensino
40	Escola Municipal Erathostenes Menezes (Escola sede)	Iguá	Seriada
41	Escola Municipal Medeiros de Albuquerque	São José Pé de Galinha	Multisseriada
	C.E.I. De Inhobim	Localização	Organização de ensino
42	Escola Municipal Manoel Martins Ferreira	Abelhas	Multisseriada
43	Escola Municipal Paulo Setúbal (Escola sede)	Inhobim	Seriada
44	Escola Municipal Vitória Moreira dos Santos	Baixa da Porteira	Multisseriada
	C.E.I. José Gonçalves	Localização	Organização de ensino
45	Escola Municipal Álvares de Azevedo	Lagoa da Pedra	Multisseriada
46	Escola Municipal Joaquim Manoel de Macedo	Lagoa dos Patos	Multisseriada
47	Escola Municipal Moisés Meira (Escola Sede)	José Gonçalves	Seriada
	C.E.I. Limeira	Localização	Organização de ensino
48	Escola Municipal Augusto Alves Moreira	Fazenda Lajedinho	Multisseriada
49	Escola Municipal Bibiana Ferreira Porto	Fazenda Brejo II	Multisseriada
50	Escola Municipal Domingos de	Fazenda Bela Flor /	Seriada

	Oliveira (Escola Sede)	Limeira	
51	Escola Municipal J.J Seabra	Limeira	Multisseriada
52	Escola Municipal São Tomás de Aquino	Fazenda Riachinho I	Bisseriada
	C.E.I. Pradoso	Localização	Organização de ensino
53	Escola Municipal Alfredo Brito	Lagoa Maria Clemência	Multisseriada
54	Escola Municipal Jesuíno José de Deus	Antigo Dom Bosco – Malhada	Multisseriada
55	Escola Municipal José Rodrigues do Prado (Escola Sede)	Pradoso	Seriada
56	Escola Municipal Orlando Spínola	Baixão de Melquíades	Multisseriada
	C.E.I. São João da Vitória	Localização	Organização de ensino
57	Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro (Escola Sede)	São João da Vitória	Multisseriada
58	Escola Municipal John Kennedy	Fazenda Poço Verde	Multisseriada
59	Escola Municipal Padre Luís Soares Palmeira	Corta Lote	Multisseriada
	C.E.I. São Sebastião	Localização	Organização de ensino
60	Escola Municipal Euclides da Cunha (Escola Sede)	São Sebastião	Seriada
61	Escola Municipal Almerentina Costa	Chácara do Guarany	Multisseriada
	C.E.I. Veredinha	Localização	Organização de ensino
62	Escola Municipal Benedito Fortunato da França	Fazenda Velame	Multisseriada
63	Escola Municipal Tobias Barreto (Escola Sede)	Veredinha	Seriada
64	Escola Municipal Virgílio Ferraz de Oliveira	Lagoa de Melquíades	Multisseriada

Fonte: Elaborado pela autora, 2019²⁴.

As escolas que constituem os Círculos Escolares Integrados/CEI estão organizadas em 19 círculos, com 64 escolas, distribuídos nos distritos que compõem o município de VDC e também em alguns povoados dos respectivos distritos. Os Círculos Escolares Integrados são organizados em escolas sedes (com estrutura física maior) e outras escolas (com estrutura física menor) que ficam em localidades próximas às escolas sedes. Estas escolas menores ficam sob a responsabilidade pedagógica e administrativa das escolas sedes. Em cada escola sede tem alocado um diretor, um vice-diretor e coordenadores, que tem a responsabilidade de atender as demais escolas daquele CEI. Como pode ser observado no Quadro nº 5 acima, os

²⁴ Elaborado pela autora com base no anexo nº 2 disponibilizados pela coordenação dos Círculos Intermediário I e II.

gestores da escola sede do círculo escolar de Gameleira são os que atendem o maior número, são 8 escolas.

Observa-se que no Quadro nº 05 (correspondente ao ano de 2019) estão registrados 64 escolas do campo, há uma diferenciação do quantitativo de escolas do campo em relação ao Anexo nº 02 (ano de 2018, proveniente da coordenação das escolas nucleadas) e anexo nº 04 (ano de 2018, proveniente do site da PMVC), nos referidos anexos existem um número maior de escolas, mas com o processo constate de fechamento, houve uma diminuição nesse quantitativo. O Anexo nº 04 refere-se ao quantitativo de escolas do campo segundo o site da PMVC, no qual consta que o quantitativo de escolas do CEI é de 82 escolas, já no Anexo nº 02, disponibilizados pela coordenação das escolas nucleadas, consta um quantitativo de 79 escolas, revelando assim uma desorganização e ocultação dos dados e uma falta de compromisso com a apresentação da concreta realidade quanto ao quantitativo de escolas do campo no município. Muitas escolas são apresentadas pela PMVC como paralisadas. Nas Atas contidas no Anexo nº 7, nove escolas são tidas como paralisadas, sem funcionamento, quando na verdade estão fechadas. Situação lamentável, que merece uma reflexão e mobilização social frente à tentativa de ocultação de informação pública.

Dentro desse contexto atual (2019) que se apresenta, se torna importante esclarecer que 64 escolas compõem o Círculo Escolar Integrado/CEI, 15 delas são compostas por classe seriadas (quando a sala de aula é composta por apenas uma série/ano); 13 são compostas por classes bisseriadas (quando a sala de aula é composta por duas séries/anos); e 36 são multisseriadas (quando a sala de aula é composta por mais de duas séries/anos). Constata-se, assim, que a maioria das escolas do campo em VDC são multisseriadas, sendo essa uma característica muito presente em grande parte das escolas do campo no Brasil.

Por isso, há uma certa complexidade em tratar dessa questão pela via da legalidade e da legitimidade, pois essa demanda no campo existe, é fato, porém ao mesmo tempo as seguintes questões são identificadas: em primeiro lugar deveriam as organizações de ensino ser devidamente reconhecidas pelas políticas públicas independente de sua característica, de seu modelo ou organização de ensino; em segundo, entender por que a minimização e até anulação de recursos financeiros para essas escolas; e em terceiro, por qual motivo acontece o descaso com a infraestrutura física e pedagógica dessas escolas. Essas questões estão no bojo das escolas multisseriadas, fazem parte da realidade a nível nacional, e do mesmo modo ocorre em VDC.

Silva (2017) afirma que muitas escolas no Brasil são organizadas em multisseriadas devido à baixa densidade demográfica no campo além da mobilidade dos sujeitos em busca de trabalho e sobrevivência, pressionados pelo agronegócio, com sua política de expropriação de terras.

Sobre a situação precária, na qual grande parte das escolas multisseriadas se encontram no Brasil, Hage (2014) afirma que muitas funcionam em prédios com péssimas condições de conservação, sem espaços para a biblioteca, brinquedoteca, quadra poliesportiva, dentre outros recursos que estão em maior quantidade nas escolas urbanas. A superação dessa condição perpassa pelas reivindicações sociais, pela não submissão aos ditames governamentais neoliberais que estão presentes no nosso país, que organizam as escolas públicas conforme os interesses das elites, no qual são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora. Ao longo do tempo histórico o Estado vem estruturando e organizando os espaços formais, de maneira que bloqueia e inibe muitas iniciativas educacionais, que poderiam possibilitar a criação de novas alternativas, de viver e produzir no/do campo. Entendemos que as ações do Estado ocorrem, por meio do poder político e da luta de classes, pois, como bem afirma Taffarel (2011), a Educação do Campo não é uma abstração, está no bojo da conflitualidade de classe e enfrenta o desafio da inexistência e/ou inadequação de políticas públicas.

Nos Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas I e II), também conhecidas como escolas isoladas por conta do difícil acesso, existem 37 escolas [Quadro nº 06 - organizado como resultado da pesquisa - e Anexo nº 03 - proveniente da coordenação das escolas nucleadas], as quais estão localizadas em regiões diversas e distantes da cidade de VDC. Mas mesmo com o distanciamento geográfico estão sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de apenas uma diretora e duas coordenadoras, que ficam alocadas na sede das nucleadas na cidade de Vitória da Conquista²⁵. Este é mais um exemplo do descompromisso com as escolas do campo. Fica a pergunta: como apenas uma diretora e duas coordenadoras podem atender adequadamente a “qualidade da organização do trabalho pedagógico” (afirmado no item V, Art 3º da Resolução 010/2006 municipal) em 37 escolas que estão em localidades distantes umas das outras? Como estabelecer “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços e de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (também afirmado no inciso IV no Art. 3º da Resolução 010/2006) na

²⁵ Endereço: Rua Sirqueira Campos, nº 1865, Vila Emurc, Bairro Recreio, Vitória da Conquista – BA.

relação com a escola, sem que haja aproximação, interação e diálogo entre os profissionais responsáveis pela escola com a comunidade?

A destruição de escolas do campo se dá constantemente pela introdução de um conjunto de fatores que contribuem para o desmantelamento das instituições escolares públicas, que se estabelecem por diversas vias, a exemplo da redução de diretores, coordenadores, professores e outros. O que revela o descaso dos governantes frente às escolas públicas, tendo por objetivo a diminuição de gastos públicos e ampliação do isolamento e sobrecarga de responsabilidades atribuída ao professor que ensina no campo, no qual se vê submetido à necessidade de desenvolver diversas tarefas que não são de sua responsabilidade. Situações que recaem num dos princípios neoliberais de provocar a ineficácia da escola pública.

Sobre essa situação organizacional a coordenadora das escolas nucleadas, afirmou em entrevista²⁶, que ter a sede administrativa das escolas nucleadas na cidade é entendida pela SMED como algo positivo devido à longa distância regional dessas escolas. Entretanto, compreendemos que essa situação organizacional, faz parte da materialização das diretrizes neoliberais, entre elas, de diminuição de custos e de recursos humanos/de profissionais. Quando o poder público local coloca apenas uma diretora e duas coordenadoras para dar conta de um total de 37 escolas, que se encontram geograficamente distantes uma das outras, é bastante óbvio que dificulta o trabalho do professor e a sua interação para com os gestores, prejudica o processo formativo dos estudantes e causa o afastamento da SMED como responsável pela gestão da escola. Por conta dessa organização, se os pais precisarem resolver alguma documentação escolar dos seus filhos ou outras questões terão que se deslocarem para a cidade. Esse modelo de organização das escolas nucleadas se assenta sob a premissa das estratégias do neoliberalismo em provocar a desarticulação e fragmentação das instituições públicas, inclusive impondo a condição de má qualidade do ensino para a escola do campo.

Diante dessas constatações evidencia-se um fenômeno social similar ao que Mészáros (2008, p. 59) explica, ou seja, que vivemos sobre condições de alienação e de uma falsa realidade, uma vez que “o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” se não dessa forma, atribuindo o fracasso ou o sucesso como responsabilidade do próprio sujeito.

Sob essa perspectiva compreendemos que há uma aceitação e conformismo perante essa organização, determinada pelo governo local, sem maiores questionamentos por parte da

²⁶Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 05 de setembro de 2017.

população, ainda que algumas comunidades não concordem, acabam não tendo forças de mobilizações, em muitos casos por falta de coletivos representativos da comunidade, e em outros, por ainda reproduzirem o discurso da classe dominante. Há por parte de muitos militantes da educação e pesquisadores a tentativa de compreender esse fenômeno do fechar escolas sem amparo legal, da aceitação dos pais/da comunidade, do discurso que a escola da cidade tem “mais qualidade” que a escola do campo, enfim, parece que temos mais o que tentar entender para depois saber o que deve ser reivindicado primeiro. Como uma contribuição interessante para essa análise, trazemos abaixo uma interpretação de Apple (1996), principalmente por que apresenta questões da contradição e da relação com atributos neoliberais e neoconservadores sobre a escola pública, e que agora nos últimos anos fluiu com mais clareza pelos governos da “nova” direita no Brasil:

Isso não significa dizer, entretanto, como faz a nova direita, que aquilo que é público é mau e aquilo que é privado é bom, que a própria idéia de regulação governamental é uma ameaça à liberdade. Em vez disso, significa nos fazer lembrar dos vínculos existentes entre recursos, poder, interesses institucionais, e portanto, crescentes burocratizações e expansão. Está claro que esse próprio senso de burocratização, ineficiência, e expansão subjaz a muitos ataques contra as escolas [...] (APPLE, 1996, p. 107).

Ainda Apple (1996) traz outro elemento que muito se aproxima com esse fenômeno de fechamentos de escolas do campo, que se trata do não merecimento, seja pela condição de cor, de classe, de gênero, de origem étnica, de local de moradia (favela, meio rural...). Ou seja, os aparatos ideológicos colocam sobre as pessoas, no caso das populações que vivem do/no campo, que “elas não são merecedoras”, pois já estão conseguindo algo por nada, aquilo que é “dado” pelos setores públicos é “muito”, é como se as políticas (e os políticos) as tivessem suportando. Então, há sobre elas também um fator psicológico, para além da alienação, além da exclusão social e da falta de acesso à educação, que causa o seu achatamento perante os governos e seus representantes.

Essa configuração de fatores, também é observado no comportamento das pessoas que vivem nas comunidades rurais, são mais humildes, não tem argumentos fortes para contrapor a diretora da escola, o secretário de educação do município, e as vezes até mesmo o vereador que elegeram. Como diz Apple (1996, p. 106) “As políticas que os suportam estão ‘minando nossa forma de vida’, a maioria de nossos recursos econômicos e aumentando o controle governamental sobre nossas vidas”. Como resultados esperados, já é o que estamos vivenciando agora. Quer dizer, a agenda ideológica que se impõe sobre a Educação

“naturalmente” passa a ser assimilada pelas populações mais pobres (e também pela classe média como é caso recente no Brasil) em que está correto, ou não tem outra possibilidade aceitar “o afastamento das escolas do controle estatal e burocrático; o reforçamento da privatização e mercantilização; e a reconstrução do caráter nacional com base nos valores empresariais individuais ou nas interpretações fundamentalistas da ‘moralidade cristã’” (APPLE, 1996, p. 107).

Para dar continuidade ao panorama que se encontra as escolas do campo no município, e entendimento da organização e distribuição das escolas que compõem os Círculos Escolares Intermediários, segue no Quadro nº 06 como as escolas nucleadas estão distribuídas e suas localizações.

Quadro nº 06 – Escolas dos Círculos Escolares Intermediários I e II do município de Vitória da Conquista - BA, 2019.

Escolas Nucleadas I			Escolas Nucleadas II		
Nome das escolas		Localização	Nome das escolas		Localização
1	Escola Municipal Beatriz Hoffman	Lagoa Francisco Chagas	1	Escola Municipal Afonso Hoffman	Matinha/ Inhobim
2	Escola Municipal Belmiro Braga	Fazenda Quatis da Fumaça	2	Escola Municipal Alice Veloso	Roseira/ José Gonçalves
3	Escola Municipal Carlos Gomes	Fazenda Batalha	3	Escola Municipal Boa Sorte I	Boa Sorte I/ José Gonçalves
4	Escola Municipal Clemente José dos Santos	Farinha Molhada/ Bate-Pé	4	Escola Municipal Boa Sorte II	Boa Sorte II/ José Gonçalves
5	Escola Municipal Corredor do Rio Pardo	Corredor Rio Pardo/Inhobim	5	Escola Municipal Fazenda Lixa	Fazenda Lixa/ Inhobim
6	Escola Municipal Dom Pedro I	Lagoa da Jiboia	6	Escola Municipal Fazenda Queimada	Fazenda Queimada/ Inhobim
7	Escola Municipal Fazenda Arme	Fazenda Arame	7	Escola Municipal Genny Fernandes Rosa	Fazenda Sossego/ Inhobim
8	Escola Municipal Fazenda Jeribá	Fazenda Jeribá	8	Escola Municipal Gustavo Alves da Silva	Fazenda Boqueirão/ José Gonçalves
9	Escola Municipal Gildásio Cairo dos Santos	Pedra Branca	9	Escola Municipal Inocência Santos	Fazenda Escrivão / José Gonçalves
10	Escola Municipal Honório Francisco	Antiga Barreiro/	10	Escola Municipal João Gonçalves	Santa Catarina/ José

	Pereira	Inhobim		da Costa	Gonçalves
11	Escola Municipal Joaquim Fróes	Olho D'Água dos Monteiro	11	Escola Joaquim Viana Andrade	Fazenda Lagoa da Visão/ José Gonçalves
12	Escola Municipal Jorge Amado	Fazenda Outeiro	12	Escola Municipal Jovelino Alves da Silva	Barreiro/ José Gonçalves
13	Escola Municipal Lagoa do Arroz	Lagoa do Arroz	13	Escola Municipal Leopoldo Miguês	Itaipu/ José Gonçalves
14	Escola Municipal Robert Kennedy	Choça	14	Escola Municipal Lírio dos Alves	Fazenda Boqueirão/ José Gonçalves
15	Escola Municipal Santa Rita	Fazenda Santa Rita	15	Escola Municipal Maria Amélia Ribeiro	Deus Dara/ José Gonçalves
16	Escola Municipal São Mateus	São Mateus/ Bate Pé	16	Escola Municipal Miguelzinho Gonçalves	Corredor de Itaipu/ José Gonçalves
17	Escola Municipal Teófilo Lemos	Riacho de Teófilo	17	Escola Municipal Paulinho Santos	Fazenda Algodão/ José Gonçalves
18	Escola Municipal Zumbi dos Palmares	Assentamento MTD	18	Escola Municipal Plinio de Lima	Caldeirão
			19	Escola Municipal Regis Pacheco	Serra Grande/José Gonçalves

Fonte: Elaborado pela autora, 2019²⁷.

As escolas nucleadas são as que estão em regiões mais distantes geograficamente umas das outras. Das 37 escolas nucleadas apenas a Escola Municipal Afonso Hoffman é bisseriada, as demais são multisseriadas, ampliando assim a expressividade do quantitativo de escolas multisseriadas. Quando analisamos o quantitativo de escolas do CEI e as escolas nucleadas, totalizamos um quantitativo de 72 escolas multisseriadas do campo em VDC. Um fator positivo em relação à possibilidade de integrar em uma única sala de aula estudantes com variadas idades e diferentes níveis de conhecimentos, culturas e saberes que podem e devem ser compartilhados.

Porém, quando o Estado não desenvolve ações para estruturar adequadamente as escolas públicas, deixando apenas um professor com múltiplas responsabilidades, essas

²⁷ Quadro reelaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela coordenação dos Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas), conforme o anexo 3 e os dados disponíveis no site da PMVC, conforme anexo 4.

escolas, assim como as seriadas e as bisseriadas podem tornar-se mecanismos de exclusão não promovendo a aprendizagem adequadamente. Sendo este um fator que não justifica o fechamento, mas amplia o questionamento e reivindicação quanto à obrigatoriedade descumprida pelo Estado, de ter escolas para as crianças e jovens da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, que são os que mais dependem do acesso a escola e a educação pública.

Sobre as escolas multisseriadas do campo, como nos esclarece Hage (2014), entendemos que o problema não está na questão da multisseriação, mas na falta de compromisso do Estado, que não atende as demandas dessa modalidade de ensino. O Estado permite e colabora para uma constante falta de apoio pedagógico e estrutural ao professor que ensina no campo. A frequente mudança de professores devido à política de contratação temporária de docentes, pelo poder público municipal, colabora para a contratação de professores sem formação superior, sem conhecimento da realidade do campo e das políticas da Educação do campo, se constituindo em uma prática eleitoreira para alguns gestores públicos.

Como vêm sendo enfatizado aqui na pesquisa, o reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para as escolas do campo fazem parte de uma estratégia mercadológica da educação, que tem por objetivo o desmantelamento das escolas públicas de forma gradual, para a concretização da privatização da educação. A estratégia está clara, quanto mais precárias se tornam as escolas do campo mais se torna propício o seu fechamento.

Estratégias que são próprias da agenda ideológica do neoliberalismo (e do neoconservadorismo), que a todo o momento criam situações, sejam políticas, financeiras, ou sociais para retirar e/ou deixar os povos do campo sem acesso a Educação e ao Trabalho. Os objetivos parecem óbvios, e já conhecidos: aumentar a mão-de-obra barata e não mais assalariada no campo. Devido a retirada de seus direitos trabalhistas, ficam estes sujeitos despossuídos de conhecimentos e argumentos passando a aceitar naturalmente a exclusão social que lhes é oferecida [imposta] em nome da economia nacional [dá Pátria]. Estariam esses povos do campo também se tornando “resíduos” sociais? Sem educação, sem escolas, sem trabalho, sem renda, sem terra, sem moradia, como vão sobreviver?

Freitas (2018) reitera que a perspectiva neoliberal proposta pela reforma empresarial na educação brasileira pensa a escola como uma empresa, e dessa forma o conceito de qualidade é aquele que traz vantagens para a compra da força de trabalho por parte de quem pode pagar, e a escola participa dessa relação de mercado incorporando o conceito de

qualidade pelo tanto de investimento que recebe e que utiliza para os fins educacionais que lhe são destinados, ou seja:

[...] as escolas de menor qualidade e os estudantes de menor desempenho devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28 E 29)

Ao observar os dados disponíveis pela PMVC (Anexo nº 04) e as informações disponibilizadas pela SMED e a coordenação das escolas nucleadas (Anexo nº 02), verificamos que muitas das escolas que a PMVC afirma existir, na realidade foram fechadas, não estão sendo mais utilizadas como um espaço para o ensino formal. Revelando, mais uma vez, que há uma intenção de ocultamento de informações públicas. Essas práticas são bastante adequadas aos fins que se objetivam, e correspondem com muita qualidade as funções neoliberais que precisam ser reproduzidas pelos governos estaduais e municipais. Afinal, a escola pública é a escola da classe trabalhadora, isso equivale esse ideário mercadológico a necessidade de sua total desqualificação e destruição.

Por outra ótica, fica evidente que dentro dessa luta de classes, aqui neste município a classe social que está à frente não tem interesse nenhum de revelar a verdade sobre a diminuição do quantitativo e a qualidade educacional real das escolas, pois isso colocaria em evidência a precariedade e a total falta de respeito para com a população do campo, e estaria deflagrado o seu descumprimento de leis federais e estaduais.

Ao levarmos em consideração o grande quantitativo de escolas do campo e o número reduzido de coordenadores em Vitória da Conquista, concordamos com Silva (2017, p. 84 a 85) quando afirma que:

O trabalho pedagógico dos coordenadores torna-se solitário, espontâneo, desconectado e fragmentado, sem uma conexão mais efetiva com a realidade da educação do campo de modo geral, ou com outros processos pedagógicos difundidos nas escolas da rede, justamente pelo tempo de trabalho dispensado ao acompanhamento das escolas, pela dificuldade de acesso as mesmas, por serem distante uma das outras e pelo número disponibilizados de sujeitos para o trabalho. Também pelas dificuldades enfrentadas no suporte administrativo, quando não disponibiliza, o transporte diário para visitas dos coordenadores pedagógicos às unidades de ensino [...].

Percebemos que esses argumentos trazidos por Silva (2017) reportam para uma realidade similar em muitas localidades e regiões brasileiras, quando o assunto é escola do campo, e anunciado ou usado por gestores públicos (Governadores, Prefeitos, Secretários, políticos), tais situações são comumente usadas como artifice para afirmar que a qualidade de ensino fica comprometida numa escola que tem esses problemas, seja de infraestrutura, acesso, gestão, pedagógico, etc. e afirmam esses gestores que a educação das crianças e dos jovens terá mais qualidade nas escolas da cidade e/ou em outras comunidades que tenham escolas nucleadas com salas de turmas seriadas.

Para complementar essa crítica, Enguita (1995, p. 95) faz uma interessante ressalva sobre esse termo “qualidade” quando o jogo de interesses está na relação público-privado, diz ele: “A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá qual forem”.

Em relação à organização das escolas nucleadas, podemos observar nos quadros a seguir o quantitativo de estudantes existentes em cada escola que compõem os Círculos intermediários I e II. As escolas estão organizadas em módulos que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A organização das escolas em módulos é apenas uma mudança na nomenclatura, uma opção da organização educacional do município. Assim, o módulo I refere-se ao primeiro ano; módulo II – segundo ano; módulo III – terceiro ano; módulo IV – quarto ano; módulo V – quinto ano, ambos do Ensino Fundamental da Educação Básica, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro nº 07 – Nome das escolas e quantidade de estudantes das nucleadas I de Vitória da Conquista – BA, 2018.

Nome das escolas nucleadas I		Quantidade de estudantes						Total de alunos na escola
		Educação Infantil	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	
1	Escola Municipal Beatriz Hoffman	-	02		02	01	01	04
2	Escola Municipal Belmiro Braga	-	02	05	07	12	07	33
3	Escola Municipal Carlos Gomes	-	-	02	03	02	06	13
4	Escola Municipal Clemente José dos Santos	-	04	01	05	02	04	16

5	Escola Municipal Corredor do Rio Pardo	-	02	01	05	02	04-	14
6	Escola Municipal Dom Pedro I	-	03	01	01	01	01	7
7	Escola Municipal Fazenda Arame	-	01	02	03	08	06	20
8	Escola Municipal Fazenda Jeribá	01	02	05	03	03	02	15
9	Escola Municipal Gildásio Cairo dos Santos	-	04	10	09	15	10	48
10	Escola Municipal Honório Francisco Pereira	-	-	04	-	-	02	09
11	Escola Municipal Joaquim Froes	-	01	04	02	02	08	17
12	Escola Municipal Jorge Amado	-	06	03	06	06	13	34
13	Escola Municipal Lagoa do Arroz	-	06	03	04	05	07	25
14	Escola Municipal Robert Kennedy	09	08	06	06	05	07	32
15	Escola Municipal Santa Rita	-	04	02	07	05	04	22
16	Escola Municipal São Mateus	-	05	05	12	05	07	34
17	Escola Municipal Teófilo Lemos	-	03	06	10	07	08	34
18	Escola Municipal Zumbi dos Palmares	-	02	-	12	04	02	20
Total		10	55	61	83	87	97	397

Fonte: Coordenação dos Círculos Intermediários I e II, 2018.

Em continuidade a explanação sobre as escolas nucleadas, observamos que 18 escolas compõem as nucleadas I e 19 escolas compõem as nucleadas II. Na primeira, somando a quantidade de estudantes temos um total de 397 matriculados e na segunda um total de 558. Podemos perceber que há um número razoavelmente grande de estudantes matriculados, a exemplo da Escola Municipal Gildásio Cairo com 48 estudantes e a Escola Municipal Afonso Hoffman com 94 estudantes. Observa-se que na educação infantil existe um número menor de estudantes, tanto na nucleada I quando na nucleada II. Com 10 estudantes na Educação Infantil da nucleada I e 58 estudantes na nucleada II. O número maior de estudantes encontra-

se no quinto ano das escolas nucleadas I e no terceiro ano das escolas nucleadas II, totalizando respectivamente 97 e 136 estudantes. Como está representado no quadro a baixo.

Quadro nº 08 – Nome das escolas e quantidade de estudantes das nucleadas II de Vitória da Conquista – BA, 2018.

Nome das Escolas Nucleadas II		Quantidade de estudantes						Total de alunos na escola
		Educação Infantil	*Mód. I	Mód. II	Mód. II	Mód. IV	Mód. V	
1	Escola Municipal Afonso Hoffman	17	18	17	19	09	14	94
2	Escola Municipal Alice Veloso	-	06	05	06	09	10	36
3	Escola Municipal Boa Sorte I	-	01	01	03	02	-	07
4	Escola Municipal Boa Sorte II	-	08	08	11	08	07	42
5	Escola Municipal Fazenda Lixa	-	05	06	10	06	09	36
6	Escola Municipal Fazenda Queimada	20	03	06	16	22	08	55
7	Escola Municipal Genny Fernandes Rosa	-	02	02	02	06	04	16
8	Escola Municipal Gustavo Alves da Silva	-	03	01	05	07	05	21
9	Escola Municipal Inocêncio Santos	-	-	01	02	02	05	10
10	Escola Municipal João Gonçalves da Costa	-	07	03	04	02	04	20
11	Escola Municipal Joaquim Froes	-	01	04	02	02	08	17
12	Escola Joaquim Viana Andrade	-	-	02	06	02	04	14
13	Escola Municipal Leopoldo Miguês	-	08	-	09	09	05	31
14	Escola Municipal Lírio dos Alves	10	12	06	17	06	09	60
15	Escola Municipal Maria Amélia Ribeiro	-	01	02	06	03	03	15
16	Escola Municipal Miguelzinho Gonçalves	11	10	07	03	05	01	26
17	Escola Municipal Paulinho Santos	-	07	04	12	11	07	41
18	Escola Municipal Plinio de Lima	-	01	01	-	03	01	04

19	Escola Municipal Regis Pacheco	-	03	01	05	02	02	13
Total		58	99	74	136	116	101	558

Fonte: Coordenação dos Círculos Intermediários I e II, 2018.

*Módulo

Nestes espaços de formação concentram-se estudantes de diversas localidades, que utilizam o transporte escolar como única alternativa para continuarem seus estudos. Realidade que somente se consegue compreender, por meio da análise das contradições presentes na totalidade dos espaços escolares do meio rural no Brasil, e na singularidade existente nesses espaços no município de VDC, no qual o processo de nucleação de escolas está se intensificando cada vez mais.

Em relação à nucleação de escolas, apontadas no terceiro capítulo da presente pesquisa, perceberemos que esse processo explicita a tomada de decisões governamentais fundadas em critérios econômicos, que não levam em consideração os aspectos de vida dos sujeitos das comunidades locais. Rodrigues et al (2017) afirmam que os motivos para a nucleação de escolas devem ser questionáveis, pois o deslocamento de estudantes contribui decisivamente para a desvinculação da cultura e dos princípios de vida da comunidade. Esse processo está presente no município de Vitória da Conquista, onde por conta da nucleação de diversas escolas a utilização do transporte escolar é algo frequente, desvinculando os estudantes do convívio familiar da comunidade e do modo de viver no e do campo. Essa situação explicita um modelo, uma conceito de qualidade de ensino, que não reconhece o modo de vida no campo como lugar que tem seus atributos de qualidade nos saberes, na cultura, nas formas de produção e plantio relevantes para a formação dos estudantes.

Mais uma situação que novamente nos remonta a Resolução 010/2016 do Conselho Municipal de Educação e seu descumprimento por parte da SMED que em seu Art 3º item “II” deixa explícito em sua redação, que trata da relação escola e ensino no campo, o seguinte: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamentam a sociedade” como objetivo da Educação do Campo no município VDC. Ou seja, o transporte escolar colabora para o descumprimento desse objetivo.

Silva (2017) afirma que o município de Vitória da Conquista ao disponibilizar o transporte escolar intracampo atende em parte a legislação que normatiza a Educação do Campo, uma vez que o Centro Municipal de Educação Infantil Prascóvia Menezes Lapa

(única creche existente no meio rural em VDC) passou a atender estudantes de outros povoados circunvizinhos, por meio do transporte escolar. Por outro lado, descumpre outras normas no momento em que as crianças que utilizam esse transporte não recebem atendimento adequado. Os veículos contratados não possuem cadeiras apropriadas para as crianças, não tem cintos de segurança, as quais sofrem pelo excesso da lotação do transporte. Ainda segundo a autora, muitos dos proprietários dos transportes contratados, colocam inúmeras restrições:

[...] não aceitam disponibilizar os veículos com qualidade para realização deste deslocamento. São poucos os prestadores que apresentam veículos com boa qualidade para prestar serviço no meio rural. Geralmente, os donos do transporte contratado apresentam um veículo com excelentes condições na vistoria e apresenta outro quando dá início a prestação de serviço. Esta troca de veículos tem trazidos muitos problemas na relação entre professores e os responsáveis pelo setor de transporte (SILVA, 2017, p. 122).

As críticas se direcionam para a precariedade dos transportes oferecidos aos discentes e docentes que atuam nas escolas do campo em Vitória da Conquista. Sobre essa situação, Silva (2017, p. 159) constata que: “as falhas mecânicas nos veículos, acontecem constantemente, deixando o aluno muitas vezes sem aula ou chegando com certo atraso na escola, sofrendo pequenos acidentes por falta de freios, ônibus com assoalho apresentando furos”, além de problemas como a inexperiência de motoristas e longos períodos de viagens. Situação que faz muitos pais desistirem de colocarem os jovens e crianças nas escolas, pois temem pela vida de seus filhos. Causas que levam Ferreira e Brandão (2017, p. 82) a questionar:

Não seria menos desgastante, física e psicologicamente, para os alunos do campo, estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local, respeitando suas peculiaridades – terra, produção e comercialização – do que se deslocarem por muitos quilômetros, desde a madrugada, cansados, em veículos muitas vezes inaptos, para estudarem em local distante de seu território?

Esses questionamentos não são colocados em discussão pelos governos neoliberais, comprovando que a implementação de ações e reformas no sistema escolar através dessas diretrizes tem o intuito de desestruturar a classe trabalhadora. Todos estes fatores são problemas que decorrem da estrutura capitalista, em que os poderes públicos estão

mergulhados, com ações movidas pelos fatores econômicos, pela manutenção da lucratividade dos cofres “públicos” e privados. As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais estabelecem mecanismos de redução progressiva de gastos nas escolas públicas e um aumento do gastos em transporte escolar, deteriorando as condições de infraestrutura nos sistemas educacionais que se encontram no contexto do campo. Fica bastante evidente a lógica que movimenta as administrações públicas e a que classe social querem privilegiar. Como exemplo da efetivação da agenda neoliberal, tendo o transporte escolar como sua forma de materialização, trazemos esta análise de Ferreira e Brandão (2017) equiparando os gastos públicos com o transporte, em que é direcionado.

um aumento significativo no volume de dinheiro destinado ao transporte escolar rural para os centros urbanos, contradizendo as administrações públicas quanto à redução de gastos, uma vez que os dados demonstram alto custo por aluno transportado para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão do ensino ou má intenção no uso – ou desvio – do dinheiro público por parte dos gestores públicos (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 82).

No tocante ao transporte escolar, os gestores governamentais afirmam que ocorre devido ao número reduzido de estudantes no campo, o que dificulta comprovar o financiamento, sendo mais viável o fechamento de escolas por meio da nucleação e a extinção das escolas/classes multisseriadas, que são consideradas um impedimento para a qualidade da educação. Essa situação nos leva a compreender que há a prevalência de uma concepção orientada sob os interesses do mercado com a redução do número de professores e servidores ligados às atividades de ensino. Nessa perspectiva o trabalhador e a educação se transformam em um mero objeto, útil apenas para a reprodução das leis de mercado. Assim,

O resultado deste percurso é aquilo que Marx já afirmava em *A Ideologia Alemã*, ou seja, o fato de que a atividade social se converte num produto estranho e num poder superior e hostil ao homem, dominando e regendo a vida deste não numa lógica de autoconstrução humana positiva, mas submetendo-o à lógica da auto-reprodução da mercadoria (TONET, 2005, p. 68).

Outra problemática é a manipulação de informações por parte da mídia e dos gestores públicos, que faz perpetuar a ideia de que, a educação do campo não existe e que estudar nas escolas das cidades proporcionará um ensino de qualidade, o que na verdade, na maioria das vezes, não acontece, pois a classe trabalhadora ao ser expulsa do campo e não ter o seu meio

de sobrevivência (a terra) acaba residindo em locais na cidade sem infraestruturas e serviços sociais adequados para a sua sobrevivência, especialmente pela falta de emprego.

Esse processo ideológico tem o intuito de desconsiderar a educação do campo, aumentar o êxodo rural, favorecer os latifúndios e o agronegócio, como exposto no terceiro capítulo, no qual Leite e Medeiros (2012) afirmam que o agronegócio está dentro da esfera privada e política do Estado, constantemente realizando ações para viabilizar estratégias de expansão desse sistema nos espaços rurais do Brasil. Sendo assim, entendemos que existe a necessidade de defesa constante à implementação da Educação do Campo, como forma de resistência camponesa na perspectiva de um campo a favor da vida, ter esse espaço como lugar de produção a favor dos trabalhadores e da preservação dos recursos naturais. Conforme aponta o Coordenador Pedagógico do MST:

[...] defender a educação do campo hoje é uma questão de enfrentamento também ideológico, por que o que está dado é a desconstrução do campo. Você vê essa ofensiva contra os Sem Terra, contra os índios, contra os quilombolas, contra os agricultores, então defender a educação do campo significa defender outras pautas também para esse campo, que remete a pensar o acesso à terra, a qualidade dos serviços públicos, ao transporte escolar, a formação de professores. [...] Olha para começar vamos pegar o campo como exemplo, o campo hoje é um espaço de disputa, onde a gente tem um modelo do agronegócio né, com a inserção de tecnologias, da monocultura, enfim com esse pacote de destruição e nesse mesmo campo você tem agricultores, trabalhadores que necessitam, que percebe o campo de outra lógica, então pra gente essa iniciativa do neoliberalismo no campo se faz presente a partir do agronegócio que de fato funciona na perspectiva de destruição do campo, então, existe hoje uma perspectiva, digamos, privatista da educação (Coordenador Pedagógico do MST/BA/VDC, 2018)²⁸.

A lógica de destruição do meio rural e da educação do campo funciona como um mecanismo de manutenção e perpetuação do poder centralizador da classe dominante, detentora dos meios de produção. Colaborando para a construção de uma sociedade baseada nos ideários neoliberais, com o objetivo de tornar o trabalhador submetido às regras do capital, sem nada que o vincule a terra, logo a rejeição às concepções da educação do campo. As diretrizes neoliberais implementadas nos anos de 1990 não só estão presentes em múltiplas e diversas estratégias do Estado brasileiro como estão nos últimos anos causando a autodestruição das possibilidades de acesso a educação da maioria da sua população/da classe trabalhadora.

²⁸Entrevista concedida, a autora para a presente pesquisa, no dia 24 de setembro de 2018.

É divulgado o discurso de qualidade, quando na verdade como bem explica Gentili (1996) essa qualidade é um mecanismo de diferenciação e dualização social. O apelo à palavra qualidade, como esclarecemos no terceiro capítulo, na perspectiva dos setores hegemônicos capitalistas, nada mais é do que uma maneira de justificar as reformas e as políticas educacionais neoliberais, que não garantem a qualidade defendida pela classe trabalhadora, isto é, a qualidade como um fator que promove a democratização radical da educação e um fortalecimento da escola pública. Essa educação de qualidade não é implementada porque o governo não tem interesse - não por falta de recursos, como é divulgado - de proporcionar condições para o professor desenvolver um bom trabalho, assim como também equipar com infraestrutura e pedagogicamente as escolas. Tendo como base esse entendimento, para o governo local estrategicamente é mais viável disponibilizar o transporte escolar do que melhorar as estruturas das escolas do campo existentes no município.

O Estado questiona a todo o momento a validade e pertinência dos critérios defendidos pela Educação do Campo e defende o agronegócio, como alternativa de desenvolvimento econômico para o meio rural, assumindo amplamente a defesa de que o “agro é pop”. Como explica Vendramini (2015, p. 63), “o Estado, como um dos alicerces do capital, assume o papel de tornar a terra disponível para corporações domésticas ou estrangeiras”. O avanço das relações capitalista no campo do município de Vitória da Conquista tem repercutido no avanço do trabalho assalariado, como afirma Alves e Almeida (2014, p. 259).

A mobilidade campo-cidade se enquadra muito bem nessa estratégia capitalista e, em Vitória da Conquista, essa transferência da população do campo para a sede municipal também cumpriu ao propósito da acumulação do capital, pois não trouxe consigo a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores, mas a produção de um espaço urbano adequado à livre produção e circulação das mercadorias. E, nesse processo, a mobilidade forçada submeteu os trabalhadores às formas exploratórias, à precarização com péssimas condições de trabalho e ao assalariamento.

Fato este que contribui para o esvaziamento do meio rural, levando a consequente diminuição de crianças e jovens nesse espaço de VDC, o que impulsiona ainda mais o fechamento das escolas do campo.

Na Resolução Municipal nº (010/2006) - Anexo nº 05²⁹ - que dispõe sobre as diretrizes para a organização do Ensino Fundamental de Educação do Campo em VDC consta a nomenclatura (no campo), mas colocamos (do campo) para reafirmar a educação com direito público que deve considerar o campo em toda a sua complexidade. Evidenciamos assim, a necessidade de mudança da nomenclatura. Essa resolução é pouco conhecida pelos entrevistados (Quadro nº 01) desta pesquisa, dos nove entrevistados, apenas três representantes conheciam a referida resolução. Sobre esse assunto a Coordenadora do Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista – FOMEC/BA diz que:

Na verdade essa resolução ela trata timidamente da resolução do campo ou quase nada porque na verdade ela vem regulamentar o Ensino Fundamental no campo, mas ela não tem nenhuma vinculação com as diretrizes operacionais, a gente não vê nessa resolução os princípios que estão postos nas diretrizes e que deveriam estar na resolução para se trabalhar principalmente o currículo da educação do campo, essa resolução vem normatizar, trazer uma nova nomenclatura para o ensino fundamental onde deixa de trabalhar a palavra serie e vai trabalhar com a palavra módulo e segmentos. Houve uma discussão muito grande na rede, nessa época e muita resistência dos professores em aceitar a proposta porque não tinha conhecimento das diretrizes apesar de alguns seminários ter sido realizado para que as pessoas tomassem conhecimento de que existe uma lei, e de que essa lei precisava ser cumprida pelo sistema educacional do município (Coordenadora do FOMEC/BA, 2018)³⁰.

A Resolução (010/2006) apresenta onze artigos (Art.), nos quais estabelecem a organização da educação do campo. O Art. 1 trata dos seguimentos e módulos, referindo se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: Seguimento I – Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e seguimento II – Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Sobre essa resolução, a Coordenadora das escolas nucleadas destaca o seguinte:

[...] A resolução... dizia que os alunos teriam que ter no mínimo 75% de frequência, como prerrogativa pra ser aprovado. Só que isso é uma prerrogativa do sistema educacional como um todo. Nas universidades a gente tem que ter no mínimo 75% de frequência para ser aprovado em uma disciplina, mas não é só isso, você tem que passar por uma avaliação. [...] mas o governo não entendeu desse jeito e saiu passando os alunos de qualquer jeito e isso foi um prejuízo para o aluno (Coordenadora das escolas nucleadas, 2018).

²⁹ Anexo apresentado na dissertação de Silva (2017) “A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA, período 2010 a 2015”.

³⁰ Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 12 de setembro de 2018.

O artigo 4º da Resolução 010/2006 aborda sobre a questão da exigência mínima de 75%, no qual foi interpretando de maneira equivocada, segundo a coordenadora das escolas nucleadas, assim se os estudantes frequentassem 75% das aulas já seriam aprovados, sem, contudo, fosse necessário fazer outra atividade, entendemos que esse fato tem contribuído para que os alunos passassem de uma série para a outra sem ao menos serem alfabetizados.

Essa é uma situação que colabora para o processo de exclusão social desses sujeitos e para a manutenção dos privilégios históricos de minorias de grupos e corporações que passam a controlar as relações sócio-políticas desses contextos (no caso o rural), assim como colabora para implementar valores de mercado na educação formal, como uma empresa que requer formação técnica, robotizada para suas atividades, assim também contribui para controlar os profissionais da Educação e formar/”educar” indivíduos para a lógica do trabalho empresarial. Freitas (2017, p. 104) aborda sobre como essas mudanças estão na contra mão da educação emancipatória, crítica ou progressista, ao dizer que “O tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo”, e por fim conclui que podemos agora chamar de neotecnicismo. E recorda o autor que se considerarmos a nova base tecnológica que pode ser mobilizada para esse objetivo, aquele princípio de “tecnologia da educação” dos anos 1970 parece uma precária pré-história do tecnicismo, sendo uma das consequências mais evidentes é expansão da educação a distância, e nesse ponto o professor passa a ter o papel de informar [não educar ou ensinar] e o aluno de receber e reproduzir.

Nessa perspectiva, dessa “educação” neotecnicista nos parecer que a organização do trabalho pedagógico global (Freitas, 1989) perde totalmente seu objetivo, especialmente porque não mais teremos uma escola materializada e nem as relações subjetivas entre professores e entre estes e os estudantes, os pais e a comunidade escolar.

Por outro lado, o Art. 10 da Resolução CNE/CEB 1/2002 diz que o projeto institucional das escolas do campo “garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. Entretanto, a implementação da gestão democrática ocorre de maneira insipiente na rede municipal de educação de VDC, segundo Silva (2017, p. 90 a 91) as escolas do campo ainda, não conseguiram “estreitar de forma efetiva sua relação com a comunidade escolar. A comunidade é convidada apenas para legitimar os projetos escolares, as eleições de diretores; [...] verifica-se uma grande permissividade por parte dos gestores sobre o planejamento individual”. O processo de planejamento individual, sem participação da sociedade civil, nas

políticas educacionais tem ocorrido frequentemente por parte do governo federal, estadual e local. Inúmeras políticas públicas tem sido fundamentadas teoricamente em nome e em defesa dos princípios da gestão democrática, com a premissa de participação da comunidade local e de Conselhos de Educação. Porém, não foi isso que constatamos na prática, nesta pesquisa, o que confirmou-se é que contraditoriamente são tomadas decisões dos gestores governamentais de forma verticalizada.

No Art. 10 da Resolução 010/2006 de VDC estabelece que seja constituída comissão no Conselho para acompanhamento da implantação do regime estabelecido na resolução, porém, mais uma vez, contraditoriamente, nas palavras de Silva (2017), as eleições para os gestores escolares são permeadas “pelos vícios da eleição partidária”.

Na Resolução CNE/CEB de 2002, em seu artigo 7º está estabelecido que: É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regularizar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar. Esse princípio também está estabelecido na Resolução nº 010/2006 – CME, no qual em seu artigo 5º afirma que: “o calendário das escolas rurais deverá adequar-se às peculiaridades de cada região, inclusive climáticas e econômicas, conforme o disposto no Artigo 23 Parágrafo II da lei 9394/96, combinados com os artigos 116 e 117, do Regimento das Escolas Municipais”. Entretanto, esse princípio da legislação educacional não é cumprido pelo poder público municipal, pois as escolas das comunidades rurais seguem o mesmo calendário das escolas urbanas.

Essa situação é evidenciada no depoimento³¹ da coordenadora das escolas nucleadas, no qual a mesma afirma que: “*Não. Não há um calendário diferenciado para o campo e para a cidade, há uma diferenciação somente quando ocorre alguma coisa que impede de ter aula, como foi o caso da greve dos professores, aí eles mudam o calendário para se adequar aos 200 dias letivos*”. A coordenadora ainda relata que a mudança no calendário torna-se difícil, pois muitos professores que ensinam no campo não são do campo, não vivem e não conhecem os princípios da educação do campo.

O depoimento da coordenadora evidencia duas problemáticas que assolam a Educação do Campo em VDC: A questão do calendário e da formação de professores. Na Resolução CEE Nº 103/2015 no § 1º do Art. 12 determina que a formação inicial e permanente dos profissionais da Educação do Campo deverá ser garantida, de maneira a atender as

³¹ Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 05 de setembro de 2017.

especificidades da educação do campo. Mas como atender essas especificidades se o calendário e os professores não conhecem os princípios que regem a Educação do Campo?

Compreendemos que as escolas do campo necessitam de docentes com formação superior que entendam os aspectos que constituem a Educação do Campo, o contexto em que está inserida a escola, a produção, o modo de vida, os movimentos sociais do campo, etc. para melhor desenvolver seu trabalho docente. A relevância desse processo de adequação na formação superior está ancorada na necessidade de respeito aos sujeitos do campo e ao cumprimento do que está estabelecido na lei.

No momento em que há professores com formação inadequada lecionando nas escolas do campo, no momento em que o transporte escolar precário torna-se um “recurso natural” utilizado para o deslocamento de crianças e jovens, no momento em que há a utilização de apenas um calendário para toda a rede municipal de ensino, os princípios da Educação do Campo e das escolas do campo não estão sendo respeitadas, como preconiza a própria resolução do município de VDC (Resolução 010/2006), na qual em seu Art. 3º afirma que a escola do campo tem como objetivos:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio de leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes dos valores em que fundamental a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes de valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços e de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V. a qualidade do trabalho pedagógico.

Sobre essa problemática, Taffarel (2011) alerta que pesquisas sobre a Educação do Campo realizado pelo Inep em 2006 revelaram que essa modalidade enfrenta ainda o desafio de efetivação das políticas públicas conquistadas, a superação de políticas públicas inadequadas e/ou a sua total ausência. Assim, é fundamental movimentos de resistências contra essas ações neoliberais que tem legitimado os processos de exclusão social no campo, com a ampliação do fechamento das escolas do campo e, conseqüentemente, o aumento do analfabetismo da classe trabalhadora, resultado que contribui também para a “naturalização” do descumprimento de leis por parte do Estado.

Diante desse contexto, compreendemos que não se transforma a realidade apenas com as teorias, mas é preciso conhecê-las para a defesa de uma realidade diferente da atual, é

preciso também à militância pela garantia das escolas e pela transformação social. Tonet (2005, p. 151) deixa claro que a resistência não será constituída apenas pela atividade educativa, mas na luta, realizada pelo conjunto da classe trabalhadora, pois “muitas das condições para a realização da atividade educativa são externas ao campo da própria educação e só podem ser conquistadas por uma luta mais ampla” em defesa dos direitos coletivos e a eliminação do individualismo meritocrático que define diversas estratégias neoliberais.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que a luta das classes populares não depende da intervenção dos intelectuais. Elas lutarão – bem ou mal; de uma forma ou de outra – pelo simples fato de que isto lhes é imposto pela sua situação objetiva. Acontece que esta mesma situação objetiva subtrai-lhes as condições para dedicar-se à elaboração teórica, ainda mais no nível exigido pela complexidade do atual processo social (TONET, 2005, p. 132).

Como a resistência não está limitada ao chão da escola, ainda que à prática associada à teoria [e vice versa] trazem graus de conhecimento e possibilidades de emancipação, entendemos que a Proposta de Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Educacionais da Educação do Campo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista³²; o Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano (anexo nº 09); a Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA (anexo nº 10), dentre outros documentos e ações, constituem-se importantes movimentos de mobilização social que questionam o autoritarismo do poder público municipal e reivindicam os direitos que estão sendo negados à população do campo com a efetuação do processo de fechar escolas nas comunidades rurais de Vitória da Conquista.

As reivindicações e propostas para a Educação do Campo, contidas nos documentos citados foram organizados com a colaboração de diversos movimentos sociais e organizações, a exemplo do Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista - FOMECA/VC; Fórum de Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano - FECTSB; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC - UESB); Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPED - UESC - UESB); Levante Popular; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; Núcleo das Associações Quilombolas e Comunidades do Estado da Bahia/NAQCTEB (Território Sertão Produtivos); Central das

³² Para mais informações sobre a Proposta de Resolução consultar a dissertação de: 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).

Associações da Agricultura Familiar e Camponesa do Município de Vitória da Conquista; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista - STR; Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista - SIMMP, entre outros.

Esses processos organizativos reivindicaram e reivindica o cumprimento das resoluções e leis que regulamentam a Educação do Campo, tal como disposto na resolução do Estado da Bahia - Resolução CEE Nº 103/2015, no qual em seu Art. 5º estabelece que a oferta da Educação do 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; e
- VII - transporte escolar, observando as normas de segurança e de qualidade, adequado às condições locais e priorizando o intracampo.

Como preconiza a Resolução Estadual CEE nº 103/2015, compete ao Estado em regime de colaboração com a União e Municípios, instituir e implementar políticas de educação pública do campo e viabilizar mecanismos para a oferta da Educação Básica. Essa premissa perpassa pela criação e reabertura de escolas e reestruturação das existentes. Mas, como garantir a oferta da Educação Básica no Campo se as escolas estão sendo constantemente fechadas negando as leis que definem sua manutenção?

A política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte escolar constitui-se um fator de desistência, na medida em que o deslocamento de casa até a escola consiste em algo cansativo e perigoso, quando, na maioria das vezes, as viagens ocorrem em transporte e estradas sem condições mínimas de funcionamento e deslocamento. O processo de fechamento de escolas do campo vem sendo realizado de forma acelerada pelo poder público municipal de VDC.

Para um maior esclarecimento sobre essa política neoliberal e os processos de resistências a ela, se faz necessário o item a seguir, no qual apresentamos dados que confirmam o desmantelamento das escolas do campo no município e as condições de

exclusão escolar e social, em que se encontra grande parte de crianças e jovens do campo, devido essas ações impostas pelos gestores do município.

4.2 Do fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista à resistência: A luta de classes em evidência.

Ao longo dos capítulos desta pesquisa vamos compreendendo que o Estado brasileiro, historicamente veio implementando políticas educacionais com uma visão economicista, neoliberal, de Estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação escolar da classe trabalhadora, incluindo a do campo.

O Estado neoliberal explica as desigualdades econômicas com a ideologia de igualdade perante a lei, no qual as oportunidades educacionais estão disponíveis igualmente para os filhos da classe burguesa e os filhos da classe trabalhadora. Uma concepção ilusória da realidade que tenta camuflar a desigualdade de oportunidades educacionais em decorrência da estrutura econômica vigente, que privilegia uns e exclui outros, fato que ocorre também entre as regiões brasileiras, em que a prioridade passa a ser de regiões mais industrializadas e com maior desempenho de produção dentro do mercado interno e internacional.

Não devemos esquecer que a escola é um espaço educativo e político e o papel que o Estado deveria exercer, em relação à manutenção e fortalecimento desses espaços, na prática não acontece, pois o Estado capitalista (neoliberal) é celetista, excludente e opressor, que legitima a educação mercadológica. Nessa perspectiva compreende-se o descaso com a Educação do Campo e nas palavras de Faleiro e Farias (2017) evidencia-se a invisibilidade da população do campo com a diminuição e/ou inexistência das políticas sociais.

[...] quando se comparam índices de educação da população do campo e urbana, essa invisibilidade é evidenciada. Segundo o IBGE (2010), 52,5% da população urbana, entre 25 e 35 anos, tem escolaridade de nível médio ou superior completa, enquanto que, na população do campo, a taxa é de apenas 17%. Quando diz respeito ao índice de analfabetismo funcional de jovens de 15 anos ou mais, 13,5% residem no território urbano, e 25,8%, no campo. Esses dados podem ser considerados resultados do processo neoliberal e a população do campo permanece, em sua maioria, em lugar de exclusão, tendo o trabalho braçal como único caminho para sobrevivência, sem possibilidade de níveis de escolaridade que o mercado exige [...]. Assim, os efeitos se multiplicam, como a expropriação de terras, expulsão do campo, aumento do trabalho assalariado e isolamento (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 29).

Nesse sentido, torna-se necessário incentivar e articular ações para o enfrentamento dos problemas educacionais no Brasil, pois a classe trabalhadora ao se organizar em movimentos de lutas sociais tende a conquistar direitos, mesmo que estes direitos sejam a todo o momento alvo de práticas de anulação, necessitando de constantes enfrentamentos para a obtenção de leis e/ou efetivação das mesmas.

A classe trabalhadora quando não tem consciência desta luta e não se organiza é somente classe em si. Mas quando ela se organiza e luta demonstra consciência de classe e torna-se classe para si, ou seja, a classe que luta pelas suas necessidades, seus interesses suas reivindicações imediatas, mediatas e históricas (TAFFAREL, 2011, s/n).

As resistências sociais podem intervir no percurso dinâmico e dialético da história, mas a alienação como um artifício próprio do capital impede, tal luta. O controle político e alienante induz a aceitação, por grande parte dos sujeitos, de uma educação escolar que está posta, cheia de problemas, no que diz respeito à infraestrutura das escolas; o distanciamento dos alunos e dos pais com a escola e com os professores; os baixos índices educacionais de analfabetismo; o parco financiamento de verbas públicas na educação; a centralização autoritária da gestão educacional; a Base Nacional Comum Curricular; a reforma do Ensino Médio, a desvalorização do professor, etc. Problemas estes que o Estado finge não ver e corrobora para existir. A efetivação dessa lógica, mediante a reprodução do capital sustenta-se sobre várias facetas, sendo o fechamento de escolas uma delas, no qual tanto no meio urbano quanto no meio rural essa ação tem acontecido numa perspectiva de privatizar as escolas públicas, perante as medidas de diminuição de gastos nos setores públicos. E o município de VDC não foge dessa totalidade neoliberal que orienta a educação escolar para a educação mercadológica.

As ações administrativas do município de Vitória da Conquista ao longo do tempo vêm ampliando o fechamento de escolas do campo (Quadro nº 09 e Anexo nº 06) com uma política de consolidação do ideário neoliberal, que desestruturam e excluem os jovens e crianças de seus direitos de estudarem nas comunidades rurais. Esse processo em VDC é evidenciado nas pesquisas científicas, a exemplo do estudo de Ramal (2010) Garcia (2015) e Silva (2017), que revelaram o problema do fechamento de escolas do campo no município. Ramal (2010) em sua pesquisa afirma que no ano de 2007, VDC tinha 152 escolas no meio rural, Garcia (2015), ao fazer uma atualização, evidencia que entre 2010 a 2015 foram 51 escolas do campo fechadas, passando de 152 para 101 escolas. E em uma pesquisa mais

recente, como citado na introdução do presente trabalho, Silva (2017) constata que no período de 2010 a 2016, foram 53 escolas do campo foram fechadas em VDC ou “paralisadas” e 37 estariam ameaçadas de fechamento até o ano de 2018. Todas essas pesquisas não tinham como objeto de estudo o fechamento de escolas do campo, mas ao analisarem a educação do campo em Vitória da Conquista enunciaram a problemática em questão. Ao analisarmos os dados apresentados na presente pesquisa, o Anexo nº 06 e os dados das referidas autoras verificaremos que há um desencontro de informações quanto ao quantitativo de escolas do campo, pois provavelmente as fontes não foram iguais e também há uma desorganização e/ou intenção de ocultar os dados sobre as escolas do campo, por parte do poder público municipal, como afirmado anteriormente. Entretanto, entendemos que essas informações são importantíssimas para tornar evidente a atuação do governo local, que contrário à permanência de escolas do/no campo, vem efetivando um processo de desvalorização e falta de prioridade com a Educação Infantil e Fundamental nas comunidades rurais do município.

Diante dessa realidade concreta da educação do campo em VDC, Garcia (2015) afirma a necessidade de políticas educacionais específicas para as escolas do campo:

Diante dessa situação fica evidente a necessidade da luta constante em assegurar para o campo e cidade uma educação universal, pública e de qualidade. Importante compreender que ao defendermos uma política específica para as escolas do campo, isto não exclui elementos da totalidade social, ao contrário, a garantia desta política significaria o reconhecimento dos próprios municípios e das suas secretarias de educação, sobre as problemáticas de ordem geral que estão presentes nas escolas do campo e da cidade (currículo, material didático, projeto pedagógico, formação de professores, entre outros) e das suas demandas emergenciais, tanto em nível de estado como nacional (GARCIA, 2015, p. 2).

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 esta imersa.

Diante dessa realidade que se encontra na totalidade e na especificidade da educação no Brasil, Freitas (2018) alerta para a necessidade de resistência à reforma empresarial que está aos poucos sendo implantada no país, levando a profissionalização precoce dos jovens, sem alterar as condições precárias, nas quais se encontram as escolas. O autor ainda afirma que esse constitui um processo de violência cultural com repercussões danosas na sociabilidade, criatividade, criticidade e coletividade dos estudantes, instalando a hegemonia das ideias neoliberais limitadas e injustas de competitividade entre os “bem sucedidos” e os “fracassados” entre escolas “boas” e “ruins”, em que as tidas como inadequadas estão susceptíveis ao fechamento imediato.

Tudo isso, a fim de, nas palavras de Freitas (2018) desvincular a educação pública da gestão pública, tendo o Estado apenas como provedor de recursos públicos e não mais como gestor. Sob essa perspectiva vem se ampliando o fechamento de escolas do campo em todos os municípios do Brasil, a exemplo de Vitória da Conquista, conforme observamos no Quadro nº 09, o qual deixa claro esse movimento de redução de escolas do campo, e ao mesmo tempo, reafirmando a educação como um direito social e a educação do campo como um movimento social de luta do povo do campo.

Quadro nº 09 – Número de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA, de 2002 a 2018.

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: Reelaborado pela autora, 2019³³.

Por meio desses dados (Quadro nº 09, Anexo nº 06) podemos observar que no ano de 2002 tínhamos 168 escolas, em 2003 houve um aumento desse quantitativo, passando para 171 escolas, maior número dos últimos dezessete anos. De 2003 até 2008 houve uma diminuição constante, chegando a 139 escolas, uma redução de 32 escolas em apenas cinco anos. Entre 2008 a 2012 teve uma pequena variação entre aumento e diminuição de apenas uma escola, mas de 2012 a 2019 há novamente um processo constante de fechamento de escolas, passando de 140 para 101 escolas, mais uma vez uma grande redução de 39 escolas em apenas sete anos. Sendo que existe a possibilidade de fechar mais escolas ainda esse ano de 2019. Constatamos assim que nos últimos dezesseis anos (de 2003 a 2019) foram fechadas (71) escolas do campo no município de Vitória da Conquista. Um dado que merece reflexão, diante da perplexidade da enorme redução de escolas no meio rural, ficando assim explícito que a diminuição dessas escolas reflete a classe política que estava e está no poder de decisão quanto a implementação de políticas municipais.

Essa redução de escolas do campo permite compreender como os mecanismos de intervenção do poder público municipal promovem a exclusão social ao retirar da classe trabalhadora do campo o direito à educação formal, ao acesso a escola nas comunidades rurais, com o propósito de privilegiar a economia e as leis de mercado. Reforçando na sociedade a desigualdade social, através de uma falsa promessa de melhorar a qualidade da educação. Nessa concepção excludente, “melhora-se” a qualidade da educação fechando aquelas escolas que não apresentem índices satisfatórios, excluem-se estudantes que não se esforçaram como deveriam, demitem e responsabilizam professores que não são considerados eficientes (FREITAS, 2018).

³³Quadro reelaborado pela autora, com base no anexo 6, no qual constam os dados de 2002 a 2016, dados estes disponibilizados pela SMED para a pesquisa do Plano de Ações Articuladas - PAR, implementadas nos municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista coordenado pela pesquisadora Arlete Ramos dos Santos. De 2017 a 2019 os dados foram adquiridos, por meio da pesquisa de campo.

No período de 2002 a 2017 o município de Vitória da Conquista foi governado pelo Partido dos Trabalhadores – PT, mudando de governo em 2017 para o então atual partido do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, que assim como o anterior vem fechando escolas de maneira acelerada. Verificaremos mais adiante, que o atual prefeito Herzem Gusmão Pereira do partido MDB, em apenas um decreto (Decreto nº 18. 832/2018) fechou nove escolas do campo, sem a participação e consentimento do Conselho Municipal de Educação e das comunidades rurais. Esse processo histórico de fechamento de escolas no município levamos a diversos questionamentos: Como e por que tantas escolas foram fechadas em um período tão curto de tempo? Houve legalidade nesses processos? As Atas sobre o fechamento de escolas do campo nas comunidades rurais de Vitória da Conquista no ano de 2015 nos ajudam a responder esses questionamentos. De ante mão fica evidente que o fechamento de escolas orienta processos de injustiças sociais, econômicas e culturais pela desvalorização da escola pública.

No ano de 2015 o município de Vitória da Conquista tinha como prefeito, Guilherme Menezes, do Partido dos Trabalhadores - PT, que governou de 2009 a 2017. As Atas das reuniões (Anexo nº 07) evidenciam que somente no ano de 2015 foram fechadas 10 escolas, assim ao observar os dados do Quadro nº 09 e as Atas verificaremos que se em 2015 tínhamos 123 escolas e houve a redução de dez, passou-se a ter um total de 113 escolas e não 116 como está no Anexo nº 06 e no Quadro nº 09. Sendo assim compreendemos que houve uma variação do número de escolas entre esses anos. Mas, mesmo com essa variação, ao contabilizar de 2003 a 2019 teremos ainda, como apontado acima, uma redução de 71 escolas do campo nos últimos dezesseis anos.

As nove Atas comprovam que as reuniões foram somente para informar sobre o fechamento e não para consultar a comunidade escolar, como legalmente deve ser, de acordo com a Lei 12.960/2014. Em todas as nove reuniões a diretora das escolas nucleadas, daquele ano, estava presente para comunicar a decisão autoritária do poder público municipal. Como está explícito na Ata nº 1:

Ata de reunião da Escola Municipal Fazenda Pau Alto aos dias 09 nove do mês de dezembro de 2015. Reuniram-se direção das Escolas nucleadas do campo a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira com os pais de alunos interessados e pessoas da comunidade **para informar** que devido o número reduzido de aluno há necessidade de paralisar as atividades na escola e leva-los ou transferi-los para a Escola Municipal Afonso Hoffman situada na Fazenda Motinho e o maior objetivo é tirar os alunos de estudarem em salas de classe multisseriadas e inclui-los em salas de classes

seriadas para com isso melhorar as condições de aprendizagem dos alunos contando que a secretaria municipal de Educação garantirá o meio de transporte para conduzi-los até a escola (ATA de reunião da Escola Fazenda Pau Alto, 2015, *grifo nosso*).

Contraditoriamente, mesmo depois da Lei 12.960/2014, no qual afirma que para o fechamento de escolas do campo é preciso à manifestação/consentimento da comunidade escolar, o governo municipal continuou ampliando o fechamento de escolas do campo em VDC, inviabilizando em muitas comunidades o acesso à escola pública e a uma educação que efetivamente faça sentido e represente os anseios dos sujeitos do campo.

Essa contradição e deslegitimação “legitimada” revelam a história da sociedade brasileira, na qual as elites governantes adotam decisões políticas “de cima para baixo” para a manutenção de seus interesses, pois mesmo quando forçados a incluir demandas da classe trabalhadora, a exemplo da lei 12.960/2014, eles o fazem de tal modo que possa garantir que a condução do processo permaneça sob seu controle (FERREIRA, JR; BITTAR, 2011).

Nesse sentido Molina (2015) afirma que a inserção do parágrafo único (Lei 12.960/2014) no artigo 28 da LDB não é capaz de, por si só, impedir o fechamento de escolas do campo, como podemos observar em VDC, no qual no ano de 2014 tínhamos 134 escolas e atualmente (2019) temos apenas 101 escolas do campo (Quadro nº 09). Esse processo faz parte de uma estratégia mais ampla de desterritorialização da população do campo para a acumulação do capital, a ampliação da terra para uso do agronegócio, o fortalecimento de empresas que fazem da educação um negócio, usando como hálibe a “necessidade de redução de custos” do Estado, sempre sacrificando vários setores públicos, e agora de forma bastante explícita pelo atual Governo Bolsonaro, com a redução de gastos públicos na área da Educação Básica e Superior.

Trata-se, enfim, de transferir a 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. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores (GENTILI, 1998, p. 19).

Para os empresários da educação e o Estado neoliberal o fechamento de escolas (do campo ou da cidade) contribui para a transferência da educação pública para a educação

privada. Interessante destacar que essa prerrogativa já estava anunciada na década de 90 pelos pesquisadores e intelectuais críticos à implementação do neoliberalismo no Brasil. Como a escola pública do campo não tem nenhum vínculo com as leis de mercado, não preconiza lucros é mais viável o seu fechamento, obrigando crianças e jovens a buscarem outros meios de escolarização que não seja no campo e nem na escola pública.

Consta no Art. 5º da Resolução CNE/CEE nº 2/2008 que “para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, **a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução**, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008, *grifo nosso*). Porém compreendemos também por meio desta pesquisa que a nucleação de escolas do campo não se constitui a melhor solução para os jovens e crianças, uma vez que esse processo conseqüentemente significa o fechamento de escolas. Quando, por exemplo, nas leis e resoluções que regulamentam a Educação do Campo existe a possibilidade de nuclear as escolas e utilizar o transporte escolar, torna-se uma brecha para o poder público municipal fechar escolas de forma alarmante e simplesmente utilizar o argumento que devido à estrutura precária da escola a “melhor” solução é a nucleação. Como pode ser observado nesta Ata de nº 7 de uma reunião na Escola Olho D’Água:

A transferência dos alunos da Escola Municipal Olho D’Água da serra para a Escola Municipal Santa Rita é devido a melhor qualidade da estrutura da escola e do conforto que a Escola Municipal Santa Rita possui, **bem como as condições de oferecer um ensino de qualidade** que é direito do aluno, visto que haverá garantia do transporte escolar para os alunos por parte do setor de transporte da Secretaria Municipal de Educação (ATA de reunião da Escola Municipal Olho D’Água, 2015, *grifo nosso*).

A Ata demonstra que inicialmente há uma exposição de problemas em que se encontra a escola: sem infra-estrutura adequada, sem equipe pedagógica, com diversos problemas, que são usados para justificar o fechamento e o não atendimento da qualidade que é um direito do aluno. Havendo explicitamente uma omissão de que na verdade o próprio governo municipal é responsável por tais problemas que recai sobre a escola. Fica evidente nas Atas, que o poder público municipal de VDC deixa as escolas ficarem em situações precárias para depois apresentar como solução a nucleação e o deslocamento de crianças e jovens para outra comunidade, por meio do transporte escolar.

Não podemos fechar os olhos diante do desestruturação provocada que acontece nas escolas, intencionalmente, para depois o município ter motivos para fechá-las. Para exemplificar essa estratégia temos o Ensino Médio, que antes de apresentar a reforma, o Estado elaborou uma estratégia midiática de que o Ensino Médio na escola pública é muito ruim, cheio de problemas, no qual a única e viável solução seria a reforma, como acontece com as escolas do campo, em que a única alternativa, apresentada pelo governo local de VDC, para resolver os problemas é o fechamento.

O principal motivo para justificar o fechamento de escolas apresentados nas Atas foi à promessa de melhoria na qualidade da educação ao transferir os alunos das escolas multisseriadas para escolas com classes seriadas. Conforme consta na Ata nº 3:

Ata de Reunião da Escola Municipal São João I. Aos 11 onze dias do mês de dezembro de 2015 reuniram-se direção das Escolas Nucleadas do campo a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira com pais de alunos, professora e pessoas da comunidade para informar que devido ao número reduzido de alunos e a **perspectiva de melhora da qualidade de ensino** ou seja paralisar as atividades da Escola Municipal São João I no ano de 2016, levando os alunos de sala de classe multisseriada para sala de classe seriada Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos situada no povoado de Cabeceira e essa lei já existe que até 2018 todo aluno de classe multisseriada terá que está em classe seriada disse a diretora Rose (ATA de reunião da Escola Municipal São João I, 2015, *grifo nosso*).

Nesse sentido, os estudos e pesquisas de Gentili (1996), na década de 1990, estão contribuindo para entendermos que os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política e social, mas também conseguem que esta mudança seja, por muitos, aceita como uma verdade absoluta. Construindo, assim, um senso comum a favor das ações do Estado [e aqui na singularidade deste município] sobre os setores educacionais, promovendo a exclusão social por meio de tais políticas.

Em todas as nove Atas existem esse argumento de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem ao nuclear as escolas e formar classes seriadas. Como novamente demonstra o trecho da Ata nº 4, referente ao fechamento da Escola Municipal João XXII no dia 11 de dezembro de 2015.

[...] devido ao número reduzido de alunos e o maior objetivo é de **que os alunos tenham uma educação de qualidade ao patamar que é direito do alunado** levar alunos de classe multisseriada para sala de classe seriada conduzindo-os da Escola Municipal João XXIII para a Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos (ATA de reunião da escola Municipal João XXII, 2015, *grifo nosso*).

Mas, que qualidade o poder público municipal defende? A qualidade que difunde para o interior do sistema escolar as relações de mercado e concorrência? O neoliberalismo formula uma qualidade que deriva da lógica de mercado, da meritocracia, do sujeito individualista e competidor. Gentili (1998) explica que para os neoliberais a qualidade só pode ser conquistada por meio da flexibilização dos mercados educacionais. O que nos permite compreender que a qualidade nesse sentido é uma armadilha do capital para estender seu poder sobre a classe trabalhadora e intensificar a desigualdade, a exclusão, os privilégios das minorias e a lógica de mercado em todas as facetas da vida humana.

Dentro dessa lógica de qualidade capitalista, o governo brasileiro promove um discurso de que a crise/precariedade na educação é resultado da ineficiência, ineficácia e improdutividade dos sistemas educacionais públicos. Esse pensamento ideológico e alienante, como bem explica Gentili (1996), era divulgado também na década de 1990, período em que os governantes brasileiros realizaram reformas na educação com o discurso de alcançar “qualidade” nos sistemas de ensino público. Conforme está explícito na citação a seguir:

Em primeiro lugar, é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *quantidade, universalização e extensão*. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 1996, p. 17).

Já está comprovado em diversos estudos e pesquisas que a diminuição no financiamento de programas, projetos e políticas na educação pública não melhora a qualidade na educação, ao contrário, há um agravamento de problemas no sistema educacional.

Nessa falsa promessa de qualidade as escolas multisseriadas são as que foram mais fechadas no município de VDC, pois aparecem nas Atas como uma organização de ensino que limita e dificulta o aprendizado. Como consta no § 2º do Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2008 compreendemos que a escola multisseriada não é limitante, mas necessita de

professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e apoio pedagógica permanente para melhores possibilidades de trabalho.

Hage (2014) afirma que as escolas multisseriadas estão envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, marcadas pela heterogeneidade de sujeitos, os quais possuem idade, níveis de conhecimentos e culturas diferentes. E justamente por apresentar essas particularidades e singularidades que as escolas multisseriadas devem ser reconhecidas e legitimadas nas políticas e práticas educativas como um espaço de riquíssimo conhecimento favorável ao aprendizado. Porém a realidade precária e de abandono, na qual muitas escolas multisseriadas encontram-se no Brasil não favorece o sucesso e a continuidade nos estudos dos sujeitos do campo. Fatores que são decorrentes do descumprimento de leis e resoluções referentes aos parâmetros da Educação Básica das escolas do campo.

A visão negativa, na qual rotula esse espaço de formação escolar (escolas/classes multisseriadas), considerando-a uma escola de baixa qualidade educacional, fraca, atrasada e isolada, em que precisa adequar-se ao modelo urbano, esconde que são as ações dos poderes públicos municipais e/ou a inexistência delas que estrategicamente contribuem para a existência de problemas nas escolas multisseriadas do campo. Essa estratégia de abandono por parte dos governantes municipais é justamente para poder fechar as escolas com o argumento de proporcionar aos estudantes outro espaço de ensino, de melhor qualidade.

As Atas presentes no Anexo nº 7 evidenciam ainda a ausência de políticas específicas para os sujeitos do campo, o não reconhecimento das especificidades das escolas do campo, a negação de direitos legalmente conquistados, a contrariedade e a preocupação dos pais ao saberem da “paralisação” da escola, saberem que seus filhos para continuarem os estudos teriam que se submeter ao transporte escolar, estando susceptível a falta de segurança e acidentes no deslocamento para outras comunidades. A Ata nº 2 revela essas preocupações, algo que fica evidente na fala de um pai, ao relatar a sua apreensão em levar o filho para outra localidade e depois não acontecer à reabertura da escola, como de fato não aconteceu.

[...] o Srº Claudionor pai de aluno e agente comunitário de saúde falou sobre sua tristeza em ver deslocar seu filho como também outros alunos para outra escola quando tem a escola um patrimônio na localidade [...] sua preocupação é levar os filhos para outra localidade e reabertura da escola cair no esquecimento [...] alguns pais falaram da preocupação dos filhos ter que acordar bem cedo para ir para a escola, mas não tendo outra opção que

permite ir para a escola Pedra Branca (ATA de reunião da Escola Municipal Gerson Gusmão Sales, 2015).

Embora a Resolução CEE nº 103/2015 em seu § 4º do Art. 11 estabeleça que “o transporte deverá ser realizado considerando horários de acordo com as peculiaridades e as necessidades da vida no campo, especialmente nas creches e nos primeiros anos do ensino básico”, no município de VDC ainda ocorre à utilização do transporte escolar sem considerar as peculiaridades das comunidades rurais. Tendo em vista que a Ata de reunião da Escola Municipal Gerson Gusmão Sales, conforme exposto no trecho acima, explicita a preocupação do pai em acordar o filho bem cedo para enfrentar o deslocamento de casa até a escola, através do transporte escolar.

Outro fator que merece atenção é a baixa presença nas reuniões, tem reuniões com apenas sete pessoas, como pode ser observado na Ata de nº 3 referente à Escola Municipal São João I e na Ata de nº 9 da Escola Municipal Honório Francisco Pereira. Tem reuniões com um número ainda menor, a exemplo da reunião referente à Escola Municipal João Moraes e Escola Municipal João Manoel (Ata nº 5), no qual tinha a presença de apenas quatro pessoas. Essa baixa presença, provavelmente é por conta do horário estratégico escolhido para as reuniões, pois nas duas Atas que constam o horário - Ata nº 6 (12h00min) e Ata de nº 5 (10h: 30min) - respectivamente tinham 11 e 4 pessoas. Quem conhece um pouco mais sobre o dia a dia do trabalho no campo compreenderá que é muito complicado, nesses horários, a presença dos sujeitos da comunidade, pois muitos estão na roça e/ou no horário de almoço. Para um maior esclarecimento apresentamos um trecho da Ata nº 5:

A reunião teve início às 10:30 horas com o objetivo de informar os pais de alunos e moradores da comunidade a necessidade de transferência dos alunos das escolas municipais João Manoel e João Moraes para a Escola municipal Clemente José dos Santos e a paralização ou seja paralisada no ano de 2015 (ATA de reunião da Escola Municipal João Moraes e Escola Municipal João Manoel, 2015, *gripo nosso*).

Com a ajuda de professores que estavam presentes nas reuniões à diretora das escolas nucleadas no final de cada reunião “convence” os pais de que a transferência dos estudantes era a melhor coisa a se fazer, tendo em vista a falta de alternativas e o prejuízo que o estudante tem quando estuda em escolas multisseriadas. Afirmando que por mais que o professor se esforça é impossível uma educação de qualidade nesses espaços de formação. Como podemos contatar no trecho da Ata nº 3 a seguir:

Passando a fala para a professora local, a professora Rita de cássia que fez um relato sobre o prejuízo que o aluno tem quando estuda em sala de classe multisseriada ainda que o professor se esforça o máximo e que sua orientação é que os pais leve seus filhos para escola onde funciona classes seriadas. A professora Rose ainda acrescentou que a maior preocupação é que os alunos tenham uma educação de qualidade ao patamar que é direito do alunado em relação ao meio de transporte para conduzir os alunos da Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos (ATA de reunião da Escola Municipal São João I, 2015).

Nesse contexto surge um questionamento: A concordância dos professores com o fechamento das escolas do campo não seria por conta do medo de punições e/ou mesmo perda do emprego, no caso os contratados? Esse apoio, cuja história nos permite entender, pode ser devido ao temor do desemprego, impulsionado pela opressão e coerção dos governantes. Assim como também pelo entendimento errôneo de achar que as ações dos governantes sempre promovem benefícios para os sujeitos ou se essas ações - fechamento de escolas - provocarem malefícios, não serão atingidos por tais dados, dessa forma não há uma preocupação em passar adiante os fatos reais.

A permissão dos pais, ao assinarem a Ata de reunião, revela o desconhecimento de leis e/ou a ingenuidade de acreditarem nos argumentos e nas justificativas infundadas e inconsistentes do poder público municipal. Os pais acreditaram naquilo que governo municipal quis mostrar, sem saber se era ou não verdade.

Em quatro das nove Atas (Ata nº 1 - Escola municipal Fazenda Pau Alto; Ata nº 2 - Escola Municipal Gerson Gusmão; Ata nº 8 - Escola Municipal Limoeiro; Ata nº 9 - Escola Municipal Honório Francisco Pereira) afirmam que sendo resolvidos os problemas da redução de alunos; reforma da escola; falta de merendeira e professor, as escolas serão reabertas. Como pode ser observado na Ata de nº 8:

Reuniram-se Direção das Escolas Nucleadas do Campo a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira, pais de alunos, ou seja mães e professora, para informar que o Secretário de Educação o senhor Valdemir Dias autorizou o funcionamento das atividades aula até o final do ano letivo, porém para o ano de 2016 a escola irá paralisar devido a quantidade de alunos, sendo que quando aumentar o número de alunos, pais ou pessoas da comunidade informe a Secretaria de Educação para que as atividades volte a funcionar na Escola Municipal Limoeiro (ATA de reunião da Escola Municipal Limoeiro, 2015).

Compreendemos que a promessa de reabertura e paralisação provisória das escolas, conforme consta nas Atas, não passa de uma enganação para que os pais aceitassem com mais

facilidade e sem questionamento a transferência dos estudantes, uma vez que nas Atas não consta nada que garanta a reabertura das escolas. Configurando, assim, em uma promessa ilusória para enganar a comunidade. Ao aceitarem os argumentos e discursos utilizados pelo poder público municipal para a efetivação do fechamento da escola, os pais assinam o documento, o que sustenta o desconhecimento deles em relação as intenções dos gestores do município. A possibilidade de reabertura vem sendo utilizada para justificar a destruição de direitos educacionais, sustentado pelo argumento de conter os gastos para o bem de todos. Quando na verdade essa decisão política provoca, aprofunda e amplia ainda mais a exclusão de crianças e jovens do campo.

O princípio orientador da política de fechamento de escolas faz parte de um processo mais amplo em que a classe dominante se exime da culpa pela consequência de suas próprias decisões. À medida que o Estado retirar suas ações nos serviços e programas sociais, transferindo suas responsabilidades para cada sujeito, afirmando que cada um é responsável pela manutenção de sua própria família e do seu sucesso ou fracasso educacional, o resultado disso é a exclusão social e a exploração de uma classe social, baseada nos interesses de mercado nacional e internacional, em que impõe formas para impedir o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Os motivos do fechamento apresentados nas Atas foram: número reduzido de alunos; escola com infraestruturas precárias; falta de merendeira; desinteresse de professores irem para o campo; impossibilidade de contratação de mais professores por meio de seleção; e o principal motivo para a aceitação é à promessa de melhora da qualidade de ensino com a nucleação e utilização do transporte escolar.

Os volumosos recursos passados pelo Ministério da Educação - MEC para o transporte escolar no meio rural, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE chama a atenção dos governantes, que utilizam a política de nucleação e do transporte escolar para a cidade e/ou para outras comunidades rurais distantes, como uma forma de captar esses recursos, uma estratégia que fortalece a lógica capitalista de desmantelamento da educação pública no Brasil.

Revelando ainda mais o volume de recursos envolvidos nestas políticas, constata-se que, de acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2015), os cinco primeiros anos de execução (2008 a 2012) do Programa Caminho da Escola, teve um investimento do Ministério da Educação de r\$ 5,2 bilhões, com os quais foram entregues 25.889 ônibus escolares (MOLINA, 2015, p. 390).

Algo extremamente contraditório, pois se existe escola, há recursos econômicos e estudantes, não justifica o fechamento. Assim, o argumento neoliberal de diminuição de custos para beneficiar a classe trabalhadora não se sustenta, o que ocorre na verdade é a lógica de diminuição de custos para o beneficiamento dos interesses econômicos da classe burguesa/privatista.

Com a privatização das escolas públicas, tendo em vista o não alcance da qualidade e metas determinadas pela BNCC, pois ao não atingir as metas, as escolas serão consideradas inaptas, e a gestão das escolas ficará a cargo da iniciativa privada. Dificultando ainda mais a capacidade transformadora dos sujeitos e de uma leitura crítica sobre os processos sociais e políticos vigentes na sociedade brasileira. Em decorrência dessa situação, a ideia da meritocracia, individualismo e empreendedorismo ganha ainda mais espaço no sistema escolar, obstaculizando a necessidade de enfrentamento e de superação da sociedade capitalista, que tem por objetivo definir quem são os privilegiados e os desprivilegiados.

Na década de 1990 diversos autores, a exemplo de Gentili (1996), já apontavam as problemáticas advindas do neoliberalismo, das ações políticas idealmente articuladas pela classe dominante de países imperialistas e os efeitos das políticas neoliberais no Brasil, a exemplo da perpetuação e ampliação das desigualdades sociais, sustentada pelos princípios da economia e do mercado. O município de VDC vivencia o mesmo discurso neoliberal dos anos de 1990, quando afirma a necessidade de implementar reformas para a estabilidade financeira, com a diminuição dos gastos públicos, com a nucleação e fechamento de escolas. Revelando o autoritarismo do poder público municipal que entende a educação pública como um sistema educacional terrivelmente desperdiçador que não cumpre seu papel de produzir uma força de trabalho que seja suficientemente qualificada, adaptável e flexível (APPLE, 1996).

Os dados obtidos por meio da pesquisa, conforme exposto no Quadro nº 09, revelam que desde o ano de 2003 o poder público municipal de Vitória da Conquista vem realizando um constante processo de fechamento de escolas do campo. Identificamos, por meio de pesquisa de campo e documentos, que nos últimos dezesseis anos (de 2003 a 2019) foram fechadas 71 escolas do campo, como apontamos anteriormente. Destas 71 escolas fechadas foi possível localizar 37 escolas. As outras 34 escolas não foram possíveis localizar devido à falta de registros e documentos que possibilitassem tal localização. Dessa forma apresentamos a seguir o Quadro nº 10, com o nome das escolas fechadas e sua localização por distrito.

Quadro nº 10: Escolas do campo Fechadas no município de Vitória da Conquista – BA.

Nº	Nome de escolas do campo fechadas	Distrito	Total de escolas fechadas
1	Escola Municipal Farinha Molhada II	Bate Pé	8
2	Escola Municipal João Manoel dos Santos	Bate Pé	
3	Escola Municipal João Moraes	Bate Pé	
4	Escola Municipal Olho D`Água da Serra II	Bate Pé	
5	Escola Municipal Matinha II	Bate-Pé	
6	Escola Municipal Olímpio José Dias	Bate-Pé	
7	Escola Municipal Oriosvaldo Silva Pontes	Bate-Pé	
8	Escola Municipal Poço Comprido II	Bate-Pé	
9	Escola Municipal Conquista do Rio Pardo	Cercadinho	6
10	Escola Municipal Nossa Senhora do Mutum	Cercadinho	
11	Escola Municipal Pátria Livre	Cercadinho	
12	Escola Municipal São Mateus II	Cercadinho	
13	Escola Municipal Cortesia	Cercadinho	
14	Escola Municipal Fazenda Roça Nova	Cercadinho	
15	Escola Municipal Fazenda Pau de Copa	Cabeceira do Jibóia	5
16	Escola Municipal José Maximiliano Fernandes	Cabeceira do Jibóia	
17	Escola Municipal Riachinho II	Cabeceira do Jibóia	
18	Escola Municipal Fazenda Bonito	Cabeceira do Jibóia	
19	Escola Municipal Fazenda Pau de Copa	Cabeceira do Jibóia	
20	Escola Municipal Fazenda Roça Nova	Dantelândia	2
21	Escola Municipal Herculano Batista de Oliveira	Dantelândia	
22	Escola Municipal Belmiro Braga	Iguá	2
23	Escola Municipal Casimiro de Abreu – Extensão	Iguá	
24	Escola Municipal Laurentino Meira	José Gonçalves	6
25	Escola Municipal Eustáquio Blezza Serrano	José Gonçalves	
26	Escola Municipal Gerson Gusmão Sales	José Gonçalves	
27	Escola Municipal João XXIII	José Gonçalves	
28	Escola Municipal Professor Everardo Públio de Castro	José Gonçalves	
29	Escola Municipal São João I	José Gonçalves	
30	Escola Municipal Retiro	Pradoso	2
31	Escola Municipal Agenor Viana de Moraes	Pradoso	
32	Escola Municipal Cassiano dos Santos Silva	Veredinha	2
33	Escola Municipal Fazenda Baixão	Veredinha	
34	Escola Municipal Santa Marta	Vitória da Conquista (distrito sede)	4
35	Escola Municipal São Domingos II	Vitória da Conquista (distrito sede)	
36	Escola Municipal Fazenda Limoeiro	Vitória da Conquista (distrito sede)	
37	Escola Municipal Vitória Fernandes de	Vitória da Conquista	

	Oliveira Santos	(distrito sede)	
--	-----------------	-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

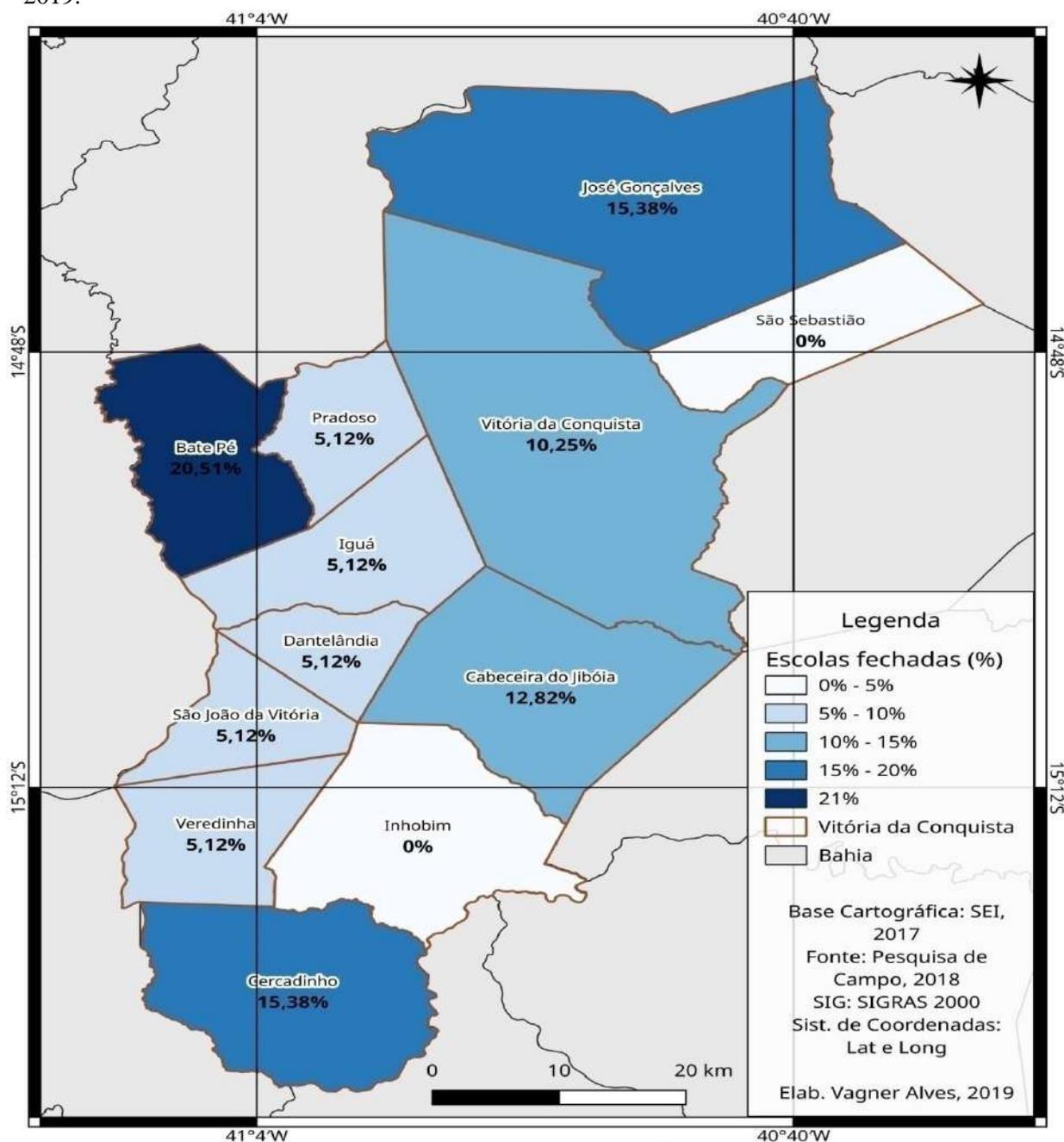
Ao observarmos o Quadro nº 10 verificaremos que esses dados não só revela o nome e a localização das escolas, como também demonstra a expressiva quantidade de escolas que foram fechadas no município de VDC. Mesmo sem localizar o nome das outras 34 escolas, o que permanece é a veracidade de que houve realmente o estabelecimento de um intenso processo de fechamento de escolas do campo pelo poder público municipal.

Ainda que, ao longo do tempo, foram conquistadas políticas e leis que dispõem e regulamentam sobre o direito de acesso e permanência na escola no/do campo e os princípios da Educação do Campo, ainda não é suficiente para a garantia desse direito. Compreendemos, então, que é necessário pressionar o poder público municipal para garantir a oferta da educação escolar do campo, um direito conquistado legalmente e que historicamente vem sendo negado, como uma estratégia de dominação do espaço rural e dos sujeitos que vivem nessas localidades.

A política municipal vigente em VDC tem sido conduzida a retirar os sujeitos do campo e/ou mantê-los na comunidade rural sem acesso a escolarização. Perpetua-se a lógica do neoliberalismo de custo/benefício, da propriedade privada, da escola como uma fonte de mercadoria, da precarização dos serviços sociais, indispensáveis a (re)produção da vida no e do campo. Ferreira Jr. e Bittar (2011) afirmam que os sistemas educacionais no Brasil historicamente, foram elitizados, organizados para manter no poder de decisão governamental os filhos dos latifundiários e inserir os filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho braçal e precarizado.

Para maiores esclarecimentos sobre a localização das 37 escolas do campo que foram fechadas, ao longo dos anos anteriores, apresentamos a seguir o Mapa 3, para melhor visualização geográfica quando aos distritos onde fecharam-se mais escolas.

Mapa nº 03 – Percentual de escolas do campo fechadas por distrito de Vitória da Conquista – BA, 2019.



Fonte: Elaborado por meio dos dados pesquisados pela autora, 2019³⁴.

Observa-se no mapa que dos 12 distritos que compõem o município de Vitória da Conquista - José Gonçalves, Bate Pé, Veredinha, São João da Vitória, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Iguá, Inhobim, Pradoso, São Sebastião, Dantelândia e a sede Vitória da Conquista - de acordo com a amostragem de 37 escolas, houve um número maior de escolas

³⁴ Mapa elaborado por meio dos dados pesquisados pela autora (Documentos, pesquisas no site da PMVC e visitas as escolas sedes dos círculos escolares Intermediários e Integrados).

fechadas no distrito de Bate Pé (localizado a oeste, com aproximadamente 41,7 km de distância do município sede) com 20,51% de escolas fechadas, seguido de Cercadinho – (localizado ao sul, com aproximadamente 83,1 km de distância do município sede) e José Gonçalves (localizado ao norte, com aproximadamente 22,9 km de distância do município sede) com respectivamente um percentual de 15,38% de escolas fechadas. Em Cabeceira do Jibóia foram fechadas 12,82%, o município está localizado ao sul do distrito sede, com aproximadamente 28 km de distância do distrito sede Vitória da Conquista que teve um percentual de 10,25%, já os distritos de São João da Vitória (41,9 km de distância do distrito sede), Iguá (19,4 km de distância do distrito sede), Veredinha (km de distância do distrito sede), Pradoso (22,2 km de distância do distrito sede) e Dantelândia (34,8 km de distância do distrito sede) apresentaram respectivamente um total de 5,12% de escolas do campo fechadas. Das 37 escolas identificadas nenhuma estava localizada nos distritos de São Sebastião (26,4 km de distância do distrito sede) e Inhobim (63,2 km de distância do distrito sede). Entretanto, sabemos que das 34 escolas que não foram localizadas, provavelmente alguma delas estariam localizadas nesses distritos.

Com a argumentação de nuclear e seriar para melhorar a qualidade da educação, o governo de VDC retirou e ainda vem retirando um direito social para garantir interesses particulares, ao invés de retirar as condições que impedem o setor público de efetivamente estabelecer uma melhoria na qualidade, como afirma Freitas (2018), ao instalar turmas menores, acabar com a política do professor horista, combater a pobreza, entre outros aspectos, o governo local impõe, uma estratégia de diminuição de gasto nos sistemas educacionais e desconsideração das especificidades que existem em cada comunidade rural.

O fechamento de escolas faz parte de um projeto de sociedade capitalista neoliberal, em que os princípios da educação do campo defendidos pelas diretrizes operacionais do campo, não são considerados, pois a estrutura capitalista neoliberal direciona precisamente o caminho para a busca incessante do dinheiro, do ter e não mais do ser. Neste contexto a ligação humana com o local de vida (o campo) é negada, para dar sustentação à existência pela via econômica, sob o domínio de uma classe. O capitalismo aprisiona o agir humano, por meio das suas próprias ações. O homem nessa estrutura alienante se contenta com a aparência das coisas, e a desigualdade social e educacional passa a ser considerada como normalidade em toda e qualquer sociedade.

A reprodução material capitalista neoliberal fixada nos fundamentos externos e internos da classe detentora do poder econômico elabora programas, projetos e ações segundo

seus interesses guiados pelo valor e pelo lucro. E a diminuição de matrículas nas escolas públicas contribui para a efetivação desses interesses. No Quadro nº 11 podemos observar a diminuição de matrículas nas escolas do campo em Vitória da Conquista, que de 2010 a 2017 vem constantemente reduzindo o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Educação Básica.

Quadro nº 11 –Número de matrículas na Educação Básica em Vitória da Conquista- BA, de 2010 a 2017.

ANO	Urbana	Rural
2010	24.141	15.329
2011	24.623	14.833
2012	26.650	13.821
2013	26.962	13.833
2014	28.177	13.779
2015	27.745	13.430
2016	28.145	13.443
2017	28.313	13.089

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. (Sinopse Estatística da Educação Básica – Inep)

Ao compararmos os dados do Inep referente ao quantitativo de matrículas nas escolas do campo no município de VDC e o da SMED (anexo nº 06), verificaremos a divergência nas informações, pois nos anos de 2010 a 2016, o quantitativo de matrículas apresentados no quadro nº 11 e no anexo nº 06 se difere, de certa forma há uma aproximação entre os dados, mas em nenhum momento existe a total convergência de informações. Dessa maneira, “agrava-se a imprecisão à medida que os dados dos censos escolares enviados pelos municípios e estados são, em parte, manipulados quanto ao número de alunos e estabelecimentos de ensino, visando a obter recursos federais e estaduais de forma ilegal.”. (FERREIRA; BRANDÃO, 2017, p. 81 a 82). Mas tanto no Quadro nº 10, quanto no anexo nº 06, podemos perceber o constante processo de diminuição de matrículas. Se fizermos uma

comparação em um período de sete anos: De 2010 a 2017 (dados do Inep) e de 2009 a 2016 (dados da SMED) teremos respectivamente uma diminuição de (2, 240) e (1, 362) matrículas. Ao analisamos de 2002 a 2016 (anexo nº 06) teremos uma redução ainda maior de (4, 391) matrículas. O que confirma a realidade de redução de crianças e jovens estudando no campo, estando diretamente relacionado à redução do número de escolas do campo, conforme o Quadro nº 9. Em contra partida, o número de alunos matriculados no meio urbano vem aumentando consideravelmente, pois no ano de 2010 tínhamos (24, 141) matrículas, quatro anos depois, passamos a ter (28, 177), um aumento de (4, 036) matrículas, no ano seguinte em 2015 há uma pequena redução de (432), mas em 2016 há novamente um aumento que se segue no ano de 2017. O aumento das matrículas no meio urbano é explicado pelo fato da diminuição de escolas do campo. É muito complicado manter-se no campo sem escola, sem terra, sem emprego e sem serviços sociais, situação que conduz muitos jovens e até mesmo todo o núcleo familiar para a cidade, aumentando assim, as fileiras de desempregados nas periferias em VDC.

A intensa diminuição da população rural de Vitória da Conquista, no qual teve início mais precisamente nos anos de 1980, conforme a tabela 2, do primeiro capítulo, possibilita compreender, por meio da análise de Alves e Almeida (2014), que a migração da população conquistense em direção à cidade na lógica do mercado capitalista, contribui para a diminuição de matrículas, pois o governo utiliza-se do argumento da diminuição de estudantes para fechar as escolas. Contraditoriamente, assiste-se à ascensão do agronegócio e a expropriação dos trabalhadores rurais.

A análise da mobilidade de trabalhadores rurais do Sudoeste baiano e do Planalto Conquistense em direção à sede municipal conquistense reafirma a centralidade do trabalho na determinação da mobilidade territorial de mulheres e homens migrantes. A transformação desses seres humanos em apenas vendedores da força de trabalho, que se tornou mercadoria no processo de valorização do capital, faz com que a mobilidade do trabalho signifique o desenraizamento e a destruição da vida de milhares de trabalhadores, seja no campo ou na cidade (ALVES; ALMEIDA, 2014, p. 264).

De fato há uma diminuição da população rural em Vitória da Conquista, pois os sujeitos do campo sem perspectiva de uma vida melhor acabam buscando novas alternativas para a sua sobrevivência, na esperança de proporcionar algo melhor para seus filhos, muitas famílias migram para as cidades com a ilusão de que na cidade há um mundo de imensas possibilidades de saúde, educação, cultura e lazer, propícias a ascensão econômica. Esses

argumentos ideológicos, na maioria das vezes são facilmente absorvidos pela população rural, soma-se a situação de abandono pela política de Estado.

O Estado é classista, defende os interesses de uma classe que não é a classe trabalhadora. Sendo assim, ao longo do tempo histórico a população do campo em VDC foi e ainda é relegada ao descaso. A falta de recursos para se trabalhar na terra, a falta de emprego, educação básica e superior, conduzem os sujeitos em direção à cidade.

A migração para centros urbanos, muitas vezes, passa a ser a única alternativa para grande parte da classe trabalhadora do campo. Ainda que, mesmo com dificuldades, algumas comunidades conseguem resistir no campo, permanecendo em suas localidades e mantendo uma relação camponesa de (re)produção na e pela terra. E mesmo com a população reduzida, existem crianças e jovens do campo que querem e precisam estudar. E o governo local não pode negar um direito garantido na legislação.

A diminuição de matrículas nas escolas do campo deixa claro, que muitas crianças e jovens estão fora do ambiente escolar, da educação formal e por estarem fora desse espaço há maior possibilidade de se tornarem adultos analfabetos e como afirmam Ferreira Jr e Bittar (2011), torna-se mais uma situação a favor do aprofundamento do elitismo e da exclusão social, práticas que vem historicamente marcando a educação brasileira.

Reconhecendo as contradições da história da educação brasileira desde o período colonial, ainda identificamos um procedimento organizacional de sistema de educação ideológico a favor da alienação, privatização e exclusão. Compreendemos que as políticas realizadas pelo poder público municipal estão sendo direcionadas, com o fim último, de manutenção da lógica definida pelas leis de mercado. Nessa lógica de priorizar a dimensão econômica em detrimento da lógica educativa recentemente foram fechadas nove escolas no município Vitória da Conquista, no dia 17 de agosto de 2018, por meio do Decreto Municipal nº 18.832/2018.

Quadro nº 12 – Escolas que foram fechadas em Vitória da Conquista – BA, pelo Decreto nº (18. 832/2018) no dia 17 de agosto de 2018 e suas situações quantitativas de estudantes.

Escola	Localização	Ano e nº de alunos						Total
		Pré	1º	2º	3º	4º	Eja	
Escola Municipal Agenor Viana de Moraes*	Povoado do Saguim/Pradoso	-	02	07	07	07	01	24
Escola Municipal Herculano Batista de Oliveira	Lagoa de Torquato/Dantelândia	-	01	-	03	02	01	07
Escola Municipal Retiro	Fazenda Retiro/Pradoso	-	03	03	10	06	-	22
Escola Municipal São Domingos II	São Domingos/Estiva	-	03	03	08	03	03	20
Escola Municipal Professor Everardo Públio de Castro	Faz. Baixa Grande/José Gonçalves (Nuc.)	-	-	02	02	02	01	07
Escola Municipal Nossa Senhora do Mutum	Ass. Nossa Senhora do Mutum/Ass. Chapadão	04	-	-	-	-	14	18
Escola Municipal São Mateus II	Ass. Cipó/Ass. Chapadão	-	-	-	-	-	16	16
Escola Municipal Laurentino Meira	Faz. Bela Flor/José Gonçalves	-	01	03	14	04	07	29
Escola Municipal Fazenda Roça Nova*	Faz. Roça Nova/Dantelândia	-	02	03	07	02	01	15

Fonte: CARDOSO, Elisângela, 2018³⁵.

*Escolas que têm aluno com deficiência

Com o Decreto Municipal nº 18.832/2018, o então prefeito Herzem Gusmão Pereira do partido MDB fechou nove escolas (Quadro nº 12 e Anexo nº 8), sendo oito do Círculo Escolar Integrado: Escola Municipal Agenor Viana de Moraes; Escola Municipal Nossa Senhora do Mutum; Escola Municipal São Mateus II; Escola Municipal Laurentino Meira; Escola Municipal Herculano Batista de Oliveira; Escola Municipal Retiro; Escola Municipal São Domingos II; Escola Municipal Fazenda Roça Nova. E uma do Círculo Escolar Intermediário I e II (nucleadas): Escola Municipal Professor Everardo Públio de Castro, com a justificativa de que tais escolas apresentavam um número reduzido de estudantes.

³⁵ O quadro foi elaborado por Elisângela Cardoso, com base nos dados contidos no QEdU - Censo de 2018, apresentado no II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa – PPGen e III Seminário Interno do GEPEC.

Entretanto os dados apresentados, no Quadro nº 12, demonstram outra realidade. Apenas duas escolas tinham menos de quinze estudantes e três escolas continham mais de vinte estudantes. Sendo a Escola Municipal Laurentino Meira a que tinha o maior número, e as Escolas Municipais Herculano Batista de Oliveira e Professor Everardo Públio de Castro a de menor número, com respectivamente um total de 29 e 07 estudantes matriculados. Sendo assim, a PMVC tentou justificar algo injustificável, pois as escolas tinham um número expressivo de estudantes, que foram excluídos do direito de estudarem em uma escola na sua comunidade. Esses dados evidenciam o abandono das turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois geralmente no Brasil as turmas da EJA estudam a noite, ficando assim impossibilitados de dar prosseguimento aos estudos.

O Quadro nº 12 demonstra também que as escolas fechadas atendiam principalmente estudantes da Educação Infantil, esse processo impactou diretamente 114 crianças e adolescentes. Se contabilizarmos esse número com os estudantes da Eja teremos um número ainda mais expressivo, totalizando 157 estudantes excluídos do direito de estudarem em suas comunidades e foram obrigados a utilizar o transporte escolar como único meio para continuarem os estudos.

A PMVC e a SMED, por meio de nota oficial justificou que os estudantes, das referidas escolas (Quadro nº 12), não foram prejudicados, pois foram realocados para escolas nucleadas, localizadas nas sedes dos distritos, “mantendo a qualidade de ensino e otimizando os gastos públicos”. A qualidade que a SMED está se referindo é algo bastante questionável: Que qualidade seria essa? Evidentemente trata-se da qualidade baseada nos princípios neoliberais de formação para o mundo do trabalho capitalista. No qual atribui a educação o papel de promover a ascensão social empurrando os sujeitos do campo para o trabalho assalariado, (seja no campo ou na cidade) e ao mesmo tempo para o desemprego, ou seja, circunstâncias que comprovam as profundas contradições quanto pelas relações sociais capitalistas. Como afirma (Garcia, 2009, p. 70) “é fato que o discurso dominante possui um poder ideológico capaz de transformar o falso/a mentira em verdade [...]”. Diante dessas constatações é necessário explicar questões relevantes vinculadas ao conceito de qualidade. Gentili (1995, p.172) afirma que:

Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: O critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e

dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolavelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.

O apelo à palavra qualidade tendo como critério os setores hegemônicos capitalistas aparece como uma maneira de justificar as reformas e as políticas educacionais. Entretanto, “as reformas têm a função de acomodar o sistema escolar atual às demandas dominantes no mundo do emprego, exigindo-se mais rentabilidade dos recursos existentes” (GENTILI, 1996, p. 63). Privilegiam-se as funções técnicas de um trabalho assalariado em detrimento as concepções da Educação do Campo, revelando a mercantilização da educação, pelos setores econômicos nacionais e internacionais, que impõem, de forma mais direta desde os anos de 1990, uma função mercadológica ao setor educativo.

Há, então, uma continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas no meio rural com o intuito de diminuir custos, como fica explícito na fala do poder público municipal, quando diz que o fechamento visa “otimizando os gastos públicos”, por meio da nucleação e utilização de transporte escolar, tendo em vista o número reduzido de estudantes e/ou simplesmente com a premissa de diminuir o número de classes multisseriadas.

Como resultado dessa formação, temos uma educação escolar alicerçada na questão econômica, preconizada, como afirma Garcia (2009), pela economia mundial e distanciada da educação do campo, visando a não materialização da sobrevivência da população do campo no campo. No processo de fechamento das escolas do campo em VDC pelo Decreto Municipal nº 18.832/2018, não houve uma discussão prévia sobre a intenção do fechamento das escolas, explicando os motivos que justificaria tal ação, algo que desconsiderou o princípio da participação, da comunidade e do Conselho Municipal de Educação – CME do município, nas deliberações que abrangem a educação escolar do campo e as políticas públicas educacionais. O CME, criado desde o ano de 1992, pela Lei Municipal nº 648/92 e reformulado pela Lei Municipal nº 1.506/2008, é um órgão colegiado representativo da sociedade conquistense, no qual integra o sistema municipal de ensino. Suas atribuições são normativas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e de assessoramento, com finalidade de acompanhar, discutir e se cabível, aprovar ou não determinadas ações desenvolvidas pela SMED. O Conselho também tem a função de elaborar, votar e sugerir as diretrizes, normas de organização e aperfeiçoamento do sistema de ensino (PMVC, 2019).

O CME, sendo responsável pela atuação deliberativa, consultiva e fiscalizadora, deve ser consultado nos processos de fechamento de escolas, entretanto, ao realizáramos uma

entrevista com a presidente do Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista– SIMMP, a qual compõe o CME, representando o SIMMP, constatamos que essa consulta ao Conselho para o fechamento das nove escolas, não aconteceu, não houve uma consulta prévia a comunidade, e muito menos ao Conselho Municipal de Educação, como explica a presidente do SIMMP.

Não. Essa pauta não passou no Conselho Municipal. Quando a gente buscou um diálogo com o governo municipal, a gente buscou exatamente também nesse sentido de dizer, existe um trâmite. Aqui no Brasil, eu acho que a lei ainda tem problemas, por que ela diz assim: pra fechar tem que acontecer um roteiro, mas tem países que já proíbe mesmo o fechamento, então nem esse roteiro, que a lei ainda é branda, nesse sentido, porque, em minha opinião, deveria ser mesmo já proibido o fechamento de escolas, mas assim, havendo uma necessidade, havendo, sei lá, um entendimento de que se deveria fechar é preciso cumprir um ritual, é preciso cumprir. [...] a gente tem cadeira no Conselho, nós representamos os professores no Conselho, então essa cadeira é ocupada por nós aqui do SIMMP. Inclusive sou eu a representante do Conselho, então posso lhe garantir que essa pauta não passou no plenário do Conselho (Presidente do SIMMP, 2018).³⁶

Nesse sentido, Gentili (1996) nos leva a refletir que as políticas em uma sociedade capitalista, governada por um Estado neoliberal, são pensadas e projetadas como uma estratégia a garantir e perpetuar a hegemonia de uma classe. Percebemos essa estratégia quando na teoria existe a obrigatoriedade de consultar a comunidade e ao CME, mas na prática nenhuma pauta sobre o fechamento das escolas do campo chegou ao Conselho e a comunidade. O autor afirma que os processos decorrentes do neoliberalismo produzem a dificuldade e/ou impossibilidade de manter os organismos e espaços democráticos de governabilidade, tanto nas áreas urbanas, quando rurais. Verificamos esse processo no governo local, que define estratégias no intuito de limitar as ações do CME, negando, o que por direito foi conquistado. Fato que não pode ser entendido fora do contexto da totalidade social neoliberal, pois “sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.” (KOSIK, 2002, p. 44). Sem esse entendimento, não compreenderemos que o autoritarismo nas decisões, por parte do poder público municipal, faz parte de uma lógica que está dentro da totalidade e da singularidade local neoliberal. Ao nos debruçarmos sobre as análises de Kosik (2002), compreendemos que a falta de conhecimento de que a realidade é totalidade concreta, resulta

³⁶ Entrevista concedida a autora para a presente pesquisa, no dia 18 de outubro de 2018.

na incompreensibilidade do fenômeno (fechamento de escolas do campo), enquanto uma lógica neoliberal que se efetiva na diminuição de custos, implementação do individualismo na educação escolar e na sociedade em geral, no intuito de legitimar os discursos de liberdade individualizada e empreendedorismo, sob a perspectiva de trabalho meramente com fim econômico.

As ações neoliberais na sociedade estão organizadas de maneira que os discursos midiáticos acabam cooptando uma parte da classe trabalhadora para defender a mudança dos estudantes do campo para a cidade e/ou para outra comunidade rural, por meio da nucleação e utilização do transporte escolar, acreditando que realmente ocorrerá a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem. Esse entendimento, em decorrência da alienação, contribui para o fechamento das escolas do campo, pois sem uma mobilização contra hegemônica aumenta a possibilidade de manutenção das ações excludentes da classe burguesa. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante, à indignação social diante das atrocidades vivenciadas na educação escolar da classe trabalhadora, a exemplo dos ônibus precários, estradas intrafegáveis, escolas desestruturadas, ausência de professores, em decorrência da precarização do trabalho docente, falta constante de aulas no ano letivo, etc. Situações que estão em diversas escolas públicas do Brasil, pois o Estado neoliberal age no sentido de manter os privilégios de poucos e o desfavorecimento de muitos.

Com a intensificação do fechamento de escolas do campo em VDC, lideranças sociais organizaram rodas de conversas, reuniões, seminários e palestras com o objetivo de discutir essa problemática que atinge não só o município, mas todo o Brasil. Em relação às mobilizações, depois do Decreto (nº 18.832/2018) o SIMMP procurou ir às comunidades, onde as escolas foram fechadas, adquirindo e passando informações para a comunidade sobre a legislação da educação escolar do campo e a ilegalidade do fechamento das escolas. Em uma visita à comunidade Retiro, realizada pelo SIMMP, na qual pude acompanhar, houve a construção de um vídeo, em que os pais relataram a indignação diante do fechamento da Escola Municipal Retiro, localizada na comunidade.

A entrevista, concedida ao SIMMP no dia 28 de agosto de 2018, para a elaboração do vídeo, revela a indignação dos pais da comunidade Retiro, quanto ao fechamento indevido da escola, que era uma referência e um espaço educacional essencial para a formação das crianças e jovens daquela comunidade. Os pais relataram no vídeo que o ensino e a aprendizagem das crianças estão sendo prejudicados, devido ao cansaço no deslocamento, no qual ocorre por meio do transporte escolar que vive quebrando, em virtude também da estrada

esburacada. Os pais ainda revelam que com o fechamento da escola os estudantes com necessidades especiais ficaram à mercê de um transporte inadequado, conforme o depoimento a seguir:

[...] a minha menina tem um problema especial na perna..., quando choveu e o ônibus quebrou ela veio a pé..., no outro dia ela não aguentou ir para a escola, por que a perninha dela estava doendo, ficou doendo muito e eu fiquei passando massagem na perna dela e essa mãe que tem uma criança especial, ela leva a menina de manhã para a cidade para ter o tratamento, volta de novo para ir à escola de tarde. Eles falaram vai ter cuidadora..., eu falei isso não é certo por que nós tem escola, nós tem escola aqui. [...] nós mães estamos pedindo, nós pais, moradores da região do Retiro, nós somos mães e estamos sofrendo com isso, eu peço para quem tem um poder maior, tenha piedade de nós..., eu peço assim, pelo menos esse ano dá uma chance pra nós, porque nós estamos sofrendo, não só pelos alunos, mas pela perda da escola, porque é um patrimônio que nós lutou muito e sofremos para conquistar essa escola, para perder assim de bandeja (ANA³⁷, Comunidade Retiro, 2018)³⁸.

Percebemos na fala de Ana a indignação quanto ao descobrimento da lei em relação ao transporte para os estudantes com necessidades especiais e o sentimento de impotência diante da ação governamental, quando a mesma, pede ajuda para quem tem um poder maior. A falta de informação, ocasionada propositadamente pelo Estado, pelas condições materiais vividas nas comunidades rurais de Vitória da Conquista, contribui para que muitos sujeitos não saibam como buscar os meios legais para barrar as ações ilegítimas do governo, fazendo com que as leis, que dispõem sobre a educação do campo, sejam estranhas à classe trabalhadora. Muitos trabalhadores sem o conhecimento sobre o dever do Estado podem perder confiança e se considerarem como simples sujeitos, incapazes de conseguirem pela reivindicação, impedir o processo de fechamento das escolas. O trabalhador, em meio às contradições da ordem alienante neoliberal, não percebe quão grande é a sua força coletiva, sendo conduzidos a descreditarem na força da mobilização social. Põem em marcha assim, um sentimento de impotência perante as ações implementadas pelo governo local.

A população da comunidade Retiro, ainda relatou ao SIMMP, que o fechamento da escola ocorreu de forma ilegal, eles assinaram uma lista aceitando a transferência dos seus filhos para o distrito de Pradoso por que funcionários da secretaria de educação disseram que a transferência seria por um período determinado, isto é, até a conclusão da reforma do

³⁷Os nomes dos pais entrevistados na Comunidade Retiro, ANA, JOSÉ e PENHA, são fictícios para não expor os sujeitos entrevistados.

³⁸Entrevista concedida ao SIMMP no dia 28 de agosto de 2018.

telhado da escola. Mas isso não aconteceu, não teve nenhuma reforma, houve simplesmente o fechamento da escola, sendo assim, nas palavras da população da comunidade Retiro,³⁹ a SMED enganou a todos os pais. A reunião para a transferência dos estudantes aconteceu no final do ano de 2017, e no início do ano de 2018 as crianças e os jovens começaram a estudar em Pradoso. Antes da publicação do decreto nº 18. 832/2018, os pais estavam pensando que ainda haveria uma reforma na escola e que seus filhos continuariam a estudar na comunidade, mas depois da publicação do Decreto (nº 18.832/2018) houve a confirmação da desativação da escola, e por isso, ficaram indignados com o ocorrido. Sobre essa ilegalidade do fechamento, Penha, da comunidade Retiro relata:

As escolas foram fechadas ilegalmente, pois eles vieram aqui com uma lista, passaram aqui, para todo mundo assinar, sem saber o motivo algum. Enganaram todo mundo aqui, ninguém concorda e nem concordaremos com isso que eles estão fazendo. Então, nós estamos aqui protestando, isso é que ninguém aqui é besta, nós queremos o professor aqui na escola, eles têm todo o direito de dar aula nos dois turnos de manhã e pela tarde. Todo mundo aqui pega os meninos de 5 anos, de 6, de 7, de 8 e levam para outro lugar, para Pradoso e não tem transporte, ficam uma, duas, três semanas sem aula e ninguém sabe o motivo, porque o ônibus quebrou! [...] nós mães ficamos preocupadas, sem saber o motivo (PENHA, Comunidade Retiro, 2018)⁴⁰.

Por meio desse depoimento surge à problemática, no que diz respeito à falta de aulas, pois devido ao transporte escolar inadequado, os estudantes ficam até três semanas sem aula, o que contribui decisivamente para a perpetuação de um número crescente de analfabetos nas comunidades rurais do Brasil. A Comunidade Retiro também explicou que a transferência para turmas seriadas não acarretou melhora na aprendizagem dos estudantes e se for levar em consideração o transporte, que vive quebrado, a situação do ensino e aprendizagem piorou, pois as crianças e jovens ficam dias sem estudar. Muitos pais acabam tirando as crianças da escola, por conta das condições precárias das estradas, dos ônibus, do longo período fora de casa e também (quando ocorre à transferência para o meio urbano) pelo fato de provavelmente as crianças sofrerem preconceitos por morarem no campo. Situação que contribui para a diminuição populacional no meio rural; viabiliza o fechamento de escolas; retira uma das principais referências da comunidade, pois a escola do campo é mais do que um espaço de educação formal, é um espaço de vida. A escola do campo viabiliza diversos encontros para a formação humana, e a sua inexistência aumenta a possibilidade de

³⁹Entrevista concedida ao SIMMP no dia 28 de agosto de 2018.

⁴⁰Entrevista concedida ao SIMMP no dia 28 de agosto de 2018.

distanciamento dos jovens da agricultura familiar e também acarreta um maior abandono da comunidade por parte do poder público.

Em relação ao contexto da ilegalidade do fechamento da Escola Municipal Retiro, há também outro relato de grande relevância:

O que aconteceu foi que eles vieram aqui e enganou a gente, falando que não ia tirar a escola e que o abaixo assinado era para o ônibus vim pegar as crianças, ai foi, as mães enganadas assinaram. Eu sei que teve uma reunião as mães não deu a assinatura, ai fizeram outra reunião, ai veio e pegou a assinatura de todo mundo [...]. Eles pegaram todo o material da escola e levou, ai o pessoal ficou revoltado, por que é uma coisa que não pode acontecer, uma comunidade como essa..., e faltar escolas para os alunos. Tá complicado! Queremos que a escola volte o mais rápido possível (JOSÉ, Comunidade Retiro, 2018)⁴¹.

Existe um entendimento por parte da comunidade quanto ao desmantelamento dos serviços públicos para as questões educacionais, como bem fica explícito na fala de Penha (2018). Demonstrando a intensificação da luta de classe no campo. Fica claro nos três depoimentos que a comunidade Retiro discorda da ação do poder público municipal em relação ao fechamento da escola. Mas se deixaram levar pelas verdades aparentes, de melhorado telhado da escola, quando assinaram a ata de reunião permitindo a transferência dos estudantes para o distrito de Pradoso. A justificativa de melhorar o telhado da escola é infundada, pois está em um bom estado de conservação, porém o discurso ideológico sobre o que fazer diante da problemática aparente convence os pais a assinarem a transferência.

A verdade aparente, divulgada pelo poder público municipal de VDC, de que a comunidade aceitou o fechamento da escola, cai por terra com os depoimentos dos pais, concedidos ao SIMMP, em que retratam a total contrariedade ao fechamento da escola, evidencia as diversas problemáticas que estão e ainda podem afligir a comunidade com o fechamento da escola e a utilização do transporte escolar, o total desrespeito com as crianças e jovens que vivem e estudam no campo, descaso com a Educação do Campo e o engodo com a questão da melhoria da qualidade do ensino.

A política de transporte escolar em um primeiro momento veio como uma possibilidade para melhorar a vida dos professores e estudantes do campo, mas infelizmente nos dias atuais essa política está se tornando uma estratégia dos governantes municipais para arrecadar recursos públicos federais e minimizar o repasse desses recursos na educação

⁴¹Entrevista concedida ao SIMMP no dia 28 de agosto de 2018.

escolar pública da classe trabalhadora do campo, por meio da imposição da nucleação com o fechamento de escolas, como afirma Hage (2008), quando diz que a nucleação de escolas no Brasil tem ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais e sem considerar os impactos dessa medida sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos que vivem no/do campo. Essas contradições reforçam a necessidade de debate sob a especificidade e importância das escolas do campo, como um espaço que precisa existir.

4.3 A materialização da Luta de Classes no município de Vitória da Conquista

Como tudo na vida tem os seus contrários, ao mesmo tempo em que há apoiadores, representantes da classe burguesa, do governo atual (2019), há também os opositores, representantes da classe trabalhadora, dessa forma, depois do fechamento das nove escolas (Quadro nº 11) houve uma ampla mobilização de lideranças sociais que lutam pela educação do campo e presença das escolas do e no campo, assim no ano de 2018, lideranças, professores de universidades, movimentos sociais, organizações, estudantes de graduação e de pós-graduação organizaram, como citado anteriormente, rodas de conversas, reuniões, seminários e palestras no intuito de discutir sobre essa problemática, advinda de longos tempos em VDC e realizar encaminhamentos com o objetivo de impedir o fechamento de mais escolas.

Foi dentro desse contexto e entendimento da importância da mobilização social, que lideranças sociais, começaram a questionar como poderiam impedir o indevido fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista. Os questionamentos e a realidade concreta que se apresentava levaram a uma mobilização inicial para debater e realizar ações que possibilitassem barrar e revogar o fechamento ilegal de escolas do campo.

Dessa maneira, apresentamos a seguir, mesmo que brevemente, algumas iniciativas que revelam a luta de classe no contexto da educação do campo no município de Vitória da Conquista:

- **Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano** (anexo nº 09): Elaborado no “I Fórum em Educação do Campo Sudoeste Baiano”, ocorrido nos dias 15 e 16 de abril de 2016, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, teve como objetivo alertar a sociedade civil organizada dos 24 municípios que

compõem o Território Sudoeste Baiano⁴² - TSB, a exemplo de sindicatos, associações, conselhos, e outras instituições públicas, sobre a importância de uma articulação territorial, para a criação e fortalecimento dos Fóruns municipais de Educação do Campo. Foram realizadas reflexões, estudos e debates que evidenciaram a conjuntura da Educação do Campo no TSB, o que possibilitou elencar ações e responsabilidades que competem ao poder público, entidades, movimentos sociais, e ou organizações sociais, sendo assim, definidas cinco grandes temáticas: 1. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e política pública; 2. Reivindicações com foco específico na relação escola do campo e educação; 3. Reivindicações com foco específico na relação trabalho e modo de produção; 4. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e universidade; 5. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e Território. Em todas as temáticas formaram grupos de discussões, no qual trouxeram contribuições para a construção do manifesto, em que apresenta demandas, reivindicações e proposições em relação à necessidade de fortalecimento da educação do campo da reforma agrária, da obrigatoriedade do cumprimento de leis, sobre saúde, lazer, transporte, cultura e educação da população que mora no meio rural. Uma importante ação realizada no evento foi a constituído o “Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano”, de forma que fortalece ainda mais este manifesto.

- Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA (anexo nº 10): Elaborado no dia 27 de agosto de 2018, o documento apresenta mais veemente a repudição ao ato do fechamento de nove escolas do campo por meio do Decreto 18. 832 de 17 de agosto de 2018 e a possibilidade do fechamento de mais onze escolas, dentre outros fatores, apresenta também o desrespeito aos sujeitos que residem nos espaços do campo, o incentivo à migração campo-cidade, promovido pela desterritorialização de crianças e jovens com a transferência para outras escolas, o não cumprimento da Lei 12.960/2014, por parte do poder público municipal. Atos do governo público municipal que levaram diversas organizações e movimentos sociais a assinarem o documento, conclamando a população que vivem no campo e na cidade de VDC a se mobilizarem contra este retrocesso promovido pela prefeitura municipal, no intuito de reverter esta situação que retira direitos legalmente conquistados.

⁴²Condeúba, Cordeiros, Piripá; Tremedal, Licínio de Almeida, Guajeru, Mortugaba, Jânio Quadros, Aracatu, Vitória da Conquista, Belo Campo, Barra do Choça, Maetinga, Encruzilhada, Anagé, Carafbas, Cândido Sales, Jacaraci, Ribeirão do Largo, Poções; Planalto; Bom Jesus; Mirante; Caetanos.

- **II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa do PPGen** (anexo nº 11): Ocorrido nos dias 30 e 31 de agosto de 2018, teve por principal objetivo discutir sobre o fechamento de escolas do campo. No evento foram levantadas questões sobre essa problemática que é regida pela política neoliberal e possíveis soluções que vão na contramão da política de nucleação e de transporte escolar que tira a criança e o jovem do campo para a cidade. Houve debates sobre a potencialidade de formação humana das escolas do campo; como a escola se constitui um espaço de disputa contra a hegemonia do capital; a necessidade de outro formato de escola; o trabalho como princípio educativo; mecanismos de controle internacionais financeiros na escola do Brasil; fechamento de escolas como reprodução da totalidade capitalista neoliberal na qual vivemos.

- **Roda de conversa na Rádio Uesb/fm** (anexo nº 12): A roda de conversa, que teve como tema “Fechamento das escolas da rede municipal na zona rural”, foi realizada no dia 06 de setembro de 2018, e se constituiu um importante meio de divulgação sobre o intenso processo de fechamento de escolas do campo no município de VDC, sobre a situação precária das estradas e veículos que transportam estudantes do meio rural para outras localidades rurais e urbanas, o retrocesso de direitos que foram ao longo dos tempos conquistados; a divulgação de informações sobre as leis que regem a Educação e a Educação do Campo e sobre as ameaças constante de mais fechamento de escolas do campo, uma problemática que aflige crianças e jovens do campo.

- **II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa – PPGen e III Seminário Interno do GEPEC** (Anexo nº 13): realizado nos dias 25 e 27 de outubro de 2018, com o tema “Trabalho, Educação e Reificação: Como fica a formação dos sujeitos do campo?”, o seminário provocou importantes questionamentos e análises sobre o avanço radical da reestruturação do capital e do recuo das lutas sociais, dialogando como diante dessa realidade concreta podemos transformar os processos hegemônicos, alienantes e reificadores gerados pela sociabilidade capitalista. O evento teve o intuito de socializar experiências, práticas sociais, conhecimentos e pesquisas relacionadas à Educação do Campo.

A publicação do Decreto (nº 18.832/2018) no dia 17 de agosto de 2018, repercutiu em todo o território do município de Vitória da Conquista, trazendo uma maior discussão sobre essa problemática e busca de alternativas para impedir o fechamento de mais escolas, a exemplo dessas mobilizações da classe trabalhadora, temos diversas ações, no qual

apresentamos algumas (moção de repúdio, roda de conversa, seminários e entre outros veículos e meios de comunicação) que consideramos de extrema importância para o embate contrário aos interesses da classe burguesa. As ações buscam a participação social no intuito de desfazer a alienação do trabalhador em relação aos seus direitos e deveres do Estado e de mostrar quão forte pode ser a mobilização e organização coletiva quando os sujeitos lutam por um objetivo em comum, e bem maior para todos e não para a minoria que vive da contemplação de privilégios. Assim, quando o poder público municipal tentar fechar uma escola, a comunidade terá mais informações e não aceitará essa imposição sem maiores questionamentos, quanto aos motivos que justifica tal ação. Nesse sentido Mariano e Sapelli (2014) apresentam alguns meios legais que as comunidades podem seguir para a reabertura ou contra o fechamento de escolas:

O primeiro passo é realizar uma Assembleia e discutir a questão, registrando em Ata, organizando a comunidade para se posicionar. A ação de organização coletiva não pode ser restrita aos profissionais da escola. Após a Assembleia e tomada a decisão de lutar pela reabertura ou contra o fechamento de turmas/turno/escolas do campo, faz-se necessário que a Ata seja apresentada junto à Promotoria Pública, buscando pressionar os órgãos públicos para rever os processos ou impedir a finalização dos mesmos. Tais posicionamentos exigem reflexões sobre o impacto do fechamento de escolas do campo na vida dos sujeitos que vivem no campo (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 12).

Lutar pelo acesso e permanência das escolas no/do campo é lutar contra as injustiças que produzem e reproduzem o sistema capitalista neoliberal. É não aceitar a qualidade baseada na produtividade escolar de rankings institucionais respaldados pelas avaliações técnicas de organismos centralizadores do Estado. O apelo à justificativa nuclear e seriar para melhor a qualidade do ensino não passa de uma estratégia para ocultar o caráter excludente e produtivista da sociedade de classe.

Comprendemos que a luta pela garantia das escolas nas comunidades rurais tornou-se primordial, mas as ações que visam esse objetivo não podem ser realizadas de forma isolada de outros aspectos, como a melhoria na infraestrutura das escolas, o reconhecimento e valorização do trabalho docente, as especificidades do campo, a prioridade, se necessário, do deslocamento intracampo, com transporte e estradas adequadas, a implementação de políticas públicas que promovam o acesso, no meio rural, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, evitando assim a migração dos jovens, por não terem condições de

continuarem seus estudos no campo. Por isso reafirmamos a defesa da Educação do Campo, tendo como sustentação:

[...] o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

No sentido de entender que devemos sair do lugar de espectadores e tornarmos protagonistas da transformação social e educacional torna-se necessário mobilizar os diferentes sujeitos, os movimentos e organizações para perspectivar e criar ações que visem outro projeto histórico e outra educação formal, fundamentada na formação humana.

Para melhor apreender a luta de classes que ocorre em VDC, trazemos o quadro de nº 13, com dados mais relevantes, das entrevistas que foram feitas com lideranças de movimentos sociais e/ou organizações que estão direta e/ou indiretamente inseridos no contexto da educação do campo e do fechamento de escolas do campo no município. Os relatos apresentados no quadro revelam com mais precisão como ocorrem à participação, intervenção e mobilização dessas lideranças, e de modo geral do movimento e/ou organização da qual fazem parte, buscando evidenciar a materialidade que os determina, as contradições e as mobilizações que visam a transformação da realidade concreta, a qual estamos inseridos.

Ao destacar conquistas importantes evidenciamos a materialização da luta de classes, que vem se efetivando em VDC, por meio de ações sociais no intuito de superar as condições precárias do acesso e permanência nas escolas no meio rural, tendo em vista o processo de implementação de políticas neoliberais pelo poder público municipal.

Os movimentos e organizações sociais representativas da classe trabalhadora do campo têm um papel essencial para impedir a efetivação de políticas que legitimam o abandono da educação no meio rural, por meio da sua capacidade mobilizadora e formativa disputam um novo projeto histórico de sociedade que contrapõem ao projeto neoliberal. Nas entrevistas (quadro nº 13) ficam explícitos os limites e possibilidades da luta pela garantia da educação formal no/do campo, por parte dos movimentos e organizações sociais, uma vez que a realidade é marcada por tensões e contradições sociais.

Quadro nº 13 – Relatos de entrevistas realizadas com lideranças de organizações e movimentos sociais do município de Vitória da Conquista realizadas no período de 2017 a 2018.

Nome	Fechamento de escolas do campo	Mobilização/ação realizada pelo movimento social/organização em relação ao fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista
(1) CEDASB i	Em Conquista na região de José Gonçalves fecharam várias, mas também a gente tem relato de Anagé, Planalto. Por isso que a ideia neoliberalista, ela quer tanto que o Estado deixe o mercado agir, o Estado não precisa intervir né, deixa que o mercado age e trazer para a nossa realidade de hoje, o que que é o mercado mandando hoje no campo? É justamente fechando escolas, por que não precisa ter escola lá, é propagando a ideia de que tem que sair do campo, tem que sair, você tem que viver do mercado [...].	Eu acho que nossas ações estão no campo das formações, né, por exemplo, a gente trabalha com a complementação de cisternas, se a gente vai para uma comunidade em Caetanos e a gente vai implantar cisternas lá, a gente tem mobilização com a comunidade, então, naquele momento é o espaço que, quando a gente está implementado, a gente fala das nossas bandeiras de lutas que a gente traz, acho que todos os nossos momentos perpassam por isso, a gente não tem uma ação para dizer assim: olha tal dia a gente vai ali fazer uma mobilização.
(2) FOMECA/BA/VDC ii	[...] elas estão sendo enganadas, porque chegam, geralmente falando que a escola vai passar por uma reforma, vai tirar um telhado e que os alunos não podem permanecer ali dentro, e que o fechamento é provisório e que vão reformar a escola e depois vão trazer os alunos novamente para a sua estrutura, o que é um engodo porque eles não vão fazer isso, temos comunidade com 28 alunos que eles chegaram lá com essa conversa. Nós tivemos outra comunidade ali na região de Bate Pé que simplesmente chegou dizendo que ia fechar a escola porque ali não tinha condições de funcionar mais [...]. Então isso é crime, fechar as escolas do campo é crime e a gente precisa lutar contra essa perversidade ideológica do governo.	A gente nesse momento, quando Vitória da Conquista está fechando nove escolas, com a perspectiva de fechar mais 11 escolas em 2019, o fórum está se manifestando, denunciando através da televisão, de rádio, de moção de repúdio, agora recentemente nós vamos nos reunir com o MST, fazer uma grande mobilização. Mas a gente também tem tido a preocupação de levar o conhecimento da lei 12.960 para outras comunidades principalmente para as comunidades rurais, alertando aos assentados, aos pais de alunos que existe essa lei e que não é tão simples assim fechar uma escola no campo [...].
(3) MST ⁱⁱⁱ	Então, inclusive aqui nos últimos dias foram fechadas nove escolas com perspectiva de fechar mais onze escolas, inclusive em assentamentos de reforma agrária aqui do município	Existem várias ações que o movimento fez e continua fazendo em relação à educação do campo, pra você ter uma ideia aqui nos assentamentos do MST nesse

	<p>foram fechadas escolas no campo, em função das condições e da própria lógica do município em atendimento a isso. O município, ele prega o discurso de seriação, o discurso de qualidade, quando na verdade, isso não resolve, por que esses alunos mesmo sendo seriados em escolas, em turmas normais, eles acabam sofrendo também esse poder das séries. Então hoje a gente pode falar que o fechamento de escolas a partir desse argumento da seriação ele não atende a expectativa de assentamentos, que também são vítimas disso, nós não estamos aquém de toda uma conjuntura colocada né, nós temos relatos hoje que em assentamentos nós já temos cinco escolas que já foram fechadas, tanto nesse governo atual, quanto nos governos anteriores. Outras também foram abertas, é claro!</p>	<p>município, temos aí escolas funcionando, com suas dificuldades né, foram escolas que foram conquistadas na luta dos trabalhadores, nenhuma dessas escolas foi o município que construiu, mas o INCRA ou Estado através de pressões e mobilização então acredito que nesse sentido o MST possui uma contribuição muito grande em relação a educação do campo no município né, do ponto de vista da conquista, de estruturas. Aqui no município nós temos escolas no assentamento que funciona Ensino Médio, Ensino Fundamental II e isso é uma conquista dos trabalhadores, para, além disso, é a luta cotidiana de defender um modelo de Educação do campo que respeite os trabalhadores, que valorize o campo, que considera a vivência a produção dos alimentos, o tipo de produção que se tem no campo, uma educação que de fato, respeite a identidade dos camponeses.</p>
<p>(4) CENTRAL DAS ASSOCIA ÇÕES^{iv}</p>	<p>São alunos, crianças viajando de ônibus e vans todas sucateadas, e tudo isso preocupa os pais né, e mães, e preocupa a gente também, por que assim, nesse tipo de sociedade que nós temos, ele só pensa no lucro e quanto mais fechar escolas, diminuir o custo pra ele, esse é o mais importante, por que eles vão lucrar mais, eles não pensam no outro lado, toda vez que você fecha uma escola perde vários empregos, vários empregos são cortados e muita gente fica sem aprender e fica sem educar [...].</p> <p>[...] Essa semana eu fui a duas comunidades onde esse ano em uma comunidade não tem mais escola, no ano passado tinha e hoje não tem mais... Na comunidade Santo Antônio, no distrito de José Gonalves, no município de Vitória da Conquista, eles foram estudar na</p>	<p>Olha! Nós estamos agora, nós estamos para realizar, no final de outubro um seminário que nós estamos chamando “Feira de Agricultura Familiar” e um dos pontos, e uma das oficinas, que vai ter no evento é sobre a educação do campo... Então o que está pautado pra gente é esse seminário para a gente tirar uma proposta mais querente né, durante esse evento. E uma posição dessas organizações.</p>

	Cabeceira, mais de 15 quilômetros.	
(5) TERRITÓRIO SUDOESTE BAIANO^v	[...] Eu digo o seguinte, primeiro lugar o tripé que mantém a educação viva é exatamente o Estado, a família e a comunidade. Com esse tripé você coloca a educação num patamar que precisa estar, quando você quer tirar o papel do Estado, quando você tira esse espaço do meio da comunidade você acaba com a educação. Fechar uma escola do campo é um absurdo! Por que não é um equipamento que ele serve só para a sala de aula, ele é um equipamento que atende a comunidade, ele é um equipamento agrega e desenvolve a comunidade. Ali é a realidade do aluno.	Diretamente do Território eu desconheço, eu conheço ações nos municípios, ações de Sindicato de Professores, tem ações nesse sentido mesmo de ir a algumas comunidades. Agora o Colegiado Territorial ainda não tem uma ação efetiva, mas ações pontuais de sindicatos até inclusive sindicatos que fazem parte do Colegiado Territorial do Território tem pontos fortes aqui em Vitória da Conquista e em outros municípios. [...] Tem sim no PTDRSS que é o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável, lá nós temos ações,... , então lá nós temos ações que trata da educação do campo.
(6) COORDENAÇÃO DAS ESCOLAS NUCLEADAS^{vi}	A educação do campo aqui no município de Conquista, ela nunca foi prioridade, mas tinha mais respeito quando o governo era do PT. [...] há escola com 30 alunos, 32 alunos, 25, 20, com 16 que eles querem desativar de qualquer forma, e transportar esses alunos, então não justifica a questão de dizer que é o número mínimo de alunos, que não mantém a escola. Então assim, hoje aqui em Vitória da conquista tem buscado um modelo vindo de Sobral do Estado do Ceará, que dentro do nordeste tem o maior IDEB.	Antes, na gestão até 2016 a gente conseguia. De 2017 pra cá há uma repressão da secretaria, da prefeitura, e uma espécie de ameaça, você se sente, mesmo que você seja efetiva, por exemplo, eu sou efetiva, eu sou concursada, já passei pelo estágio probatório, já fui efetivada, mas você se sente coagida. Entendeu! É o tempo inteiro eles lembrando, como não existe mais seleção pra coordenador, nem do núcleo pedagógico e nem da escola, por que na gestão do PT era por seleção [...]. Mas, hoje não! É indicação, então há aquele discurso: a você é cargo de confiança, a você foi indicada.
(7) STR^{vii}	A comunidade, Laurentino Meira, não foi avisada, disseram que seria uma reforma. Então assim, perguntando também, questionando algumas outras escolas dessas daqui, não houve nenhuma manifestação e nenhuma comunidade foi avisada brevemente que as escolas iam fechar. Isso são algumas escolas, que são vinte e quatro alunos. Tem uma aqui que em Furadinho que são vinte e quatro alunos. É e assim, por exemplo, a de Laurentino Meira de lá, até a escola que eles estão	Pra falar a verdade, a gente só realizou um seminário em 2016, onde a gente falou sobre a educação do campo, onde, a gente teve uma provocação, ai enquanto Sindicato só foi esse seminário, que a juventude, que se preparou pra isso, a juventude que preparou esse seminário. A gente trouxe umas cinco comunidades. Então, como a gente não tinha uma secretaria própria pra isso, é, e na verdade a gente acabou que achando que o problema não era tão grande, né, então pegando o diário oficial essa

	<p>transportando os alunos é mais de 2 quilômetros, ou três ou mais e aí são crianças de 4 a 5 anos e aí transportando em ônibus de péssima qualidade, né, então assim, tudo isso deveria ser olhado.</p>	<p>semana eu percebi que nove escolas fecharam e fecham num piscar de olhos, a gente não percebe, então assim, é muito rápido, às vezes o sindicato não acompanhou, mas agora eu acho que com essa secretaria a gente vai ter um planejamento, né, já estamos colocando em planejamento atividades voltadas pra essa luta.</p>
<p>(8) MPA^{viii}</p>	<p>[...] tem municípios, por exemplo, não sei se aqui em Conquista é assim, mas é uma verdadeira quadrilha nos transportes públicos, ou seja, eles fecham para colocar os transportes num valor super acima da realidade, e esse valor é dividido entre os gestores, enfim, que estão responsáveis por isso. E tiram, portanto, o emprego de professores que poderiam estar atuando no campo, capacitados para isso, e jogam as crianças em uma jornada mais intensa para poder estudar, em alguns casos, andando mais de 60 quilômetros [...]. Tem-se de certa forma uma política atual de diminuição de profissionais para atuar no campo, não se quer investir mais, por que acham que é um gasto muito alto nas reformas ou construções de escolas no campo, por que tem que sobrar dinheiro para outros setores.</p>	<p>A gente teve dialogando com várias entidades, inclusive professores, etc. nós estávamos tentando formar uma espécie de fórum, comitê, alguma coisa nesse sentido, para resistirmos, mas a luta só, do movimento isolado ou sem o apoio dos pais, dos estudantes, dos alunos fica muito difícil, por que a gente tem várias experiências, de alguns lugares, bem sucedidas, que a gente impediu o fechamento, o MPA, sendo inclusive um dos que estavam à frente do processo, mas os pais foram fundamentais, por que são os pais que dizem assim “o meu filho não vai colocar no transporte público”. [...] em alguns casos o Ministério Público não ajuda, como eu falei, por que começam a coibir, os pais ficam com medo, dizendo que vai colocar na questão do Conselho Tutelar, para tomar os filhos, ameaça nesse sentido, então algumas pessoas ficam com medo.</p>
<p>(9) SIMMP^{ix}</p>	<p>[...] eu vou fechar escolas eu vou diminuir os custos, eu vou diminuir, eles pensam dessa forma. Então assim, eles entendem a educação como um custo e não como um investimento. Não se pensa em um retorno, não se pensa de que forma essa política vai ter ressonância lá com a comunidade, com a vida das pessoas. Então assim é eminentemente uma política neoliberal, é uma política de diminuição do Estado, de digamos assim, um ajuste fiscal, um corte para ajustar, para diminuir os custos</p>	<p>Então assim, o SIMMP de fato tem acompanhado seja por medida de reuniões com o governo, de intermediação mesmo com o governo [...] a gente tem buscado pedir providências, tanto no ministério público Federal quando Estadual, quanto à própria OAB, tudo que a gente tem: O próprio MEC. Então a gente tem acompanhado.</p> <p>Olha! Nós temos visitado muitas escolas de zona rural, muitas comunidades. Primeiro que assim, é interessante Vanessa, as pessoas não</p>

	mesmo.	sabem que tem direito, então quando a gente chega e a gente explica, por que às vezes, eles são meio que enganados, por exemplo, “assina aqui Vanessa para melhorar tal coisa” e você está assinando para fechar a escola [...]. A gente tem feito essa questão de educar mesmo, de dizer para a pessoa que ela tem direito.
--	--------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As contradições e tensões presentes no processo de fechamento de escolas do campo em VDC fazem parte das dimensões da totalidade neoliberal e da luta de classes. As lideranças ao entenderem esse movimento dialético, contraditório e excludente realizaram mobilizações no campo e na cidade contra o autoritarismo do Estado. Evidenciando a necessidade de politizar as comunidades rurais, no sentido de desconstruir as promessas falaciosas do poder público municipal.

Fica nítido nas falas dos entrevistados o desrespeito do poder público municipal, para com as famílias, crianças e jovens que moram e estudam no meio rural, e o descumprimento da Lei 12.960/2014. Situação que revela a própria configuração do mercado, no qual reproduz e amplia a exclusão social e a desigualdade. A luta contra esse processo se efetiva por meio de “denúncias” nos meios de comunicação, a exemplo da Rádio Uesb, seminários, palestras e passeatas no intuito de alertar a população conquistense quanto à exclusão social provocada por essas ações governamentais.

As mobilizações sociais são necessárias para que a minimização de gastos públicos, com o fechamento de escolas do campo, não seja esquecida e/ou passe a ser entendida como algo indispensável para manter a economia estável e a qualidade na educação. Quem tem o dever de manter e zelar pela educação, seja ela na cidade ou no campo é o Estado, mas o objetivo de qualquer Estado neoliberal não é a efetivação e manutenção de uma educação formal pública de qualidade para a classe trabalhadora, mas, sim para o mercado.

A estratégia, do poder público municipal, na contenção de gastos com as escolas públicas está direcionada no sentido de precarizar para depois fechar. A educação nesse sentido não passa de uma mercadoria.

O fechamento de escolas no meio rural em VDC ocorreu tanto nos governos anteriores, quanto no atual (2019). Mesmo com uma grande quantidade de alunos matriculados nas escolas do campo o poder público municipal continua fechando as escolas, e

assim, cotidianamente diversos estudantes são prejudicados. Outro fator que podemos perceber, por meio dos depoimentos (Quadro nº 13) é que há uma coerção do poder público municipal, para com os funcionários públicos que discordam do fechamento de escolas do campo, situação que é reflexo do governo neoliberal que está no poder Federal, Estadual e Municipal, “pactua-se, dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação” (GENTILI, 1998, p. 66).

A implementação da política de transporte escolar, por meio da política de nucleação, está diretamente relacionada com o projeto educacional neoliberal de diminuição de custos, nos setores públicos, provocando assim a evasão escolar, por conta das péssimas condições de estradas, dos ônibus, dos longos percursos até chegar à escola nucleada, etc. Nesse sentido, os pais e a comunidade em geral tem um papel fundamental no processo de impedir o fechamento de escolas, mas não podemos esquecer a importância dos movimentos e organizações sociais para a mobilização contra as decisões autoritárias e ilegais do poder público municipal.

Os relatos (Quadro nº 13) revelam importantes iniciativas de lideranças sociais, a exemplo da criação do Ensino Médio em assentamentos do MST em VDC, a mobilização das comunidades rurais, realizada pelo SIMMP e demais movimentos e organizações sociais, a criação do Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista, entre outras iniciativas que visam o enfrentamento ao avanço do capital/agronegócio no campo.

Diante desta realidade concreta torna-se fundamental ir às comunidades rurais, com o objetivo de dialogar e trocar conhecimentos e experiências com os sujeitos que vivem no meio rural, num sentido de fortalecer a resistência e buscar alternativas no mover-se contra o fechamento de escolas do campo. Formar grupos de lideranças nas comunidades é outro aspecto muito importante, para que os pais não aceitem as falsas promessas do poder público municipal e naturalize o processo de fechar escolas.

Ainda, por meio das entrevistas, podemos perceber os limites de reivindicação e mobilização dos movimentos e organizações sociais frente à atual conjuntura do Brasil, de repressão e ataque aos direitos historicamente conquistados. Mas, mesmo diante de inúmeras repressões, a classe trabalhadora em VDC não fica estagnada, há resistências que constantemente organizam mobilizações para a luta antineoliberal e anticapitalista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento que chegamos nesta conclusão, reforçamos o registro de que essa pesquisa é uma dimensão das lutas sociais dos povos do campo por escolas públicas e educação, por uma formação para vida, para sua emancipação. A defesa dessa perspectiva fica evidenciada no decorrer dos capítulos, ao apresentarmos dentro da totalidade social as particularidades do processo de fechamento de escolas do campo, destacando a singularidade desse processo no município de Vitória da Conquista – BA.

Dentro desse contexto fica evidente que na sociedade capitalista neoliberal o que prevalece na educação formal não é uma questão formativa, mas uma questão econômica. Tendo no discurso do empreendedorismo, da meritocracia, da ideologia da liberdade, do indivíduo empresário de si mesmo suas bases de sustentação, com a finalidade de afastar o direito à escola pública, à igualdade e à dignidade humana.

O acesso à Educação pela classe trabalhadora do campo é parte fundamental na construção de uma prática educativa que fortaleça os laços e identidades com a terra. Na contramão desse processo, há um campo ideológico, engendrado pelas políticas neoliberais que intensifica o fechamento das escolas do campo, visando os interesses da sociabilidade capitalista. Interesse, também defendido no Consenso de Washington, em que se apregoava uma “nova” reestruturação do capital para a América Latina, somado a toda forma de ajustes econômicos, políticos, de trabalho, educação, de cultura e de vida. Esses modelos estariam dentro também de ajustes subjetivos que a classe trabalhadora passaria a ser mergulhada, tudo isso em nome da recomposição do lucro pelo capital e salvar da “crise” econômica que as grandes potências mundiais estavam “sofrendo”. Para tanto, necessário a continuidade cada vez mais acelerada e aprofundada da divisão de classes e da condição “única” de ter a educação como uma mercadoria a ser “oferecida” a classe trabalhadora.

Então, a totalidade social está em movimento e ação, definindo as particularidades das relações e fenômenos que lhe sustentam e de uma forma mais singular está na vida cotidiana das pessoas, ainda que num olhar direto podemos não perceber, não ver, as consequências dessas definições e determinações. Mas as leis estão em todos os Estados, em todos os municípios, regulando e direcionando formas de agir e pensar de grupos e pessoas. Por exemplo, a escola em si não se movimenta sem as leis, ela requer políticas de Estado para existir como tal, e assim a escola se encontra por dentro do movimento hegemônico dessa sociedade, portanto faz parte da luta de classes.

Mesmo diante de políticas públicas federais, estaduais e municipais que definem as diretrizes para Educação do Campo e reforçam sua legitimidade e legalidade, não há o atendimento e respeito a elas por parte dos gestores do município de VDC. Seja por interesses de classe, pela submissão as políticas atuais do governo federal e ao ideário neoliberal, são negadas políticas públicas que asseguram a Educação do Campo e ao mesmo tempo são criados situações, argumentos e decretos, a exemplo do Decreto da PMVC, nº 18.832, de 17 de agosto de 2018, que define e sustenta o fechamento de escolas em localidades rurais deste município. Essas comprovações foram observadas especialmente nos conteúdos das Atas (anexo nº 07) e na forma como a SMED, através dos seus profissionais, justifica e defende uma suposta “qualidade de ensino” para os estudantes do campo.

Contraditoriamente, mesmo com o avanço legislativo em relação à Educação do Campo, constantemente o poder público municipal de VDC realiza ações de fechamento de escolas do campo, por meio da política de nucleação e de transporte escolar; diminuição de profissionais na área da educação; falseamento da qualidade de ensino; diminuição de gastos públicos na educação; descumprimento com o que está na própria Resolução 010/2006 do município e demais leis que regulamentam a Educação do Campo. Essas ações governamentais expressam e sintetizam as similaridades dos anos de 1990 em relação ao pensar e efetivar as políticas educacionais neoliberais no Brasil.

Nesse contexto o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista revela a permanência da lógica neoliberalista dos anos de 1990, em que a educação passa a ser mais veemente vinculada as leis de mercado, entendida como um fator mercadológico. Assim, a escola do campo ao não está inserida nesse processo lucrativo, para os cofres públicos e privados, constantemente tem sido alvo de ações autoritárias do poder público municipal, que mais precisamente, desde o ano de 2003 vêm ampliando de forma alarmante o número de escolas fechadas, chegando ao ano de 2019 com uma redução de 71 escolas do campo.

Com a diminuição de escolas no meio rural, conseqüentemente, de forma estratégica, o poder público municipal diminui o número de profissionais, programas e serviços que estão diretamente vinculados à educação pública. Essas ações visam exclusivamente à redução de custos públicos na educação formal da classe trabalhadora e lucratividade para a economia dos setores privados.

Os dados pesquisados e analisados sobre o fechamento de escolas do campo em VDC demonstram que para o governo local, é o mercado que sabe onde e o que os estudantes do campo devem ou não estudar. Nesta lógica neoliberal, a classe trabalhadora não deve

reivindicar aumento de recursos e ampliação de escolas públicas, assim como também, a sociedade não deve requerer do Estado à solução de problemas, tais como o acesso ao trabalho e a educação formal pública, pois esses fatores são única e exclusivamente de responsabilidade individual e familiar (GENTILI, 1998).

A busca pela diminuição de gastos nos setores públicos é evidenciada no município de VDC, por meio da organização das escolas do campo em Círculos Escolares Intermediários (nucleadas), em que apenas uma diretora e duas coordenadoras ficam responsáveis pela gestão de trinta e sete escolas, que se encontram geograficamente distantes uma das outras. Algo que sobrecarrega o trabalho do professor, e prejudica o processo formativo de estudantes do campo. Essa descentralização transfere para diretores, coordenadores e professores a responsabilidade de manter a “qualidade” do ensino, e ao mesmo tempo centraliza o poder de decisão quanto ao fechamento ou não de uma determinada escola, caso esta não esteja nos padrões de qualidade para o mercado capitalista.

Essa prática utilizada pelo governo local é bastante adequada aos fins que se objetivam as funções neoliberais de desmantelamento da escola pública do campo, para viabilizar o seu posterior fechamento - conforme apresentado nas Atas de fechamento de escolas do campo - com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino. Incorporando, assim, o falseamento do conceito de qualidade, uma vez que, o verdadeiro critério de qualidade para os setores hegemônicos refere à implementação de um mecanismo de diferenciação e dualização social (GENTILI, 1995). Ao fechar as escolas do campo de forma contínua e autoritária, sem um diálogo com a comunidade e com o Conselho Municipal de Ensino, percebemos que o poder público municipal de VDC defende esse critério hegemônico de qualidade.

A justificativa, do poder público municipal, quanto ao número reduzido de estudantes matriculados, e/ou de melhorar a “qualidade” de ensino são estratégias utilizadas como uso oportuno de um falseado discurso [privatista] para fechar escolas. A palavra qualidade, também, é utilizada pela PMVC como uma estratégia para a desvalorização das escolas multisseriadas, uma vez que os gestores municipais afirmam que essa organização de ensino é incapaz de efetivar uma educação de qualidade, sendo indispensável o seu fechamento, e utilização do transporte escolar para as escolas nucleadas. A maioria das escolas no município é multisseriada, sendo assim se houver o fechamento dessas escolas serão mais 72 escolas fechadas no decorrer dos anos. Algo que trará inúmeros prejuízos para os estudantes das comunidades rurais.

Mesmo diante das contradições explicitadas na pesquisa, e tentativas de convencimento das comunidades rurais em aceitar o fechamento de escolas, por parte do poder público municipal, a luta de classe se faz presente nesse contexto, fechar escolas não é, ou não deve ser uma política aceita pelas comunidades rurais.

O processo de abandono das comunidades, e das escolas do campo em VDC só não é mais grave devido às mobilizações sociais que vem organizando resistências ao fechamento de escolas do campo. Compreendemos, assim, que os espaços de resistências, de ordem organizativa e política, precisam existir e sustentar reflexões e debates que desmistifiquem as verdades aparentes apresentadas pelo poder público municipal.

Neste contexto se torna ainda mais importante à participação e mobilização social na construção, implementação e consolidação de estratégias para impedir o fechamento de escolas do campo. A militância em prol da educação do campo em VDC constituídas por Movimentos Sociais (MST e MPA), Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Central das Associações da Agricultura Familiar e Camponesa, Sindicatos de professores da educação básica (SIMMP), Fórum Municipal de Educação do Campo de VDC, CEDASB, estudantes, professores e pesquisadores das universidades públicas e outros, tem ao longo dos últimos anos criado espaços para mobilizações, organizações, manifestações e outras formas de resistências a favor da Educação do Campo e contra as políticas autoritárias de cunho neoliberal, imposta pelo município.

Ao destacar esses elementos que, o mesmo tempo fazem parte da totalidade, e da singularidade local, faz-se necessário relembrar do conjunto de propostas neoliberais apresentadas no Consenso de Washington, no qual tinham como metas centrais: estabilização; privatização; liberalização; desregulamentação e austeridade fiscal. Ideário neoliberal que está presente nas políticas públicas do governo de VDC.

O projeto neoliberal de reestruturação educacional promove um discurso de “ajuda solidária” aos sujeitos que vivem em condições de pobreza no campo, sem acesso a educação formal por conta das “inevitáveis” consequências da modernização econômica, porém em nenhum momento à rejeição as condições excludentes que as próprias políticas educacionais acarretam (GENTILI, 2003).

Nesse sentido questionamos: Por que a maioria das escolas no campo enfrentam diversos problemas na infraestrutura, com ausência de laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte, falta de internet, energia elétrica, água potável e professores sem formação superior? Essas problemáticas fazem parte de uma estratégia de precarizar para depois fechar

as escolas do campo. Vivenciamos no Brasil o surgimento de velhos processos políticos da década de 1990, a exemplo temos a explícita defesa, pelo governo Bolsonaro, da concentração de terras, da desqualificação de movimentos sociais, uma visão de propriedade como direito absoluto e imprescindível para a liberdade do “cidadão”. Diante dessa realidade, a ação do educador deve ser no intuito de levar seus educandos a tomar posição política frente aos aspectos contraditórios da sociedade capitalista. O professor não pode exercer sua função sem entender e questionar o porquê e para quê de um determinado assunto a ser discutido em sala de aula. Para tal, tanto na cidade, quanto no campo, a escola pública deve existir.

A luta pela escola do campo é necessária e justa, pois tem um papel fundamental a não adaptação do homem ao produtivíssimo e à idealização de um mundo do trabalho assalariado. Torna-se preciso buscar o acesso, e permanência na escola pública, mas também uma escola que valorize e reconheça os diferentes e diversos sujeitos e conhecimentos, que por serem diferentes podem se complementar e formar algo novo e melhor, algo que a escola multisseriada pode possibilitar se bem organizada.

Há atualmente (2019) no Brasil um processo de culpabilização dos professores em relação aos problemas da educação formal, junto com o descrédito e menosprezo da escola pública, como se o Estado não tivesse responsabilidade pela precarização que aflige as instituições escolares. Nesse contexto torna-se preciso ir além dos discursos midiáticos, e políticos partidários para o surgimento de novas formas educacionais a favor da classe trabalhadora. As propagandas midiáticas, do governo vigente, com o discurso pronto de responsabilização individualizada ao professor e ao estudante por seus “fracassos” e “sucessos” na educação formal, é aceita por muitos como verdade absoluta. Alienados por esses discursos, muitos sujeitos da classe trabalhadora tornam-se apoiadores da sua própria exclusão social.

Por fim, reafirmamos que o constante processo de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista é reflexo do avanço de forças neoliberais de extrema direita no Brasil, que estão em consonância com os princípios de diminuição de gastos na Educação Básica e Superior pública. Como a síntese mais relevante que podemos no momento ter também como resposta a pergunta científica desta pesquisa, é que o acesso à Educação pela classe trabalhadora do campo é parte fundamental na construção de uma prática educativa que fortaleça os laços e identidades com a terra, ainda que isso esteja na contramão do processo ideológico engendrado pelas políticas neoliberais.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos; ALMEIDA, Miriam Cléa Coelho. A centralidade do trabalho na determinação da mobilidade territorial dos trabalhadores rurais. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 55, p. 250-266, mar, 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, E.; GENTILI, P., **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

AMARAL, Marisa Silva. **A investida neoliberal na América Latina e as novas determinações da dependência**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia. 2006.

AMARAL, Marisa Silva. **Neoliberalismo na América Latina e a nova fase da dependência**. In: V Colóquio Internacional Marx e Engels. 2007. Disponível em: <www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/.../gt3/.../Marisa_Amaral.pdf> Acesso em: 10 set.2018

APPLE, Michael W. Justificando o neoliberalismo: moral, Genes e Política Educacional. In.: **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. SILVA, Luiz E. da. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 1996., p. 102 a 122.

BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. Reformas Neoliberais na América Latina. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-56, Dez. 2017.

BRANCO, Emerson Pereira, et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Vol. 10, Nº. 21, Maio/Ago., 2018.

BRASIL, Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº01, de 03 de Abril de 2002**. Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo, Decreto 1.374, de 03 de junho de 2003, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010**, Brasília, DF. 2010.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. A política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília, DF, nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/112960.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

_____. **Constituição Federal. República Federativa 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: Acesso em 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano de ações articuladas – PAR**. Relatório público apresentação. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/ppt/mnprecer3de18defevereirode2008.pdf>>. Acesso em: 29 de ago. de 2018.

CALDART, Roseli Salette. 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. 259-267.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. 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. 115-122.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora S.A. 1975.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 29 9 - 32 2, jul./dez.2014.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Curso de extensão: metodologia do ensino e da pesquisa: abordagem materialista histórico-dialética**. Metodologia do ensino e da pesquisa: abordagem materialista histórico-dialética. 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995., p. 95 a 110.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado neoliberal. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22-37, jan./abril. 2017.

FERRAZ, Ana E. de Q. ; ROCHA, Altamar A. ; AGUIAR, Iara S. **As vilas do município de Vitória da Conquista: uma análise das redes.** 2014. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Disponível em: <http://www.cbge2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404503383_arquivo_vitoria-artigoCompletoasvilasdomunicipiodevitoriadaconquista-umaanalisedasredes.-enviado.pdf> Acesso em: 08 de set. de 2018.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros; ROCHA, Altamar Amaral. **Apontamentos sobre a população rural no município de Vitória da Conquista - Bahia.** In: II Simpósio Regional de desenvolvimento rural, 2012, São Cristóvão. Anais II Simpósio regional de Desenvolvimento Rural, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14974201-Apontamentos-sobre-a-populacao-rural-no-municipio-de-vitoria-da-conquista-bahia-1-resumo.html>> Acesso em 26/02/2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano e WELCH, Clifford Andrew. Campesinato e agronegócio da Laranja nos EUA e no Brasil. In: **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-291, abr./jun. 2017.

FERREIRA, JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Elitismo e Exclusão na Educação Brasileira. In: ROSÁRIO, M. J. A. do e ARAÚJO, R. M. de L. (Orgs); **Políticas Públicas Educacionais.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização.** V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional.** FAZENDA, Ivani (Org.). 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Cidadania e Formação técnico-profissional: Desafios neste fim de século. In.: **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** SILVA, Luiz E. da. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 1996., p. 137 a 167.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990:

subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GARCIA, Fátima Morais. **A Contradição entre a Teoria e Prática na Escola do MST**. Curitiba, PR: UFPR, 2009. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. **Trabalho Docente e Atividade Filosófica: Das políticas Estruturadas à práxis Transformadora**. Santa Maria, RS: UFSM. (Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano), 2000.

_____. Educação do campo e o agronegócio: Evidências do antagonismo social. In: **Saiba mais sobre Educação**. XAVIER NETO, Lauro Pires (Org.). Rio de Janeiro, Âmbito Cultural, 2011.

_____. Teoria e prática pedagógica: uma interlocução com categorias do Materialismo Histórico Dialético. **Anais IX colóquio do museu pedagógico**. Vitória da Conquista, BA: Uesb, 2011.

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

_____. **Indicadores para a educação do campo no município de Vitória da Conquista – BA e microrregião: que diretrizes estão sendo reivindicadas pelos professores?** (Relatório de pós-doutorado). 2015.

GENTILI, Pablo. Por uma pedagogia da esperança. In.: GENTILI, P. G. e McCOWAN T. (Orgs). **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, Editora Vozes, 2003, p. 257 a 272.

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

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In.: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995., p. 113 a 177.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, Out. Dez., 2014.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Belém: Geperuaz, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **População de Vitória da Conquista**. disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>> Acesso em 28 de Jul. 2018.

_____. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=10>. Acesso em 01 de ago. de 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24.08.2018.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JUNIOR, Ricardo Cesar Barbosa; COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. Conflitos entre o campesinato e o agronegócio no Brasil: os planos-safra 2015-2016. **EUTOPIÁ**, n. 8, p. 13-2714, dez. 2015.

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

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 13ª reimpr. São Paulo, ed. Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 23).

KOLLING, Edgar Jorge, et al. **Por uma educação básica do campo (memória)**. 1999. 98p. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 1).

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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: Caldart, Roseli Salette et al. (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MACÁRIO, Epitácio. Trabalho, práxis social e Educação: notas para uma teoria da atividade educativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 409-440, jul./dez. 2009. Disponível em:<www.uece.br/cetros/dmdocuments/artigo_macario_perspectivaspdf>. Acesso em: 10. ago. 2018.

MAIA, Meirilane Rodrigues. **Zoneamento geoambiental do município de Vitória da Conquista-BA: um subsídio ao planejamento**. Salvador: UFBA, 2005. (Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências). Disponível em: <www.leaget.ufba.br/Meirilane%20Maia.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo, 2014**. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/tc_fechar_esc_crime_social_causas_impacto_esfor_colets_cntra_fech_escs_campo.pdf> Acesso em: 24 de fev. de 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2º. ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

_____. Para além do capital: **rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**, tradução: Isa Tavares, Boitempo, São Paulo, 2006.

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acesso em: 12 de set. de 2018.

_____. **Fechar escola é crime!** 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html>> Acesso em: 06/02/2019.

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

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do estado**. Coletânea Marx, Mészáros e o Estado. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Keynesianismo_Neoliberalismo_e_Antecedentes_da_Crise_doEstado.185191109.pdf>. Acesso em: 03. set. 2018

PESSOA, Vanira Matos; RIGOTTO, Raquel Maria. Agronegócio: geração de desigualdades sociais, impactos no modo de vida e novas necessidades de saúde nos trabalhadores rurais. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 37 (125): 65-77, 2012.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba**. Curitiba, UTP, 2017. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PENNAFORTE, Charles. **América Latina e o neoliberalismo: Argentina, Chile e México**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2001.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Apresentação da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <www.pmvc.gov.com>. Acesso em: 29 de set. de 2018.

RAMAL, Camila, Timpani. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. 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. 295-301.

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/2175-6236-edreal-57687.pdf>>. Acesso em: 26/08/2018.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **Do liberalismo clássico ao liberalismo pedagógico contemporâneo: uma análise do fundamento histórico e seu alcance educacional**. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../BJMVfkXi.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Ver – Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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, Edivania Maria da. As crises do capital e seus impactos para a educação. **Revista de Educação UniAGES**, Paripiranga - Bahia, p. 77 - 116, 15 fev. 2017.

SILVA, João Carlos da. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81; fev. 2011.

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.

SOUZA, Suzane Tosta. **Relação Campo x Cidade: uma análise do Sudoeste da Bahia**. 2005. In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Disponível em: < www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2005/.../Suzane%20Tosta%20Souza.pdf > Acesso em: 27/02/2019.

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: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=881>> Acesso em: 14 de fev. 2019.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 256p. – (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. **Atividades educativas emancipadoras**, 2013. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/qQoS64tL41WouGcRV5r0.pdf>> Acesso em: 10 de mai. De 2018.

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

TORRES, Julio Cesar et al. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

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.

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

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** São Carlos: UFSCar, 2006. (Tese de Doutorado em Educação).

DOCUMENTOS E CADERNOS

O caderno nº 5 - **O neoliberalismo ou o mecanismo para fabricar mais pobres entre os pobres**. Publicação da Consulta Popular. Tradução: Deser. Editoração Eletrônica. Equipe pedagógica da Consulta Popular, 1999.

Cartilha nº 7 - BATISTA, Paulo Nogueira. **Consenso de Washington a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Publicação da Consulta Popular. Editoração Eletrônica, 1999.

MOÇÃO DE REPÚDIO CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA, 2018.

MANIFESTO DO FÓRUM EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO SUDOESTE BAINAO, 2016.

Resolução de Educação no Campo do Município de Vitória da Conquista – Resolução de Nº 10 de 20 de Setembro de 2009.

APÊNDICE

Apêndice nº 1 – Escolas existentes no meio urbano de Vitória da Conquista – BA, 2019.

Nº	NOME DAS ESCOLAS URBANAS	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA
1	Escola Municipal Anísio Teixeira	Rua I, 05, Jardim Valéria.
2	Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva	Rua Alice Veloso, s/n, Cruzeiro.
3	Escola Municipal Arthur Seixas	Rua Avenida Bartolomeu de Gusmão, S/N, Jurema.
4	Escola Municipal Batista Peniel	Rua Tetodoro Sampaio, 11, Bruno Bacelar.
5	Escola Municipal Batista Tia Zefa	Rua Democrata, 294, Guarani.
6	Escola Municipal Bem Querer	Estrada do Bem Querer, km 04, Campus Uesb.
7	Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa	Praça Sá Barreto, 43, Alto Maron.
8	Escola Municipal Conquista Criança	Rua D, s/n, Cidade Modelo.
9	Escola Municipal Frei Serafim do Amparo	Avenida Rafael Spinola, s/n, Vila Serrana II/ Zabelê.
10	Escola Municipal Doutor Raimundo Bahia da Nova	Rua Ribeira do Pombal, s/n, Kadija
11	Escola Municipal Guimarães Passos	Rua Josué de Castro, 140, Guarani.
12	Escola Municipal Iara Cairo de Azevedo	Rua Eduardo Santos Costa, s/n, Guarani.
13	Escola Municipal Idália Torres	Rua São Pedro, s/n, Simão.
14	Escola Municipal Irmã Barbosa	Avenida Frei Benjamin, 1347, Orfanato/ Brasil.
15	Escola Municipal José Lopes Viana	Praça São José, s/n, Campinhos.
16	Escola Municipal José Mozart Tanajura	Rua Sérgio Buarque de Holanda, 2000, Vila América/ Boa Vista.
17	Escola Municipal Juiz Dr. Antônio Hélder Thomáz	Rua 5, Quadra E, Nova Cidade.
18	Escola Municipal Juiz Dr. Gildásio Pereira Castro	Avenida Central, s/n, Henriqueta Prates.
18	Escola Municipal Lions Clube	Avenida Serrinha, 2284, Brasil.
20	Escola Municipal Lycia Pedral	Avenida Rosa cruz, s/n, Panorama.
21	Escola Municipal Mãe Vitória de Petu	Travessa Henriqueta Prates, s/n, Petrópolis.
22	Escola Municipal Maria Célia Ferraz	Avenida Boa Vontade, s/n, Ibirapuera.
23	Escola Municipal Maria Rogaciana da Silva	Avenida Deraldo Mendes, s/n, Bateias.
24	Escola Municipal Maria Santana	Rua 30, s/n, Conveima I.
25	Escola Municipal Mário Batista	Praça Gesner Chagas, s/n, Urbis I/ Candeias.
26	Escola Municipal Milton de Almeida Santos	Avenida Brasília, s/n, Patagônia.
27	Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Rua Santa Madalena, 339, Nossa Senhora Aparecida
28	Escola Municipal Padre Aguiar	Avenida Farropilha, s/n, Patagônia.

29	Escola Municipal Pedro Francisco de Moraes	Avenida Santiago, s/n, Jurema.
30	Escola Municipal Péricles Gusmão Régis	Avenida Caetité, s/n, Brasil.
31	Escola Municipal Professora Ana Gomes Santiago	Lagoa das Flores
32	Escola Municipal Professora Edivanda Maria Teixeira	Rua I, s/n, Jardim Valéria/Jatobá.
33	Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos	Largo Área Verde, s/n, Urbis VI.
34	Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira	Rua Paulo Rocha, s/n Urbis VI.
35	Escola Municipal Professora Ita David de Castro	Avenida Barreiras com Avenida Alagoas, s/n, Brasil.
36	Escola Municipal Professora Iza Medeiros	Avenida Paramirim, s/n, Kadija.
37	Escola Municipal Professora Lisete Pimentel Mármore	Rua C, s/n, Miro Cairo.
38	Escola municipal Professora Maria da Conceição Meira Barros	Rua Wenceslau Brás, 76, Iracema.
39	Escola Municipal Professora Marlene Flores	Rua Margarida Oliveira Cunha, s/n, Lagoa das Flores
40	Escola Municipal Professora Ridalva Correa de Melo Figueiredo	Avenida Jequié, 872, Ibirapuera.
41	Centro Educacional Professor Paulo Freire	Avenida Amazonas, s/n, Urbis V, Alvorada.
42	Escola Municipal Rainha da Paz	Rua dos Pampas, s/n, Patagônia.
43	Escola Municipal São Cristovão	Avenida Principal, 67, Cidade Modelo.
44	Escola Municipal Tenente Coronel Manoel Joaquim Pinto	Bairro Cidade Modelo
45	Escola Municipal Zélia Saldanha	Rua Santa Catarina, s/n, Simão.
46	Escola Municipal Zica Pedral	Avenida Macaúbas, s/n, Bruno Bacelar.
47	Escola Municipal Zulema Cotrim	Avenida Líbano, s/n, Jardim Guanabara

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Apêndice nº 2: Roteiro da à realização da entrevista com lideranças de Organizações e Movimentos Sociais de Vitória da Conquista – BA.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**Roteiro para a entrevista com lideranças de Organizações e Movimentos Sociais de
Vitória da Conquista - BA**

Nome do Entrevistador: _____
 Nome do Entrevistado: _____
 Função que desenvolve na Organização/movimento social _____
 Período _____
 Data: ___/___/___

1. Qual é o seu envolvimento com essa organização/ associação/ movimento social (OBJETIVAMENTE)?
2. A partir da organização/movimento social existe alguma relação com a Educação do Campo? Explique.
3. Quais são as ações que efetivamente essa Organização/Movimento Social conseguem realizar em benefício da educação do campo em Vitória da Conquista?
4. Nos encontros da Organização/Movimento Social existe uma pauta permanente (ou outra atividade) sobre a Educação do Campo?
5. O que você compreende por neoliberalismo?
6. Em sua opinião as políticas neoliberais estão presentes na atualidade? Explique.
7. Você acredita que essas políticas neoliberais interferem na Educação do Campo e no processo de fechamento das Escolas no Campo?
8. Há alguma mobilização/ação da Organização/Movimento Social relacionado ao fechamento de escolas no campo?
9. Você tem conhecimento sobre a Lei 12.960 de 27 de março de 2014?
10. Você tem conhecimento de escolas do campo que fecharam? Onde? Quantas escolas?

11. Você sabe se a comunidade foi avisada? Houve mobilização por parte da comunidade para o não fechamento das escolas do campo?
12. Em sua opinião as pessoas que compõem a Organização/Movimento Social estão preparadas para organizarem ações contra o fechamento indevido das escolas do campo?
13. Como você avalia a participação da sua Organização/Movimento Social nas comunidades onde existem escolas do campo?
14. A Organização/Movimento Social já realizou alguma ação que impediu o fechamento de alguma escola do campo?
15. Você tem conhecimento sobre a Resolução de Educação do Campo no Município de Vitória da Conquista - Resolução Nº 010/2016? Se sim, em sua opinião quais são os pontos positivos e negativos da resolução.
16. Quais são as suas expectativas em relação a permanência da educação do campo e das escolas do campo em relação a atual conjuntura política que vive o Brasil?

Agradecimentos.

ANEXOS

Anexo nº 01: Dados sobre a organização geral educacional de Vitória da Conquista

05/03/2019

Educação - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista



Educação

Postado em 21 de outubro de 2016 às 11:47:50 e atualizado em 6 de março de 2019 às 18:17:33

Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista é composta por 191 unidades escolares, sendo 163 escolas – 118 na zona rural e 45 na urbana – e 28 creches – 19 municipais e 09 conveniadas. Mais de 41 mil alunos são atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.791 professores, entre contratados e efetivos.

O compromisso da Secretaria Municipal de Educação é melhorar cada vez mais a qualidade da educação no município de Vitória da Conquista em seus aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de valorização dos profissionais. Para tanto, conta com cerca de 4.000 servidores.

Desde 2009, inúmeras ações vêm sendo desenvolvidas com o intuito de promover uma educação de qualidade em Vitória da Conquista, como: a reestruturação do Conselho Municipal de Educação (CME); a regularização da Educação Infantil no sistema municipal de ensino pela Resolução CME nº 018/2009; o resgate da Memória do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, por meio das galerias de fotos dos ex-presidentes do conselho e dos ex-titulares da secretaria; além de reforma, ampliação, reconstrução e construção de novas unidades escolares em todo o município.

Endereço: Rua Siqueira Campos, nº 1.842, Vila Emurc, Bairro Candeias. CEP: 45.028-548.
Telefone: (77) 3429-7750
E-mail: cpdsmed@gmail.com
Horários de funcionamento: das 8h às 12h e das 14h às 18h (Dias úteis).



Subsecretaria de Educação

- A Subsecretaria de Educação tem por objetivo assessorar o Gabinete da Secretaria; organizar e supervisionar os serviços da Secretaria e os prestadores de serviços que atuam junto à Educação.

Subsecretário:

<http://www.pmvv.ba.gov.br/educacao/>

Anexo nº 02: Escolas dos Círculos Escolares Integrados - CEI do município de Vitória da Conquista – BA no ano de 2018.

				PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA www.pmvc.com.br	
				SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO Núcleo de Estatística / Bolsa Família	
CONTROLE DE MATRÍCULAS CÍRCULOS ESCOLARES (CEIs) - ZONA RURAL					
ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENT. CHAPADÃO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29361621	Conquista do Rio Pardo	Assent. Conquista R. Pardo		
2	29334179	Fábio Henrique	Lagoa Caldeirão		
3	29361435	Nossa Senhora do Mutum	Assent. Agroviola I		
4	29370809	Pátria Livre	Assent. Olho D'Água		
5	29370779	São Mateus II	Assent. Cipó		
1C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI			
ORD	INEP CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENTAMENTO SEDE 1	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29370825	Ernesto Che Guevara	Assent. Cedro		
2	29278414	José Gomes Novais	Assent. Etelvina Campos		
2C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI			
ORD	INEP CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENTAMENTO SEDE 2	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29278384	Baixa da Fatura	Assent. Amaralina		
2	29278317	Canaã	Assent. Amaralina		
3	29370833	Landim	Assent. Amaralina		
4	29278872	União	Assent. União		
ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I BATE-PÉ	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29277647	Eurípides Perí Rosa	Bate-Pé		
2	29280400	Pau Ferro II	Faz. Pau Ferro II		
3C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI			
ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CABECEIRA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29281067	Arthur Saldanha	Vereda Grande		
2	29281121	Francisco Antonio Vasconcelos	Cabeceira		
3	29280630	Miguel Cândido Gonçalves	Caçara		
4	29280940	Raul Pompéia	Itapirema		
	29462525	Humberto de Campos			
5	29278821	Santa Rita de Cássia	Periperi		
4C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI			
ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CAMPO FORMOSO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29280168	Casimiro de Abreu	Juazeiro		
2	29280249	José de Alencar	Furadinho		
3	29279984	Juvêncio Rocha	Cachoira		
4	29280290	Otaviano Salgado	Campo Formoso		
5	29280311	Rancho Alegre	Rancho Alegre		
6	29280338	São Vicente de Paulo	Faz. Lagoa Formosa		
5C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI			
ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CAPINAL	LOCALIZAÇÃO / POVOADO		
1	29278457	Dom Climerio Almeida Andrade	São Joaquim		
2	29280052	Eulálio Leite	Duas Vendas		

Shirley Branco
coordenadora
João

3	29278554	Goiabeira II	Santa Marta
4	29279437	Maria Leal	Capinal
5	29279461	Nestor Fonseca	Barrocas
6	29279500	Santa Marta	Faz. Santa Marta
6C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CERCADINHO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29280621	Rui Barbosa	Cercadinho
7C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DANTELÂNDIA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29280494	Fazenda Roça Nova	Faz. Roça Nova
2	29278538	Felix Pacheco	Lagoa de José Luis
3	29280133	Herculano Batista de Oliveira	Lagoa Torquato
4	29279330	Prof. Josias Casaes França	Dantelândia
8C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DE ESTIVA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29278767	Padre Isidoro	Estiva
2	29280974	São Domingos I	Faz. São Domingos I
3	29281202	São Domingos II	Faz. São Domingos II
9C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DE GAMELEIRA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29281156	Euclides Dantas	Olho D'Água da Serra
2	29281164	Eunápio Moreira dos Santos	Faz. Mamão
3	29361141	Fazenda Braga	Faz. Braga
4	29280397	Laranjeiras	Laranjeiras
5	29281180	Ovídio Santos Lemos	São Joaquim
6	29280303	Professor Antonio Moura	Ribeirão
7	29278830	São Francisco de Assis	Gameleira
8	29281199	Venceslau Ribeiro do Prado	Cachoeira das Araras
10C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DE IGUÁ	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29330661	Erathostenes Menezes	Iguá
2	29280257	Medeiros de Albuquerque	São José Pé de Galinha
11C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	INEP CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DE INHOBIM	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29280540	Manoel Martins Ferreira	Abelhas
2	29280575	Paulo Setubal	Inhobim
3	29280591	Vitoria Moreira dos Santos	Baixa da Porteira
12C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	INEP CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I DE JOSÉ GONÇALVES	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29281059	Alvares de Azevedo	Lagoa da Pedra
2	29281040	Joaquim Manoel de Macedo	Lagoa dos Patos
3	29280850	Laurentino Meira	Faz. Bela Flor
4	29277698	Moisés Meira	José Gonçalves
13C			TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I LIMEIRA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29333830	Augusto Alves Moreira	Faz. Lajedinho
2	29277590	Bibiana Ferreira Porto	Faz. Brejo II
3	29280060	Domingos de Oliveira	Limeira
4	29361052	Fazenda Pau de Copa	Faz. Pau de Copa
5	29280087	J.J Seabra	Limeira
6	29280028	José Maximiliano Fernandes	Faz. Boa Vista
7	29280044	São Tomas de Aquino	Faz. Riachinho I
14C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI	

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I PRADOSO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29278244	Agenor Viana Moraes	Saguim
2	29281130	Alfredo Brito	Lagoa Maria Clemencia
3	29278899	Jesuino José de Deus (Antg. Dom Bosco)	Malhada
4	29278686	José Rodrigues do Prado	Pradoso
5	29279550	Orlando Spinola	Baixão de Melquiades
6	29428610	Retiro	Retiro
15C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI	

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I SÃO JOÃO DA VITÓRIA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29281237	Antonio Machado Ribeiro	São João da Vitória
2	29278627	John Kennedy	Faz. Poço Verde
3	29280281	Nossa Senhora das Graças	Vereda do Progresso
4	29280567	Padre Luis Soares Palmeira	Corta Lote
16C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI	

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I SÃO SEBASTIÃO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29409489	Almerentina Costa	Chacara do Guarany
2	29278511	Euclides da Cunha	São Sebastião
17C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI	

ORD	CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I VEREDINHA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
1	29361842	Benedito Fortunato da França	Faz. Velame
2	29278333	Cassiano dos Santos Silva	Baixa Seca
3	29278864	Tobias Barreto	Veredinha
4	29280583	Virgilio Ferraz de Oliveira	Lagoa da Melquiades
18C		TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEI	

Anexo nº 03: Escolas dos Círculos Escolares Intermediários I e II (escolas nucleadas) do município de Vitória da Conquista – BA no ano de 2018.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria de Educação

www.pmvc.ba.gov.br

Coordenação dos Círculos Escolares Intermediários I e II

ALUNOS POR MÓDULO

CÍRCULO INTERMEDIÁRIO I – atualizado em 21 de junho

ESCOLA MUNICIPAL	ED. INF.	MOD I	MOD II	MOD III	MOD IV	MOD V
01 BEATRIZ HOFFMAN	-	02	-	02	01	01
02 BELMIRO BRAGA	-	02	05	07	12	07
03 CARLOS GOMES	-	-	02	03	02	06
04 CLEMENTE JOSE DOS SANTOS	-	04	01	05	02	04
05 CORREDOR DO RIO PARDO	-	02	03	01	05	02
06 DOM PEDRO I	-	03	01	01	-	02
07 FAZENDA ARAME	-	01	02	03	08	06
08 FAZENDA JERIBA	01	02	05	03	03	02
09 GILDASIO CAIRO	-	04	10	09	15	10
10 HONÓRIO FRANCISCO	-	-	04	-	-	02
11 JOAQUIM FROES	-	01	04	02	02	08
12 JORGE AMADO	-	06	03	06	06	13
13 LAGOA DO ARROZ	-	06	03	04	05	07
14 ROBERT KENNEDY	09	08	06	06	05	07
15 SANTA RITA	-	04	02	07	05	04
16 SÃO MATEUS	-	05	05	12	05	07
17 TEOFILO LEMOS	-	03	06	10	07	08
18 ZUMBI DOS PALMARES	-	02	-	02	04	02
TOTAL	10	55	61	83	87	97



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria de Educação

www.pmvc.ba.gov.br

Coordenação dos Círculos Escolares Intermediários I e II

CÍRCULO INTERMEDIÁRIO II

ESCOLA MUNICIPAL	ED. INF	MOD I	MOD II	MOD III	MOD IV	MOD V
01 AFONSO HOFFMAN	17	18	17	19	09	14
02 ALICE VELOSO	-	06	05	06	09	10
03 BOA SORTE I	-	01	01	03	02	-
04 BOA SORTE II	-	08	08	11	08	07
05 FAZENDA LIXA	-	05	06	10	06	09
06 FAZENDA QUEIMADA	20	03	06	16	22	08
07 GENNY FERNANDES ROSA	-	02	02	02	06	04
08 GUSTAVO ALVES DA SILVA	-	03	01	05	07	05
09 INOCENCIO SANTOS	-	-	01	02	02	05
10 JOÃO GONÇALVES DA COSTA	-	07	03	04	02	01
11 JOAQUIM VIANA ANDRADE	-	-	02	06	02	04
12 JOVELINO ALVES DA SILVA	-	02	01	-	02	06
13 LEOPOLDO MIGUEZ	-	08	-	09	09	05
14 LIRIO DOS VALES	10	12	06	17	06	09
15 MARIA AMELIA RIBEIRO	-	01	02	06	03	03
16 MIGUELZINHO GONÇALVES	11	10	07	03	05	01
17 PAULINO SANTOS	-	07	04	12	11	07
18 PLINIO DE LIMA	-	01	01	-	03	01
19 REGIS PACHECO	-	03	01	05	02	02
TOTAL	58	99	74	136	116	101

Rua Siqueira Campos, 1.842, Vila Emurc - Bairro Candeias
 Fone: (77) 3429-7769/3429-7770
 CEP 45.028-548 - Vitória da Conquista - Bahia www.pmvc.ba.gov.br

Anexo nº 04: Quantitativo de escolas do campo, segundo a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista – PMVC, 2019.

060032619

Círculos Escolares - Zona Rural - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista



Círculos Escolares – Zona Rural

Postado em 10 de dezembro de 2012 as 17:18:01 e atualizado em 16 de outubro de 2018 as 09:33:47

- ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO CHAPADÃO**

Diretora: Nilvândia de Oliveira Prado
Vice-diretora: Maria das Graças Brito Santos
Coordenadora: Luciene Rocha Silva

Escola Municipal Conquista do Rio Pardo (Assentamento Conquista R. Pardo)
Escola Municipal Fábio Henrique (Lagoa Caldeirão)
Nossa Senhora do Mutum (Assentamento Agrovila I)
Pátria Livre (Assentamento Olho D'Água)
Silo Mateus II (Assentamento Cipó)
- ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO SEDE I**

Coordenadores: Júlio Delfina Honorato Filho e Haide Dias da Silva

Escola Municipal Ernesto Che Guevara (Assentamento Cedro)
Escola Municipal José Gomes Novais (Assentamento Estelvina Campos)
- ESCOLAS DO C.E.I. DO ASSENTAMENTO SEDE II**

Diretora: Edineide Xavier Santos
Coordenadoras: Lusmar Vanda S. Gusmão e Márcia Cristina da Silva Rodrigues

Escola Municipal Baixa da Fartura
Escola Municipal Canaã
Escola Municipal Landim Assentamento Amaralina
Escola Municipal União (Assentamento União) Nossa Senhora do Mutum (Assentamento Agrovila I)
- ESCOLAS DO C.E.I. DE BATE PÉ**

Diretora: Maria Ângela de Oliveira Mendes
Vice-diretora: Aurelita Alves Caires
Coordenadora: Patrícia de Sousa Brito e Polliana Gomes Miranda

Escola Municipal Eurípedes Peri Rosa (Bate Pé)
Escola Municipal Matinha II (Fazenda Matinha)
Escola Municipal Olímpio José Dias (Fazenda Poço Comprido)
Escola Municipal Ornosvaldo Silva Pontes (Fazenda Pau Ferro)
Escola Municipal Pau Ferro II (Fazenda Pau Ferro)
Escola Municipal Poço Comprido II (Fazenda Poço Comprido)

<http://www.pmvv.ba.gov.br/circulos-escolares-zona-rural/>

▪ ESCOLAS DO C.E.I. DE CABECEIRA

Diretora: Marizene Chagas Fiuza
 Vice-diretoras: Rosália Nascimento Barbosa e Gilmara Moreno dos Santos Midlej
 Coordenadores: Jane Kátia Assunção de Brito do Prado, Paula Fernandes O. Cavalcanti e Roberto de Araújo Santos

Escola Municipal Arthur Saldanha (Vereda Grande)
 Escola Municipal Assentamento Tigre (Fazenda Tigre)
 Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos (Ant. Isaias Alves - Cabeceira)
 Escola Municipal Miguel Cândido Gonçalves (Caçara)
 Escola Municipal Raui Pompeia (Itapirema)
 Escola Municipal Santa Rita de Cássia (Periperi)

▪ ESCOLAS DO C.E.I. DE CAMPO FORMOSO

Diretor: Gilson Hélio Sousa Ribeiro
 Vice-diretora: Maria Edite Soares da Silva
 Coordenadora: Maria José Sousa Ribeiro

Escola Municipal Casimiro de Abreu (Juazeiro)
 Escola Municipal Casimiro de Abreu - Extensão (Campo Formoso)
 Escola Municipal José de Alencar (Fuxadinho)
 Escola Municipal Juvêncio Rocha (Cachoeira)
 Escola Municipal Otaviano Salgado (Campo Formoso)
 Escola Municipal Rancho Alegre (Rancho Alegre)
 Escola Municipal São Vicente de Paulo (Fazenda Lagoa Formosa)

▪ ESCOLAS DO C.E.I. DE CAPINAL

Diretora: Janete da Costa Dias
 Vice-diretoras: Neuma Shirley Andrade e Claire Barreto
 Coordenadoras: Angeli Ribeiro de S. Porto e Aldina dos Santos

Escola Municipal Maria Leal

▪ ESCOLAS DO C.E.I. DE CERCADINHO

Diretor: Fernando Rocha Prado
 Vice-diretora: Nailde Moreira Oliveira Gonzalez
 Coordenadora: Iracema Coelho Ramos

Escola Municipal Cortesia (Fazenda Cortesia)
 Escola Municipal Rui Barbosa (Cercadinho)

▪ ESCOLAS DO C.E.I. DE DANTELÂNDIA

Diretora: Alba Luciene de Souza Sampaio
 Vice-diretora: Diva Silveira de Novais do Carmo
 Coordenador: Paulo Lélis Lima Ramos

Escola Municipal Fazenda Roça Nova (Fazenda Roça Nova)
 Escola Municipal Felix Pacheco (Lagoa de José Luis)
 Escola Municipal Herculano Batista de Oliveira (Lagoa Torquato)
 Escola Municipal Prof. Josias Casas França (Dantelândia)

• ESCOLAS DO C.E.I. DE ESTIVA

Diretora: Daiana Marinho de Maia
Vice-diretora: Sirlene Casaes Borges
Coordenadora: Jaqueline Duarte Carvalho

Escola Municipal Padre Isidoro (Estiva)
Escola Municipal São Domingos I (Fazenda São Domingos I)
Escola Municipal São Domingos II (Fazenda São Domingos II)

• ESCOLAS DO C.E.I. DE GAMELEIRA

Diretora: Maria das Graças Batista de Oliveira
Vice-diretora: Andreia Veiga Santos
Coordenadora: Gislene Alves Rocha

Escola Municipal Euclides Dantas (Olho D'Água da Serra)
Escola Municipal Eunápio Moreira dos Santos (Fazenda Mamão)
Escola Municipal Fazenda Braga (Fazenda Braga)
Escola Municipal Laranjeiras (Laranjeiras)
Escola Municipal Ovídio Santos Lemos (São Joaquim)
Escola Municipal Professor Antônio Moura (Ribeirão)
Escola Municipal São Francisco de Assis (Gameleira)
Escola Municipal Venceslau Ribeiro do Prado (Cachoeira das Araras)

• ESCOLAS DO C.E.I. DE IGUÁ

Diretora: Gilmar Silva Dantas
Vice-diretora: Daiane Sousa Ferraz
Coordenadoras: Tânia Lúcia dos Santos Souza e Norma Sueli de Oliveira Menezes

Escola Municipal Belmiro Braga (Transf. Núcleo I - Fazenda Quatis da Fumaça)
Escola Municipal Erathostenes Menezes (Iguá)
Escola Municipal Medeiros de Albuquerque (São José Pe de Galinha)

• ESCOLAS DO C.E.I DE INHOBIM

Diretora: Jussara Gyntia Maria da Cruz
Vice-diretores: Elbison Silva Santos e Elizete Silva Jardim
Coordenadoras: Patrícia de Andrade Fonseca e Rosane dos Santos Queiroz

Escola Municipal Manoel Martins Ferreira (Abelhas)
Escola Municipal Paulo Setubal (Inhobim)
Escola Municipal Vitória Moreira dos Santos (Baixa da Porteira)

• ESCOLAS DO C.E.I DE JOSÉ GONÇALVES

Diretor: Lausane Lima Machado Amorim
Vice-diretoras: Lígia Silva Correia e Margareth Lanusse Cruz de Oliveira
Coordenadoras: Tânia Francisca Santos de Oliveira e Gilvandra Rocha do Prado

Escola Municipal Álvares de Azevedo (Lagoa da Pedra)
Escola Municipal Joaquim Manoel de Macedo (Lagoa dos Patos)
Escola Municipal Laurentino Meira (Fazenda Bela Flor)

• ESCOLAS DO C.E.I DE LIMEIRA

Diretora: Jucélia Mendes de Oliveira
Vice-diretoras: Daiane Farias Fontes e Lillian Oliveira Pinto
Coordenadora: Eliana Nascimento Silva

Escola Municipal Augusto Alves Moreira (Fazenda Lajedinho)
Escola Municipal Bibiano Ferreira Porto (Fazenda Brejo II)
Escola Municipal Domingos de Oliveira (Fazenda Bela Flor)
Escola Municipal Fazenda Bonito (Fazenda Bonito)
Escola Municipal Fazenda Pau de Copa (Fazenda Pau de Copa)
Escola Municipal J.J. Seabra (Limeira)
Escola Municipal José Maximiliano Fernandes (Fazenda Boa Vista)
Escola Municipal Riachinho II (Fazenda Riachinho II)
Escola Municipal São Tomas de Aquino (Fazenda Riachinho I)

• ESCOLAS DO C.E.I DE PRADOSO

Diretora: Nélia Oliveira Rocha Querino
Vice-diretoras: Ana Cristina Souza Barroso e Maria do Carmo Andrade Melo
Coordenadoras: Doracy Ribeiro Aguiar e Edimé Gomes Miranda

Escola Municipal Agenor Viana Moraes (Saguim)
Escola Municipal Alfredo Brito (Lagoa Maria Clemência)
Escola Municipal Jesuíno José de Deus (Antigo Dom Bosco -Maihada)
Escola Municipal José Rodrigues do Prado (Pradoso)
Escola Municipal Orlando Spinola (Baixão de Melquiades)
Escola Municipal Retiro (Retiro)

• ESCOLAS DO C.E.I DE SÃO JOÃO DA VITÓRIA

Diretora: Dalila de Oliveira Sales
Vice-diretoras: Valéria Cristina Z. Paiva e Ivone de Oliveira Fêmeija
Coordenadoras: Hildeci Prado Oliveira e Luciana Teixeira Sousa Gomes

Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro (São João da Vitória)
Escola Municipal John Kennedy (Fazenda Poço Verde)
Escola Municipal Nossa Senhora das Graças (Vereda do Progresso)
Escola Municipal Padre Luis Soares Palmeira (Corta Lote)

• ESCOLAS DO C.E.I DE SÃO SEBASTIÃO

Diretora: Inailza Souza dos Santos
Vice-diretora: Simone Pereira Gomes
Coordenadoras: Cláudia Santos Fernandes e Gisandra Moura Rocha

Escola Municipal Euclides da Cunha (São Sebastião)

• ESCOLAS DO C.E.I DE VEREDINHA

Diretora: Rita Cássia Nunes Pinto
Vice-diretora: Francisca Maria Fernandes Alves Barreto

Escola Municipal Benedito Fortunato da França (Fazenda Velame)
Escola Municipal Cassiano dos Santos Silva (Baixa Seca)
Escola Municipal Fazenda Baixão (Fazenda Baixão)
Escola Municipal Tobias Barreto (Veredinha)
Escola Municipal Virgílio Ferraz de Oliveira (Lagoa de Melquiades)

• ESCOLAS CÍRCULO INTERMEDIÁRIO I (NÚCLEO I)

Diretora: Gilvana Ferreira Santos Custódio
 Vice-diretor: Izaías Valeriano Santos
 Coordenadoras: Karla Ribeiro Souza Moreira e Shirley Mabel Franco da Silva Lauria

Escola Municipal Honório Francisco Pereira (Arriga Barreiro -Barreiro/Inhobim)
 Escola Municipal Beatriz Hoffman (Lagoa Francisco Chagas)
 Escola Municipal Carlos Gomes (Faz. Batalha)
 Escola Municipal Clemente José dos Santos (Farinha Molhada/ Bate-Pê)
 Escola Municipal Corredor do Rio Pardo (Corredor R.Pardo/Inhobim)
 Escola Municipal Dom Pedro I (Lagoa da Jibóia)
 Escola Municipal Farinha Molhada II (Farinha Molhada II/ Bate Pê)
 Escola Municipal Fazenda Arame (Fazenda Arame)
 Escola Municipal Fazenda Jeribá (Fazenda Jeribá)
 Escola Municipal Gildásio Cairo dos Santos (Pedra Branca)
 Escola Municipal João Manoel dos Santos (Poço do Abílio/ Bate Pê)
 Escola Municipal João Moraes (Lagoa João Moraes/ Bate Pê)
 Escola Municipal Joaquim Froes (Olho D'Água dos Monteiros)
 Escola Municipal Jorge Amado (Fazenda Outeiro)
 Escola Municipal Lagoa de Arroz (Lagoa do Arroz)
 Escola Municipal Fazenda Limoeiro (Limoeiro/ Capina)
 Escola Municipal Olho D'Água da Serra II (Olho D'Água da Serra/ Bate Pê)
 Escola Municipal Robert Kennedy (Choça)
 Escola Municipal Santa Rita (Fazenda Santa Rita)
 Escola Municipal São Mateus (São Mateus/ Bate Pê)
 Escola Municipal Teófilo Lemos (Riacho de Teófilo)
 Escola Municipal Vitória Fernandes de Oliveira Santos (Fazenda Quatis/ Simão)
 Escola Municipal Zumbi dos Palmares (Assentamento MTD)

• ESCOLAS CÍRCULO INTERMEDIÁRIO II (NÚCLEO II)

Diretora: Gilvana Ferreira Santos Custódio
 Vice-diretor: Izaías Valeriano Santos
 Coordenadoras: Karla Ribeiro Souza Moreira e Shirley Mabel Franco da Silva Lauria

Escola Municipal Afonso Hoffman (Matinha/ Inhobim)
 Escola Municipal Alice Veloso (Rozerra/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Boa Sorte I (Boa Sorte I/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Eustáquio Biezza Serrano (Baixa do Muquém)
 Escola Municipal Fazenda Lixa (Fazenda Lixa/ Inhobim)
 Escola Municipal Fazenda Pau Alto (Fazenda Pau Alto/ Cabecreira da Jibóia)
 Escola Municipal Fazenda Queimada (Fazenda Queimada/ Inhobim)
 Escola Municipal Gerry Fernandes Rosa (Fazenda Sossego/ Inhobim)
 Escola Municipal Gerson Guimarães Sales (Fazenda Gameleira II/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Gustavo Alves da Silva (Fazenda Boqueirão/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Inocêncio Santos (Fazenda Escrivão/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Joaquim Viana Andrade (Fazenda Lagoa da Visão/ José Gonçalves)
 Escola Municipal João Gonçalves da Costa (Santa Catarina/ José Gonçalves)
 Escola Municipal João XXIII (Santo Antônio/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Jovelino Alves de Oliveira (Barreiro/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Lirio dos Vales (Fazenda Boqueirão/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Leopoldo Miques (Itaipu/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Maria Amélia Ribeiro (Deus Dará/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Miguelzinho Gonçalves (Corredor de Itaipu/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Paulino Santos (Fazenda Algodão/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Plínio de Lima (Caldeirão)
 Escola Municipal Prof.º Everardo Públio de Castro (Fazenda Baixa Grande/ José Gonçalves)
 Escola Municipal Régis Parheco (Serra Grande/ José Gonçalves)
 Escola Municipal São João I (São João/ José Gonçalves)

Anexo nº 05: Resolução nº 010/2006 que dispõe sobre o Ensino Fundamental da Educação no Campo em Vitória da Conquista.



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 010/2006

*Dispõe sobre as diretrizes para
organização do Ensino Fundamental da
Educação no Campo.*

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, no exercício das atribuições conferidas pelo art. 11, inciso III, da Lei 9394/96, pela lei municipal nº 648/92, e pelo regimento interno, e tendo em vista tornar efetivo, no âmbito deste Município, o disposto no artigo 206, da Constituição Federal combinado com os artigos 23, 25 e 28 de LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e com o Parecer CEB/CNE, nº 08/2001 e Resolução CEB/CNE nº 01/2002,

RESOLVE:

Art. 1º- O ensino fundamental regular da educação do campo organizar-se-á em dois segmentos:

- I. Segmento I compreenderá cinco módulos.
- II. Segmento II compreenderá quatro módulos.

Parágrafo Único - As classes do Segmento I poderão ser modulares ou multimodulares.

Art. 2º- A Educação Básica do Campo tem por finalidades:

- I. promover o desenvolvimento do educando;
- II. assegurar a formação básica indispensável para o exercício da cidadania;
- III. propiciar meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 3º- A Escola no Campo terá como objetivos:



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 010/2008

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V. a qualidade do trabalho pedagógico.

Art. 4º. Cada módulo terá no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e 600 (seiscentas) horas, sendo exigida a frequência mínima do aluno de 75% (setenta e cinco por cento) do total mínimo de cada módulo, como prerrogativa para aprovação de um módulo para outro.

Art. 5º. O calendário das escolas rurais deverá adequar-se às peculiaridades de cada região, inclusive climáticas e econômicas, conforme o disposto no Artigo 23 Parágrafo II da lei 9394/96, combinados com os artigos 116 e 117, do Regimento das Escolas Municipais.

Art. 6º. A avaliação é diagnóstica, contínua, processual, participativa e emancipatória, devendo sua concepção ser construída de modo a caracterizar:

- I. observâncias às competências propostas;
- II. reorientação de estudos para os alunos com dificuldade de aprendizagem;
- III. acompanhamento processual a respeito do desenvolvimento do educando;
- IV. predominância dos aspectos formativos sobre os somativos;
- V. subsidiar o professor quanto ao planejamento e ao replanejamento das atividades curriculares;
- VI. possibilitar a classificação de alunos;



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 010/2006

VII. fornecer ao final de cada ano letivo, elementos para emissão de parecer do professor sobre a aprendizagem do aluno.

§ 1º - Entende-se por classificação, nos termos da Lei nº 9394/96, o posicionamento do aluno na forma de organização curricular adotada.

§ 2º - A avaliação da aprendizagem será registrada em ficha de acompanhamento do aluno o, ao final de cada ano letivo, em ficha descritiva do desempenho, observando as áreas de conhecimento.

Art. 7º- A recuperação da aprendizagem, parte integrante do processo escolar, dar-se-á paralelamente ao período letivo do aluno, sendo assegurado ainda, duas etapas de estudos complementares, no término de cada semestre para que os alunos que não tiverem desenvolvido as habilidades e competências necessárias relacionadas ao módulo de acordo ao projeto de cada unidade de ensino.

Art. 8º- A Educação no Campo terá o seu plano curricular referenciado nos artigos 26, 27 e 28 da Lei nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB nº 02/98 e nas Resoluções CME nº 08/2006, devendo ser trabalhados os componentes curriculares seguintes:

- I. Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa;
- II. Parte diversificada: Língua Estrangeira Moderna será oferecida a partir do Segundo Segmento, como disciplina obrigatória do currículo.

§ 1º. Nas classes do Segmento I, o currículo deverá ser composto apenas de uma base nacional comum, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento, visando a formação integral do aluno.



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 010/2006

§ 2º. Nas classes do Segmento II, o currículo deverá ser composto de uma base nacional comum e da parte diversificada, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento.

§ 3º. No currículo proposto, a Educação no Campo promoverá a interdisciplinaridade e a contextualização, através do inter cruzamento e do inter-relacionamento dos conteúdos das disciplinas, imprimindo a estas, significado e relevância na aquisição do conhecimento.

Art. 9º- No âmbito da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista aprova-se a implantação da Educação do Campo Segmentos I e II, a partir do ano de 2007.

Art.10 - Será constituída, no ano de 2007, Comissão no Pleno do Conselho, para acompanhamento da implantação do regime.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Sala das Sessões Frei Serafim do Amparo, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 20 de dezembro de 2006.


Ester Maria de Figueiredo Souza
Presidente

Anexo nº 06: Número de matrículas e escolas do campo em Vitória da Conquista, 2002 a 2016.

DADOS REFERENTE À REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO																		
1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
-	-	-	-	17.779	18.716	18.420	17.757	17.714	17.588	15.503	14.750	14.533	14.313	14.028	13.898	14.404	13.330	13.388

NÚMERO DE ESCOLAS NOS ESPAÇOS DO CAMPO																		
1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
-	-	-	-	168	171	170	169	167	153	139	140	140	139	140	138	134	123	116

152

ESCOLAS QUE FORMAM ESPAÇOS CAMPESINOS DE VITÓRIA DA		
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENT. CHAPADÃO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29361821	Conquista do Rio Pardo	Assent. Conquista R Pardo
29334179	Fábio Henrique	Lagoa Caldeirão
29361435	Nossa Senhora do Mutum	Assent. Agrovia I
29370809	Pátria Livre	Assent. Olho D'Água
29370779	São Mateus II	Assent. Cipó
INEP		
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENTAMENTO SEDE 1	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29370825	Ernesto Che Guevara	Assent. Cedro
29278414	José Gomes Novais	Assent. Etelvina Campos
INEP		
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I ASSENTAMENTO SEDE 2	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29278384	Baixa da Fatura	Assent. Amaralina
29278317	Canãã	Assent. Amaralina
29370833	Landim	Assent. Amaralina
29278872	União	Assent. União
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I BATE-PÉ	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29277647	Euripedes Peri Rosa	Bate-Pé
29280400	Pau Ferro II	Faz. Pau Ferro II
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CABECEIRA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29281067	Arthur Saldanha	Vereda Grande
29281121	Francisco Antonio Vasconcelos	Cabeceira
29280630	Miguel Cândido Gonçalves	Caicara
29280940	Raul Pompéia	Itapirema
29462525	Humberto de Campos	Itaipu
29278821	Santa Rita de Cássia	Perperi
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I CAMPO FORMOSO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29280168	Casimiro de Abreu	Juazeiro
29280249	José de Alencar	Furadinho
29279984	Juvêncio Rocha	Cachoeira
29280290	Otaviano Salgado	Campo Formoso
29280311	Rancho Alegre	Rancho Alegre

CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I LIMEIRA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29333830	Augusto Alves Moreira	Faz. Lajedinho
29277590	Bibiana Ferreira Porto	Faz. Brejo II
29280060	Domingos de Oliveira	Limeira
29361052	Fazenda Pau de Copa	Faz. Pau de Copa
29280087	J.J. Seabra	Limeira
29280028	José Maximiliano Fernandes	Faz. Boa Vista
29280044	São Tomaz de Aquino	Faz. Riachinho I
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I PRADOSO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29278244	Agenor Viana Moraes	Saguim
29281130	Alfredo Brito	Lagoa Maria Clemencia
29278699	Jesuino José de Deus (Ant. Dom Bosco)	Malhada
29278686	José Rodrigues do Prado	Pradoso
29279550	Oriando Spinola	Baixão de Melquiades
29426610	Retiro	Retiro
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I SÃO JOÃO DA VITÓRIA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29281237	Antonio Machado Ribeiro	São João da Vitória
29278627	John Kennedy	Faz. Poço Verde
29280281	Nossa Senhora das Graças	Vereda do Progresso
29280567	Padre Luis Soares Palmeira	Corta Lote
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I SÃO SEBASTIÃO	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29409489	Almerentina Costa	Chacara do Guarany
29278511	Euclides da Cunha	São Sebastião
CÓDIGO	ESCOLAS C.E.I VEREDINHA	LOCALIZAÇÃO / POVOADO
29361842	Benedito Fortunato da França	Faz. Velame
29278333	Cassiano dos Santos Silva	Baixa Seca
29278864	Tobias Barreto	Veredinha
29280583	Virgílio Ferraz de Oliveira	Lagoa de Melquiades

Anexo nº 07: Atas de o fechamento de escolas do campo nas comunidades rurais de Vitória da Conquista – BA no ano de 2015.

(Ata Nº 1)

17

Ata de Reunião da Escola Municipal Fazenda Pau Alto aos dias 09 nove do mês de dezembro de 2015. Reunião com a direção das Escolas nucleadas do Campo a professora Rose dos Santos Queiroz Oliveira com pais de alunos interessados e pessoas da comunidade para informar que devido o número reduzido de alunos há necessidade de paralisar as atividades na escola e levá-los ou transferi-los para a Escola Municipal Afonso Hoffman situada na Fazenda Malinha e o maior objetivo é de tirar os alunos de estudarem em salas de classes multisseriadas e incluí-los em salas de classes seriadas para com isso melhorar as condições de aprendizagem dos alunos contanto que a secretaria municipal de Educação garantirá o meio de transporte para conduzi-los até a escola. Após a informação que professora Rose transmitiu que a Escola Municipal Fazenda Pau Alto irá paralisar o de 2016, passou a oportunidade para que os pais de alunos e pessoas da comunidade expõe suas opiniões de acordo com a informação todos os presentes concordaram. Nada mais havendo a tratar eu Genilde Soares Teixeira, Secretária da reunião lavrei a presente ata que depois de lida e assinada por mim, os demais presentes assinam.

Genilde Soares Teixeira
 Marcos Antônio Sousa Braga
 Leuzimar Cardoso de Oliveira
 Joaquim Alves da Silva
 Marilda Conceição Fernandes.

Mariona Gonçalves de Oliveira Nascimento
Nereu Barbosa ~~de Jesus~~
Karina Rosa de Jesus
Daiana Ferreira Queiroz
Erica Prates Lima
Milda Santos Campos
Sandra Silva de Jesus
Sinedia Santo Sema
Carolina Oliveira Braga
Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

Observação: Uma vez que o número de alunos aumentarem reativará as atividades, na Escola Municipal Bu Alto.

(Ata Nº 2)

Ata de Reunião da Escola Municipal Gerson Gusmão Sales, aos 17 dias do mês de abril de 2015 realizou-se uma reunião na Escola Municipal Gerson Gusmão Sales para tratar-se de interesses de pais de alunos e de pessoas da comunidade a diretora das Escolas Nucleadas do Campo Resone dos Santos Queiroz Oliveira iniciou a reunião falando sobre sua preocupação de até o exato momento sem aula que é devido o fato de ter que respeitar o direito dos professores que passaram no concurso e por essa razão não pode haver seleção para os professores inclusive da região o outro fato é que venceu o contrato da merendeira da localidade a diretora a Srª Resone solicitou de pais e da comunidade para transferir os alunos por um tempo determinado para uma escola mais próxima da comunidade até fazer uma seleção para merendeira da escola, pois apesar de ser uma escola de fácil acesso, porém o professor(a) não quer vir devido a falta da merendeira, o Srº Claudionor pai de aluno e agente comunitário de saúde falou sobre sua tristeza em ver deslocar seu filho como também outros alunos para outra escola quando tem a escola um patrimônio na localidade, a professora moradora da localidade Maria Rodrigues relatou sobre o compromisso do poder público em relação a educação dos alunos e que ela sabe que o município a administração está passando por um momento difícil devido ao concurso e que o seu conselho é que os pais entrem em

a escola da Pedra Branca até a lei orgânica do Município permitir que faça a seleção para professor e merendeira pois na qualidade de professora sabe o quanto é importante a educação para os alunos. A diretora Rosane deixa bem claro que não veio para fechar a escola, mas pedir a colaboração aos pais e pessoas da comunidade para levar os alunos até resolver os problemas citados vivenciados, porém que na primeira oportunidade os alunos irão voltar. O Sr. Claudionor falou que não se preocupa em mandar os filhos para a escola da Pedra Branca, porém sua preocupação é de levar os filhos para outra localidade e a reabertura da escola cair no esquecimento, a professora Maria orientou aos pais para permitir os alunos irem para a escola da Pedra Branca mas que durante esse tempo os pais se organize e fique sempre cobrando para a reabertura da mesma, alguns pais falaram sobre a preocupação dos filhos ter que acordar bem cedo para ir para a escola, mas não tendo outra opção que permite ir para a escola da Pedra Branca. A diretora Rosane ainda falou também sobre os alunos que futuramente terão que estudar em classe regular para melhor desenvolvimento no aprendizado de acordo o pensamento do Ministério da Educação dos alunos e que enquanto a escola está paralisada as atividades escolares a comunidade junto ao agente comunitário de saúde e equipe de saúde deverá utilizar o espaço da escola para atendimento médi-

a tratar eu Genilde Soares Feixeira secreta
ria da reunião que escrevi a ata que depois
de lida e aprovada assino e os demais pre
sentes assinam após mim.

Genilde Soares Feixeira

Momel dos Santos

Blasiana Rodrigues de Oliveira

Maria Rodrigues de Oliveira

Edilson Sousa de Oliveira

Elionora Souza

Maria Thales Paolino

Elza dos Santos

Lucimide de Jesus Santos

Isaura Rodrigues de Oliveira

Marizete dos Santos Souza

(Ata Nº 3)

18

Ata de Reuniões da Escola Municipal São João I
11 onze dias do mês de dezembro de 2015. Reuni-
om-se direção das Escolas Nucleadas do Cam-
po a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira
com pais de alunos, professora e pessoas da
comunidade para informar que devido ao
número reduzido de alunos e a perspectiva
de melhora da qualidade de ensino ou
seja paralizar as atividades da Escola Mu-
nicipal São João I no ano de 2016. levando
os alunos de sala de classe multisseriada
para sala de classe seriada Escola Municipal
Francisco Antônio de Ramoncelos, situada no
Povoado de Cabecreira e essa já existe que
até 2018 todo aluno de classe multisseriada
terá que está em classe seriada disse a dire-
tora Rose e passando a fala para a profs-
sora local, a professora Rita de Cássia que
fez um relato sobre o prejuízo que o alu-
no tem quando estuda em sala de classe mul-
tisseriada ainda que o professor se esforça o
máximo e que sua orientação é que os pais leve
seus filhos para escola onde funciona classes
seriadas. A professora Rose ainda acrescentou
que a maior preocupação é que os alunos
tenham uma educação de qualidade ao
patamar que é direito do alunado, em relação
ao meio de transporte para conduzir os alu-
nos da Escola Municipal São João I, para a
Escola Municipal Francisco Antônio de Ramoncelos
uma mãe falou que se preocupa com a mudan-
ça da escola para seu filho por causa da vio-
lência a diretora Rose orientou mães presentes na
reunião mmr. aconselhar seus filhos para não se

envolver as pessoas de má conduta, porém a violência se faz notório até nas comunidades rurais. a diretora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira falou que a secretaria Municipal de Educação garantirá o transporte público para os alunos. Diante da exposição por parte da diretora Rose para mães presentes na reunião elas concordaram em transferir os alunos da Escola Municipal São João I para a Escola Municipal Francisco ~~potério~~ de Nascentes em Cabaceira. Nada mais havendo a tratar eu, ~~Franciele~~ Soares Seidira, secretaria da reunião lavrei a presente ata que depois de lida e assinada por mim, os demais presentes assinam.
Franciele Soares Seidira

Rita de Cássia de J. Moreira
Dalva ~~idles~~ Barros de Carvalho
Cecilia Ribeiro dos Santos
Edmar P. Souza Oliveira
Francelina Rodrigues Carvalho
Claudiana Souza Pereira
Silvana Carvalho dos Santos
Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

(Ata N° 4)

19

Ata de Reunião das Escola Municipal João XXII
 Aos dias 14 do mês de dezembro de 2015, reuniram-se a direção das Escolas Nucleadas do Campo a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira com pais de alunos interessados, professor e pessoas da comunidade para informar que haverá reposição de aula em tempo integral, no mês de janeiro, devido ao atraso no início das aulas por falta de professor ou seja devido ao concurso público que professores prestaram e ser convocados de acordo com as leis que regem o Estatuto do Ministério Público, outro fato, é informar que a Escola Municipal João XXIII, irá paralisar no ano de 2016, devido ao número reduzido de alunos e o maior objetivo é de que os alunos tenham uma educação de qualidade ao patamar que é direito do aluno de levar alunos de classe multisseriada para sala de classe seriada, conduzindo-os da Escola Municipal João XXIII, para a Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos. É já é fato de que até o ano de 2018 os alunos terão que (até) estar em classe regular com essa informação por parte da diretora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira a maioria das mães presentes concordaram com a transferência de seus filhos para a Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos uma vez que é para o bem ou seja melhor qualidade de ensino, duas mães presentes resistiram em mandar seus filhos segundo elas pela idade e devido a violência na comunidade de Cabreiceira.

Ata de Reunião da Direção da Escola Municipal João XXIII em 14/12/2015

Soares Seixeira, secretaria da reunião da vereia
a presente ata que depois de lida e assinada
por mim os demais presentes assinam.

Amélie Soares Seixeira

Amélie Soares Seixeira

Rosário dos Santos Queiroz Oliveira

Ferreira Santos Amador

Dalvaides de Oliveira Pereira

Luciano Oliveira da Silva

Írocama Gomes Duarte

Elzilda Santos Fernandes

Ana de Jesus Silva

Raldete Gomes de Sousa

Ronaldos Dias Cardoso

Maria Aparecida Duarte de Almeida

Observação: A secretaria Municipal de Educação gar-
tirá o transporte para os alunos que vão para a
Escola Municipal Francisco Antônio de Sá conceição no Pa-
do de Cabeceiras.

19

Ata de Reunião das Escolas Municipais João Moraes e João Mansel, aos 22 dias do mes de abril de 2015 realizou-se uma reunião na Escola Municipal João Moraes situada na Fazenda Jacaça de João Moraes Distrito de Bate Pé da Diretora das Escolas Nucleadas do Campo a Sr^{ca} Rosane dos Santos Queiroz Oliveira com pais de alunos e pessoas da Comunidade. A reunião teve início às 10:30 horas com o objetivo de informar aos pais de alunos e moradores da Comunidade a necessidade de transferencia dos alunos das escolas Municipais João Mansel e João Moraes para a Escola Municipal Clemente José dos Santos e a paralização ou seja paralizada no ano de 2015. A diretora iniciou a reunião dizendo que a professora atual da escola a Sr^{ca} Genilde Prado de Oliveira estará voltando para a escola na região de José Gonçalves onde ele (voltou) ensinou o ano passado e devido ao concurso não pôde contratar professores esse ano, e os professores do concurso nenhum dos convocados tiveram interesse em assumir essas vagas das Escolas João Moraes e João Mansel, Porém a diretora Rosane levou a situação ao Secretário de Educação e ele assumiu a garantia de transporte escolar para os alunos ao expor a ideia mães demonstraram preocupação no impacto de pegar o transporte e ir para outra escola, mas ao longo da conversa elas foram compreendendo o processo e aceitaram a transferência dos alunos para a Escola Municipal Clemente José dos Santos. A professora Genilde relatou que os alunos são comportados e que o importante é ter garantia de ensino dos alunos. O Sr^o Roger pai de aluno relatou que

dele pois o importante é a garantia da
 escola do ensino para seus filhos e ainda
 sugeriu que o espaço da escola fique
 para atendimento médico. Todos chegaram
 ao mesmo consenso e concordaram em li-
 perir os alunos para a escola Clemente José
 Nada mais havendo a tratar eu Gen
 Soares Teixeira, secretário da reunião lavrei
 a presente ata que depois de lida e aprova-
 da assino e os demais presentes após mim
 assina.

Genilde Soares Fidalgo
 Zimáides Prado de Oliveira
 Rogério Matinho Oliveira
 Edilane Trindade Silva
 Nilda Ribeiro Silva
 Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

20

Ata de Reunião da Escola Municipal Garinha Melhada II, aos 22 dias do mes de abril 2015, realizou-se uma reunião na Escola Municipal Garinha Melhada II, situada na Fazenda Garinha Melhada II, Distrito de Bate Pé, da Diretora das Escolas Nucleadas do Campo com pais de alunos, pessoas da comunidade e a professora atual da escola a professora Givairde Prodo de Oliveira. A Sr^{te} diretora Roxane dos Santos Queiroz Oliveira cumprimentou todos, iniciou às 12:00 horas com o objetivo de informar aos pais de alunos e pessoas da comunidade que a professora Givairde estará voltando para a escola onde ela ensinou o ano passado e dizer que de vido ao concurso não pôde contratar professores através de seleção e que os professores do concurso convocados não aceitaram essa vaga dessa escola, porém a diretora Roxane levou a situação ao conhecimento do Secretário de Educação O Sr^o Waldemir Dias e ele imediatamente assumiu o compromisso da garantia do transporte escolar para os alunos, assim possibilitando a transferência dos alunos para outra escola no caso para escola Municipal Elemente José dos Santos, no impacto da informação a maioria dos pais resistiram em não permitir que os filhos fossem para outra escola depois de muito esclarecimento da diretora Roxane, os pais se sensibilizaram com a situação e concordaram com a transferência dos alunos para a escola Elemente José e da paralização da escola no ano de 2015. Nada mais havendo a tratar eu Givairde Soares Seixeira, secretário da reunião lavrei a presente ata que depois de lida e

mirim assina.

Emilde Santos Lima

Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

Emilde Prado de Oliveira

Lidia Moreira Gomes Silva

Leci Barbosa Cruz.

Edina Alves de Jesus

Eudalia Moura Silva

Adão Aguiar Lima

Márcia Gomes Silva

Edinalva Soares Oliveira

SÔNIO OLIVEIRA LIMA

Sonia Alves Nascimento

Júlia de Jesus Oliveira

(Ata Nº 7)

23

Ata de Reunião da Escola Municipal Olho D'Água da Serra, aos dias 10 de Setembro de 2015. Reuniram-se direção das Escolas Neocladas do Campo a professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira com pai, mães de alunos para decidirem em conjunto com a transferência dos alunos da Escola Municipal Olho D'Água da Serra para a Escola Municipal Santa Rita devido a melhor qualidade da estrutura da escola e do conforto que a escola Municipal Santa Rita possui, bem como as condições de oferecer um ensino de qualidade que é direito do aluno, visto que haverá garantia do transporte escolar para os alunos por parte do setor de transporte da Secretaria Municipal de Educação e do Secretário de Educação Waldemir Dias. Os pais concordaram desde que haja garantia do transporte escolar bem como não haja fiação dos alunos do Olho D'Água da Serra com os alunos da Santa Rita. Todos concordaram até a construção da Escola na localidade de Olho D'Água da Serra. A partir do dia 14 de Setembro de 2015, os alunos iniciaram os estudos na Escola Municipal Santa Rita. Nada mais havendo a tratar, eu Genilde Soares Seixeira, secretária da Reunião lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada assino, e os presentes após mim.

Genilde Soares Seixeira

Maria Macedo Silva *tanil*

Tamília Lopes Silva

Aracélia Barbosa Santos

Tereza Barbosa Prates

Ana Ribeiro Prates

Silberto Oliveira Barbosa
 Mamedio Pereira dos Santos
~~Milson Faria~~

Sueli Oliveira Cortil
 Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

(Ata Nº 8)

24

Ata de Reunião da Escola Municipal Gimoeiro.
 Aos dia 16 de Setembro de 2015. Reuniram-se
 Direcção das Escolas Nucleadas do Campo a
 professora Rosane dos Santos Queiroz Oliveira,
 pais de alunos ou seja mães e professor, pa-
 ra informar que o Secretário de Educação o
 Senhor Valdemir Dias autorizou o funciona-
 mento das actividades aula até o final
 do ano letivo, porém para o ano de 2016
 a escola irá paralisar devido a quanti-
 dade de alunos, sendo que quando aumen-
 tar o número de alunos, pais ou pessoas
 da Comunidade informe a Secretaria de
 Educação para que as actividades volte a
 funcionar na Escola Municipal Gimoeiro.
 Nada mais havendo a tratar eu Genilde
 Soares Geixenl Secretária da Reunião encerro
 lavrei a Ata que segue assinada por mim
 e pelos demais presentes.

Genilde Soares Geixenl

Genilde Soares Geixenl

Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

Silvane dos Anjos Santos

Judiane Santos Souza

Milcélia Santos Souza

Luizeni Moreira dos Santos

Gully Santos Noronha Souza

José Wlton dos Santos Palmira

Antonio Xavier da Silva

José Wlton dos Santos Palmira

(Ata Nº 9)

28

Ata de Reunião da Escola Municipal Honório Francisco Pereira. Aos 08 dias do mês de dezembro de 2015, reuniram-se direção das Escolas Nucleadas do Campo a professora Rosone dos Santos Queiroz Oliveira com pais de alunos e pessoas da comunidade para informar que a Escola Municipal Honório Francisco Pereira irá paralisar devido ao número reduzido de alunos no ano de 2015 dois mil e dezesseis outra preocupação da Secretaria de Educação são os alunos estudarem em escola que funciona classe multisseriada e por entender que alunos que estudam em sala de classe seriada tem maiores oportunidades de desenvolver o ensino aprendido que a diretora Rosone dos Santos Queiroz Oliveira em conjunto com o Secretário de Educação Saedemir Dias Secretário de Educação do Município de Vitória da Conquista e o Secretário de Educação do Município de Encruzilhada decidiram transferir os alunos da Escola Municipal Honório Francisco Pereira para a Escola Municipal Martiliano Rocha do Município de Encruzilhada devido o meio de funcionamento da Educação pois a Escola Municipal Martiliano Rocha oferece melhores condições no que diz respeito a estrutura do espaço escolar. Avaliando o raciocínio da professora Rose os pais presentes concordaram e decidiram transferir seus filhos da Escola Honório Francisco Pereira para a Escola Martiliano Rocha contanto que a secretaria de Agricultura ofereça o barco como meio de transporte para atravessar seus filhos no rio em tempos chuvosos de enchentes. Uma vez o número de alunos aumentando na

região de Barreiro a Escola Municipal Hon-
 rio Francisco Pereira poderá ser reativada.
 Nada mais havendo a tratar eu, Genés
 Soares Gouveia, secretária da reunião, lido
 a presente ata, que depois de lida e assinada
 por mim os demais presentes assinaram.

Genés Soares Gouveia

Rosane dos Santos Queiroz Oliveira

Jailton de Jesus Santos

Luciene Carvalho Soares Ferreira

Aldemir Maria Alves

Katiane Pereira dos Santos

Rosilda Pereira dos Santos

Wagner Alves dos Santos

Carlone Silva Santos

r
A
l
i
t
i
n
e
q
p

Anexo nº 08: Decreto nº 18.832, de 17 de agosto de 2018, da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.



Prefeito Municipal

DECRETO N.º 18.832, DE 17 DE AGOSTO DE 2018.

Desativa as Escolas Municipais Agenor Viana de Moraes, Herculano Batista de Oliveira, Retiro, São Domingos II, Professor Everaldo Públio de Castro, Nossa Senhora do Mutum, São Mateus II, Laurentino Meira e Fazenda Roça Nova, situadas na Zona Rural do Município de Vitória da Conquista e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, usando das atribuições que lhe confere o art. 75, inciso XI, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º Ficam desativadas as seguintes Escolas Municipais:

I – Escola Municipal Agenor Viana de Moraes, localizada no Povoado do Saguim, Distrito de Pradoso;

II - Escola Municipal Herculano Batista de Oliveira, localizada na Lagoa de Torquato, Distrito de Dantelândia;

III - Escola Municipal Retiro, localizada na Fazenda Retiro, Distrito de Pradoso;

IV - Escola Municipal São Domingos II, localizada no Povoado de São Domingos, Distrito de São Sebastião;

V – Escola Municipal Professor Everardo Públio de Castro, localizada na Fazenda Baixa Grande, Distrito de São José Gonçalves;

VI – Escola Municipal Nossa Senhora do Mutum, localizada no Assentamento Nossa Senhora do Mutum, Distrito de Cercadinho;

VII – Escola Municipal São Mateus II, localizada no Assentamento Cipó, Distrito de Inhobim;

VIII – Escola Municipal Laurentino Meira, Fazenda Bela Flor, José Gonçalves.

IX - Escola Municipal Fazenda Roça Nova, localizada na Fazenda Roça Nova, Distrito de Dantelândia.

Art. 2º Fica a Secretaria Municipal de Educação responsável pelas providências legais para a desativação do registro dessas Escolas juntamente aos órgãos superiores de educação.

Anexo nº 09: Manifesto do Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano, 2016.



MANIFESTO DO FÓRUM EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO SUDOESTE BAIANO

Nós, militantes dos movimentos sociais, trabalhadores/ras rurais, professores/ras de educação básica e das universidades, pesquisadores/ras e estudiosos/sas do tema Educação do Campo, vimos por meio deste documento alertar a sociedade civil organizada, como: Sindicatos, Associações, Conselhos, e outras Instituições Públicas, voltadas para a questão educacional, sobre a importância de uma articulação em nível de território, para a criação e fortalecimento dos Fóruns municipais de Educação do Campo, com ampla participação dos movimentos sociais, de instituições, órgãos e entidades públicas, para acompanhar, propor e colaborar com as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

Tendo em vista a existência do Fórum de Educação do Campo a níveis Nacional e Estaduais, se faz necessário uma organização dessa importância nos municípios que integram este Território¹.

Durante o I Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano, ocorrido no período de 15 a 16 de abril/2016, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, refletimos, identificamos e definimos nesses dois dias de estudos e debates, relevantes pontos que denunciam a conjuntura da Educação do Campo no referido Território, ao mesmo tempo em que elencamos ações urgentes no âmbito dessa modalidade de ensino, entendendo que para sua concretização existem responsabilidades que competem ao poder público, entidades, movimentos sociais, e ou organizações sociais.

Durante o referido evento foi constituído o "Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano", de forma que este manifesto é o resultado das deliberações feitas pelas representações que se fizeram presentes neste evento. Após as discussões foram definidas cinco grandes temáticas, que neste documento são pontualmente apresentadas como demandas, reivindicações e proposições das entidades representantes, com a perspectiva de diálogo e implementação das políticas para Educação do Campo junto aos municípios deste Território:

1. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e política pública:

- Implementar propostas pedagógicas que atendam as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (RES/CNE nº 001/2002), e as especificidades da cultura local, visando ao fortalecimento da identidade social e cultural dos

¹ O Território do Sudoeste Baiano agrega 24 municípios, divididos em 3 Polos: Polo de Condeúba: Condeúba, Cordeiros, Piripá; Tremedal, Licínio de Almeida, Guajeru, Mortugaba e Jânio Quadros. Polo de Conquista: Aracatu, Vitória da Conquista, Belo Campo, Barra do Choça, Maetinga, Encruzilhada, Anagé, Caraiabas, Cândido Sales, Jacaraci e Ribeirão do Largo. Polo de Poções: Poções; Planalto; Bom Jesus; Mirante; Caetanos, de acordo com a LEI Nº 13.214 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2014.

sujeitos do campo, conforme os princípios voltados para emancipação humana e o vínculo com o trabalho em seu sentido ontológico;

- Garantir o cumprimento dos instrumentos legais, como por exemplo, a lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014/MEC, que proíbe o fechamento de escolas no campo;
- Dar atenção ao papel do Estado para com a Educação do Campo: necessidade de garantir políticas públicas, considerando a centralidade da Educação Básica e, particularmente, da educação em Classes Multisseriadas;
- Implementar políticas públicas que garantam perspectivas de estudos, lazer, trabalho e produção para o jovem do campo, possibilitando sua permanência no espaço campesino;
- Necessidade de ter uma organização social através da ampla participação da classe trabalhadora do campo em fóruns, sindicatos, movimentos sociais, etc., para o fortalecimento e continuidade da luta pelos direitos e conquistas de políticas públicas;
- Organizar e implementar Fóruns municipais no Território Sudoeste Baiano, visando à organização dos professores e do municípios em relação a implementação das políticas para a educação do campo, no sentido de possibilitar trocas de experiências e projetos, de diferentes dimensões (educação, modelos de produção econômica, experiências culturais e sociais);
- Os municípios devem implementar a Resolução de Nº 103, de 28 de setembro de 2015 – SEEB/Bahia, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Educacional da Bahia.
- Os municípios devem aplicar a Lei 10.639/2003 no currículo da educação urbana e do campo, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, e ainda, a Lei 11.645/2008, que altera a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Realizar a articulação entre a educação do campo e a educação escolar quilombola, levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola;
- Os municípios devem reconhecer o trabalho pedagógico realizado pelas Escolas Família Agrícola/EFAS da Bahia, tendo-as como referência para as escolas do campo, destacando a necessidade de ampliação das mesmas, e de maior investimento nas áreas de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e financeiros para essas escolas.

2. Reivindicações com foco específico na relação escola do campo e educação:

- Defender a Educação do Campo em todos os seus níveis e modalidades, pela construção de um processo de formação humana emancipatória;
- Compreender a existência do hiato entre o sistema educacional capitalista, a realidade da escola do campo e a formação docente, visando à superação desses limites;
- Proporcionar à comunidade escolar (pais, professores, estudantes) informações sobre as diretrizes da educação do campo e outras legislações, assim como as produções acadêmicas (livros, periódicos, eventos) que tratam dessa modalidade de ensino;
- Dar atenção à organização do trabalho pedagógico na escola do campo, devido a se constatar graves problemáticas no que tange à gestão escolar, currículo, metodologia, objetivos de ensino, dentre outros;

- Fortalecer as relações e o diálogo sobre Educação do Campo com os movimentos sociais rurais e urbanos, como: indígenas, quilombolas, MST, MTD, MPA, ASA, EFAS, FETAG, MTST, Consulta Popular, Levante Popular da Juventude e outros;
- Criar um livro didático para educação básica do campo em que se atende as especificidades do território de identidade do sudoeste baiano;
- Realizar concurso público específico para a realidade do campo, conforme previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002);
- Os municípios devem garantir transporte de qualidade para docentes e discentes de escolas do campo, conforme as suas necessidades e especificidades de deslocamento;
- Valorizar os profissionais da Educação e da Educação do Campo, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho, salários, formação continuada e pós-graduação;
- Garantir o trabalho pedagógico específico na educação infantil e educação inclusiva das escolas do campo;
- Assegurar a construção de creches no campo e sua viabilidade de funcionamento, atendendo aos critérios estabelecidos na Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008.

3. Reivindicações com foco específico na relação trabalho e modo de produção:

- Criar e fortalecer iniciativas que tenham como base os princípios agroecológicos como modo de produção no campo;
- Fortalecer o enfrentamento da classe trabalhadora do campo ao agronegócio e às imposições geradas pela relação de mercado nesse contexto;
- Realizar a crítica à centralidade do modo de produção capitalista na perspectiva de sua superação, em que perpassa os desafios da Educação do Campo, sustentabilidade, meio ambiente e a necessidade de construção de outro Projeto Histórico;
- Necessidade de transição do modelo agrícola convencional, que provoca malefícios tanto ao indivíduo quanto ao ambiente, para o modo de produção agroecológico;
- Valorização do campo como meio de desenvolvimento econômico e sociocultural, visando à inter-relação campo e cidade, o acesso ao crédito e suporte/assistência técnica;
- Possibilitar novas perspectivas ao trabalhador do campo, dando-lhe acesso à ciência, à tecnologia, à informação e a valorização da sua produção de conhecimento;
- Esclarecer as comunidades urbanas e rurais sobre as diferenças de concepção entre soberania alimentar e segurança alimentar.

4. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e universidade:

- Organizar grupos de estudos e pesquisa em educação do campo em instituições de nível superior pública que compõem o Território Sudoeste Baiano;
- Implementar a Licenciatura em Educação do Campo em instituições de nível superior pública do Território Sudoeste Baiano;
- Criar e implementar a disciplina Educação do Campo nos Cursos de graduação em instituições de nível superior pública do Território Sudoeste Baiano;
- Criar e organizar estágios de vivência nos cursos de graduação das instituições de nível superior pública do Território Sudoeste Baiano;
- Refletir amplamente com os movimentos sociais do campo sobre o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA no território Sudoeste Baiano e suas possibilidades de organização e atuação;

5. Reivindicações com foco específico na relação educação do campo e Território:

- Compreender e levar em consideração o território como um espaço de relações sociais, constituído por diferentes culturas e lugares, com suas particularidades e especificidades;
- Debater junto aos municípios do Território Sudoeste Baiano, movimentos sociais e universidades a organização de cursos de formação continuada para profissionais que atuam na educação do campo.
- Esclarecer as comunidades rurais e urbanas sobre a necessidade da reforma agrária popular e a distribuição de terras improdutivas;
- Necessidade de debater as questões de gênero, conforme a Lei 13.005/14, junto às escolas do campo no Território Sudoeste Baiano.

Diante do exposto, a coordenação e os participantes do **I Fórum em Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano**, entendendo a importância da construção de uma proposta coletiva de Educação do Campo para os municípios do Território que dê conta de contribuir verdadeiramente para a emancipação do homem e da mulher do campo, convocam a todos/as para se somarem a esse coletivo, onde possamos debater e construir propostas e caminhos para solucionar as demandas levantadas neste Manifesto, bem como, dialogar na perspectiva de pensar e construir outro modelo de educação para o Território Sudoeste Baiano.

Conclamamos nosso/as companheiros/as de luta pela Educação do Campo para juntos construirmos estratégias de diálogo e de enfrentamento aos sistemas educacionais, municipal e estadual, no intuito de garantir que sejam implementadas as políticas públicas para uma educação de qualidade, na direção das transformações necessárias para a construção de uma sociedade igualitária.

Vitória da Conquista - Bahia

Abril de 2016

FÓRUM EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO TERRITÓRIO SUDOESTE BAIANO

Anexo nº 10: Moção de repúdio contra o fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista – BA, 2018.

MOÇÃO DE REPÚDIO CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

A Educação do Campo e no Campo é uma realidade no país inteiro e é o resultado da luta dos Movimentos Sociais, dos trabalhadores em educação, dos pesquisadores e dos militantes de diversas frentes desde a década de 90. Desta luta resultaram pesquisas sobre a realidade do campo nos diversos biomas e territórios, nas diversas modalidades e etapas da educação, assim como resoluções específicas para a educação do campo, a exemplo das Resoluções 01/2002 e 02/2008 do Conselho Nacional de Educação, resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE no. 103/2015) e resoluções de diversos conselhos municipais de educação, além do Decreto 7.352/10, cujo artigo 2º cria os “princípios da educação do campo” e, dentre eles: (I) “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”; e (V) “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”.

A Educação no Campo, da mesma forma que a educação na cidade, na aldeia, no quilombo, no terreiro ou em qualquer lugar onde viva um cidadão é um direito público subjetivo e dever do Estado, conforme determinam a Constituição Federal de 1988, artigo 205 e a Lei 8.096/1990, artigo 4º. O direito à educação no local onde vive, produz cultura e gera relações familiares, sociais e comunitárias, o que já é determinado também pela Lei 9.394/1996, artigo 28. Nesse sentido, precisamos garantir e fortalecer iniciativas que tenham como base os princípios agroecológicos e a soberania alimentar como modo de produção no campo.

As populações que vivem nas comunidades rurais são formadas por cidadãos contribuintes e que - como as populações urbanas - sustentam o Estado, enquanto entes municipal, estadual e federal no mesmo nível que as populações urbanas, devendo receber as devolutivas do mesmo em forma de serviços diversos, inclusive educação com boa qualidade. E o município de Vitória da Conquista tem uma Rede Escolar marcada pela diversidade populacional que integra as escolas urbanas, dos assentamentos de reforma agrária, dos quilombos, das comunidades rurais em geral. O ato de fechar escolas do campo, praticado pelo Governo do Prefeito Herzem Gusmão por meio do Decreto 18. 832 de 17 de agosto do ano em curso, dentre outros fatores, se constitui:

- Um desrespeito aos cidadãos que residem nos espaços do campo do território de Vitória da Conquista e que “tem direito aos serviços do território”, conforme Milton Santos;
- Um incentivo à migração campo-cidade, já que tirar os alunos do espaço em que residem e transportá-los para outra localidade implica desterritorializá-los e incentivá-los a buscar outras culturas e outros ambientes para viver, quando deveriam conviver e crescer nos próprios espaços onde habitam;
- Um crime que viola a Lei 12.960/2014: “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”. E tal ato, criminoso na sua essência e iniciativa deveria ser antecedido de: 1) Oitiva da comunidade onde funcionam as escolas – pais, mães, responsáveis, associação comunitária e, em especial, os alunos; 2) Parecer do Conselho Municipal de Educação, que deve analisar a legislação e as diretrizes educacionais pátrias, estadual e local, além de criar assembleia específica para discutir o tema, de preferência nas comunidades envolvidas; 3) Estudo feito pela Secretaria de Educação local e do Governo, com justificativa plausível, se é que existe.

Repudiamos o fechamento de 9 escolas e a possibilidade de fechar mais 11. Conclamamos os cidadãos que vivem no campo e na cidade em Vitória da Conquista, a se mobilizarem contra mais este retrocesso promovido pela prefeitura municipal. É imperativo que o Conselho Municipal de Educação e o Ministério Público Estadual ajam para que seja revertida esta situação que agride sujeitos de direitos que são os estudantes do campo do município.

Conclamamos o apoio da sociedade conquistense para dizer NÃO ao retrocesso educacional, e juntos construirmos estratégias de diálogo e de enfrentamento ao poder público municipal, no intuito de garantir que sejam implementadas as políticas públicas para uma educação de qualidade no campo e na cidade, na direção das transformações necessárias para a construção de uma sociedade igualitária. FECHAR, ESCOLA É CRIME!

Vitória da Conquista, 27/08/2018.

Assinam esse documento:

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC - UESB)
 Grupo e Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC - UESC - UESB)
 Grupo de Estudos Marxistas em Memória, História de Educação e Cultura (GEMMEHC - UESB)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT - UESB)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC – FACED - UFBA)
 Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL – FACED - UFBA)
 Fórum Municipal de Educação do Campo de Vitória da Conquista – FOMECA/VC
 Fórum de Educação do Campo do Território Sudoeste Baiano - FECTSB
 Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC - Litoral Sul)
 Fórum de Licenciatura Ampliada em Educação Física (Núcleo UFBA)
 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST
 Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA
 Movimento Nacional Contra a Regulamentação (Núcleo Salvador- Bahia)
 Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDCAMPO - UFRB)
 Núcleo das Associações Quilombolas e Comunidades do Estado da Bahia/NAQCTEB (Território Sertão Produtivos)
 Associação Cultural Agentes de Pastoral Negros (APNs)
 Levante Popular
 Consulta Popular
 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE - Coordenação Nordeste)
 Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Vitória da Conquista - STR
 Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – SIMMP
 Diretoria da Associação dos Docentes da UESB – ADUSB – Seção Sindical do ANDES
 Teia dos Povos da Bahia

Anexo nº 11: II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa do PPGE, 2018.

Realização:



II SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA DO PPGE
III SEMINÁRIO INTERNO DO GEPEC

30 DE AGOSTO DE 2018
Horário: 18:30 às 21:30

31 DE AGOSTO DE 2018
Horário: 08:00 às 12:00

“Educação técnica e profissional: Um modelo de formação para a reificação”

Mesa de debate:
 Profa. Dra. Marize Carvalho
 - GEPEC - UFBA
 Prof. Mndro. José Ronaldo dos Santos
 - PPGE - UESB

“Educação do Campo e a Educação do golpe”

Roda de conversa:
 Gepec (UFBA, UESB), FOMECA/VC
 Simmp, Gepemdec (UESC, UESB),
 Mov. Sociais e PPGE

Carga horária 10 h.

APOIO: 

Inscrições: de 28 a 30 /08 na Secretária do PPGE

Local : Auditório do módulo IV - UESB

Anexo nº 12: Roda de conversa na Rádio Uesb/fm, 2018.



**TEMA: FECHAMENTO DAS ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL NA ZONA RURAL**

QUINTA (06/09) ÀS 13H

CONVIDADOS:



Sérgio Barroso
Presidente da Adusb



Luciene Rocha
Professora da Rede Municipal



Valdemir Dias
Vereador



Marize Carvalho
Professora da Ufba



Fátima Garcia
Professora Uesb



Ana Cristina Novaes
Presidente do Simmp



Anexo nº 13: II Seminário em Educação do Campo e Pesquisa – PPGen e III Seminário Interno do GEPEC, 2018.

R4: Agroecologia e produção: O que tem a ver com a Educação do Campo?
 - Tecn. em Agroecologia Iolanda dos Santos (Setor de Produção da Regional Sudoeste - MST)
 - Prof. Ms. Sarah Rabelo Silva (CETEP – BARRA DO CHOÇA)
 - Eng. Agrônomo Gilson Santana dos Santos (ASSENTADO MST)

14 - 17 h - Mesa de Debate
 Educação do Campo e a Escola Básica: Retrocessos e projetos em disputa
 - Prof.ª Dr.ª Marize S. Carvalho (GEPEC-UFBA)
 - Prof.ª Dr.ª Arlete R. dos Santos (PPGE-UESB)
 - Coordenação: Mdra. Isabela S. Nascimento (GEPEC - PPGEN - UESB)

19 - 22 h - Atividade de Pesquisa II / Banca de Qualificação Mestrado (PPGEN)
 - Prof.ª Dr.ª Célia Regina Vendramini (PPGED – UFSC), Celi Z. Taffarel (PPGE - UFBA) e Fátima Garcia (PPGEN - UESB)
 - Mdra. Eliane Nascimento dos Santos
 Título da dissertação: "Escolas do campo no município de Vitória da Conquista - BA e o ProInfo: A problemática dos laboratórios de informática"

27 de outubro
 8 - 12 h - Atividade de Pesquisa III / Banca de Defesa Mestrado (PPGEN)
 - Prof.ª Dr.ª Celi Z. Taffarel (PPGE - UFBA), Marize S. Carvalho (GEPEC - UFBA), Fátima M. Garcia (PPGEN - UESB) e Prof. Dr. Claudio Félix dos Santos (PPGMLS - UESB)
 - Mdra. José Ronaldo Silva dos Santos
 Título da dissertação: "O acesso à educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada"

ENCERRAMENTO DO SEMINÁRIO

Apoiadores

Realização

ⁱ Assessora Pedagógica do CEDASB. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 28 de agosto de 2018.

ⁱⁱ Coordenadora do FOMECA/BA. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 12 de setembro de 2018.

ⁱⁱⁱ Coordenador Pedagógico do MST/BA/VDC. Entrevista concedida, a autora para a presente pesquisa, no dia 24 de setembro de 2018.

^{iv} Coordenador Geral da Central das Associações. Entrevista concedida, a autora para a presente pesquisa, no dia 09 de abril de 2018.

^v Presidente da UNICAFES/BA (Integrante do Colegiado Territorial Sudoeste Baiano). Entrevista concedida, a autora para a presente pesquisa, no dia 25 de setembro de 2018.

^{vi} Coordenadora das escolas do campo (nucleadas) de VDC. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 05 de setembro de 2017.

^{vii} Secretária do setor de juventude do STR. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 27 de agosto de 2018.

^{viii} Coordenador Nacional do MPA. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 12 de dezembro de 2018.

^{ix} Presidente do SIMMP. Entrevista concedida a autora, para a presente pesquisa, no dia 18 de outubro de 2018.