

Educação do Campo: a resistência da Escola Maria Emília Maracajá no Brejo da Paraíba

 José Rogério da Silva¹,  Nilvania dos Santos Silva²

¹ Prefeitura Municipal de Areia. Secretaria Municipal de Educação. Areia – PB. Brasil. ² Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: rogmult@hotmail.com

RESUMO. A pesquisa investiga a resistência da comunidade São José do Bonfim ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá. O estudo tem como objetivo compreender o processo de resistência da comunidade e entender o contexto do fechamento das escolas do campo em Areia - Paraíba. Estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, para coletar dados, optou-se por entrevistar quatro sujeitos participantes do fenômeno investigado, seguindo uma perspectiva do Materialismo Histórico-dialético na análise. Os resultados revelam que o município adotou uma política de fechamento de dezessete escolas do campo entre 2011 e 2016. Exploramos a resistência da comunidade como um exercício motivado pela vontade de mudar a realidade social. A luta resultou na permanência da escola e gerou grande repercussão na mídia, nos movimentos sociais e na sociedade local.

Palavras-chave: educação do campo, resistência, fechamento de escolas, movimentos sociais.

Rural Education: The resistance of Maria Emília Maracajá School in Brejo da Paraíba

ABSTRACT. The research investigates the resistance of the São José do Bonfim community to the closure of the Maria Emília Maracajá Municipal School. The study aims to understand the community's resistance process and comprehend the context of rural school closures in Areia - Paraíba. A qualitative approach study, using a case study method, was chosen to collect data, and four participants involved in the investigated phenomenon were interviewed, following a perspective of Historical-Dialectical Materialism in the analysis. The results reveal that the municipality adopted a policy of closing seventeen rural schools between 2011 and 2016. We explored the community's resistance as an exercise driven by the desire to change social reality. The struggle resulted in the school's permanence and generated a significant impact in the media, social movements, and local society.

Keywords: rural education, resistance, school closures, social movements.

Educación del Campo: La resistencia de la Escuela Maria Emília Maracajá en Brejo da Paraíba

RESUMEN. La investigación investiga la resistencia de la comunidad São José do Bonfim al cierre de la Escuela Municipal Maria Emília Maracajá. El estudio tiene como objetivo comprender el proceso de resistencia de la comunidad y entender el contexto del cierre de las escuelas rurales en Areia - Paraíba. Se eligió un enfoque cualitativo de estudio de caso para recopilar datos, y se entrevistaron a cuatro sujetos participantes del fenómeno investigado, siguiendo una perspectiva del Materialismo Histórico-dialéctico en el análisis. Los resultados revelan que el municipio adoptó una política de cierre de diecisiete escuelas rurales entre 2011 y 2016. Exploramos la resistencia de la comunidad como un ejercicio motivado por el deseo de cambiar la realidad social. La lucha resultó en la permanencia de la escuela y generó una gran repercusión en los medios de comunicación, en los movimientos sociales y en la sociedad local.

Palabras clave: educación del campo, resistencia, cierre de escuelas, movimientos sociales.

Introdução

Nosso Estudo¹ debruça-se sobre a temática da Educação do Campo, partindo do pensamento de Caldart (2008, p. 65), de que a Educação do Campo é uma ideia em construção, que procura um fenômeno à proporção que se estabelece historicamente. “Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e movimento histórico a que se refere”, de acordo com esta autora, as indagações devem ser feitas para compreender a dialética da Educação do Campo advém do campo e seus indivíduos, pelas políticas públicas, pelo conceito de educação, singularidades que dizem respeito aos anseios dos movimentos sociais que deram origem a esse paradigma.

Antes, porém, é importante entender que a Educação do Campo, não é uma continuidade da Educação Rural. As características ambas são elucidadas por Arroyo (2006, 2012), Fernandes (2006), Caldart (2004, 2008, 2010, 2012) e Souza (2018). O Quadro 1, a seguir, apresenta alguns elementos da abordagem dos autores em relação à presença dessas particularidades nos espaços escolares em questão.

Quadro 1 – Principais características de Educação Rural e Educação do Campo.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Propostas de Ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, que favorecem a alienação à classe dominante.	Descontinuar com as ideologias dominantes, estimulando o protagonismo dos camponeses, fortalecendo as relações com a comunidade.
Extensão da educação urbana, dominada pela relação homem-natureza elencada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias.	Referenciais metodológicos e teóricos, conjecturados aos modos de vida, a cultura e a identidade social dos sujeitos.
Desprestígio dos saberes social, cultural, histórico e econômico.	Valorização das práticas pedagógicas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade.
Processos educativos dissociados da realidade, relações de dominação e subordinação do conhecimento.	Práticas pedagógicas pautadas na igualdade de direitos, na valorização do ser humano (centro do processo), na aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos indivíduos.
Silenciamento e eliminação das falas, dos saberes dos camponeses com a imposição do conhecimento chamado universal.	Conexão entre o saber popular e científico com base em pedagogias próprias concebidas e construídas com e pelos camponeses.
Ingerência do SENAR, SEBRAE, por meio da produção de materiais didáticos direcionados às escolas, por meio de convênio com as prefeituras e secretarias de educação.	Produção de Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes Complementares (2008).

Alteração na nomenclatura das escolas sem diálogo do Projeto Político Pedagógico com os interessados, o povo do campo.	Pacto da Educação do Campo (2010); Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.
Trato professor-aluno impositivo, distanciamento em relação à realidade, a identidade do aluno.	A relação professor-estudante é baseada no dialógico, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.

Fonte: Elaborado por Souza, 2018, adaptado pelo autor, 2022.

Dito de modo simples nas palavras de Pinheiro (2007), a Educação Rural se relaciona fundamentalmente ao que olha o ambiente rural como mercadoria, quando esclarece que:

A expressão educação rural está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (Pinheiro, 2007, p. 08).

Ainda conforme Caldart, é importante compreender que o sentido da Educação do Campo passa pelo mundo rural do qual seus indivíduos são parte, assim como a formulação e efetivação políticas públicas, percepção de educação, características as quais estão ligadas às expectativas dos movimentos sociais que originam essa modalidade de ensino.

Já na percepção de Antunes-Rocha (2014), a Educação do Campo é na contemporaneidade um conceito, uma prática e uma teoria. Para que um projeto possa ser identificado como Educação do Campo, necessita ter como característica no mínimo três elementos:

- 1 - Apresentar participação ativa das populações do campo no planejamento, execução e avaliação;
- 2 - Apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolas, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade;
- 3 - Assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida do campo e na cidade (Antunes-Rocha, 2014, p.19)

De tal modo, como define Molina (2010, p. 140):

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

Logo o sentido de Educação do Campo é muito mais abrangente que a simples delimitação de um espaço geográfico. Não é o fato de a escola estar localizada em uma área

rural ou “no campo”, para ser classificada como “do campo”: é necessário que oferte à população camponesa práticas pedagógicas que respeitem e considerem a cultura, a identidade, os direitos sociais e dando a este sujeito, efetivamente, uma formação integral, questões estas discutidas e aprofundadas em nosso itinerário teórico.

Ao nos debruçarmos sobre os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), nos chama a atenção o decréscimo de escolas do campo no Brasil. Observamos que entre 2007, estavam em funcionamento no campo 88.485 (oitenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco) escolas e 2018, estavam ativas 57.609 (cinquenta e sete mil, seiscentos e nove) unidades escolares no campo. Assim, neste período, no Brasil foram fechadas 30.876 (trinta mil, oitocentos e setenta e seis) escolas no campo, correspondendo a alarmante cifra de 2.573 (duas mil, quinhentas e setenta e três) escolas fechadas por ano, na Educação Básica.

No Estado da Paraíba, a situação das escolas no campo não foge a esta realidade: no ano de 2007 estavam em funcionamento no campo paraibano 3.878 (três mil, oitocentos e setenta e oito) unidades escolares e no ano de 2018, esse número diminuiu drasticamente para 2.065 (dois mil e sessenta e cinco) escolas, ou seja, 1.822 (mil, oitocentos e vinte e duas) das escolas no campo na Paraíba tiveram suas atividades encerradas em doze anos, conforme o INEP (2019).

No Município de Areia - Paraíba, mesmo com uma quantidade significativa de habitantes no campo, cerca de quarenta por cento dos habitantes, ao longo do tempo, o Poder Público tem encerrado as atividades de diversas unidades escolares. Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação de Areia (SEDUC), entre os anos de 2011 e 2016, foram fechadas dezessete escolas no campo.

Seguindo essa mesma política, a Prefeitura do Município de Areia, localizada no Brejo da Paraíba, decidiu por meio da Portaria nº 34/2018, colocar em prática as ações do plano de reestruturação da rede municipal de ensino, resultando em onze escolas no campo.

Todavia, em oposição a esta realidade, a comunidade São José do Bonfim resistiu ao fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, *locus* de nossa pesquisa, gerando grande mobilização da comunidade local, movimentos sociais e a repercussão nos meios de comunicação, chegando até a revogação do fechamento por via judicial.

Mediante o cenário apresentado, nosso artigo busca compreender o processo de resistência da Comunidade São José do Bonfim, mediante a iminente ameaça de fechamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá.

A temática de nossa pesquisaⁱⁱ debruça-se sobre a Educação do Campo, compreendida

como uma prática política, epistemológica e pedagógica de educação para os povos camponeses, que se arranja nacionalmente, na década de 1990, com apoio na prática social dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo brasileiro.

O caminho da pesquisa: Método e procedimentos

Nossa pesquisa vislumbra uma **abordagem qualitativa** que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isto nos levou a um processo marcado pelo “envolvimento direto com os sujeitos das comunidades rurais que vivenciaram o fechamento das escolas, na perspectiva de compreender suas percepções sobre a situação vivida” André (1986, p.13).

Utilizaremos, portanto, **o método do Estudo de Caso**. O qual Yin (2005) aponta que é somente uma das várias maneiras de realizar pesquisa. Qualquer artifício possui suas vantagens e desvantagens próprias, sujeita a três premissas: “tipo de questão da pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos” (Yin, 2005, p. 33).

Com relação a estratégia para coleta de dados, optamos por utilizar a **entrevista semiestruturada**. A escolha por esta forma de pesquisa aconteceu pelo fato de se fazer necessário que ocorra uma aproximação com a realidade pesquisada. O uso de entrevistas na pesquisa em tela torna-se indispensável para que haja uma otimização dos dados estudados, pois, Severino (2007), trata como sendo “uma técnica que tem por finalidade colher subsídios sobre uma matéria específica. Assim, para o autor, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam” (Severino, 2007, p. 124). Os sujeitos entrevistados são três professores da referida escola e uma líder comunitária. A escolha por estes sujeitos se dá em razão dos mesmos terem participação ativa no fenômeno pesquisado.

Para basear parte da análise de dados, escolhemos como perspectiva **o materialismo histórico dialético**, uma vez que Gadotti (2006) aponta que a dialética em Marx não é unicamente um método para se aproximar da verdade, antes, é uma definição do homem, da sociedade e de como este se relaciona com mundo que o rodeia. Onde percebe-se as categorias: totalidade e a da contradição.

Contextualizando o cenário da pesquisa:

O município de Areia localiza-se na Microrregião do Brejo da Paraíba, onde ocupa um território de 269,494 km² (duzentos e sessenta e nove, quatrocentos e noventa e quatro quilômetros quadrados) que corresponde a 19,2% (dezenove, dois por cento) da superfície regional e 0,48% (zero, quarenta e oito por cento) do território estadual. Fica sobre o relevo escarpado da Serra da Borborema, a cerca de 600 (seiscentos) metros de altitude e a 122,5 Km (cento e vinte e dois, cinco quilômetros) de distância da capital do Estado da Paraíba, João Pessoa. Delimita-se geograficamente com os municípios de Alagoa Grande, Alagoa Nova, Alagoinha, Pilões, Remígio, Serraria e Arara (IBGE, 2010).

De acordo com o Censo Demográficoⁱⁱⁱ, 23.829 (vinte e três mil, oitocentas e vinte e nove) pessoas residiam no município de Areia, em 2010. Desse total, 14.598 (catorze mil, quinhentas e noventa e oito) pessoas, correspondentes a 61,2% (sessenta e um, dois por cento) residiam na cidade e 9.231 (nove mil, duzentas e trinta e um pessoas) totalizando 37,8% (trinta e sete, oito por cento) residiam no campo (IBGE, 2010). A Lei Estadual nº 3.232, de 12 de dezembro de 1964, que definiu a existência de três Distritos pertencentes ao município de Areia: Muquém, Mata Limpa e Cepilho, região onde se localiza a comunidade São José do Bonfim, ocupando a seguinte delimitação geográfica.

A relação dos entrevistados com a comunidade e a escola.

Iniciamos nossa entrevista, buscando compreender a relação que os sujeitos entrevistados (professores) têm com a comunidade, pois são moradores ou nascidos nessa comunidade e de certa forma criaram vínculos com a localidade e seus habitantes. Como podemos identificar a seguir:

Cheguei a Escola Maria Emília Maracajá como professora, sendo transferida da Escola José Rufino de Almeida, localizada em Vaca Brava, que foi uma das escolas fechadas em 2016 (Orquídea, 2022).

Cheguei até à Escola Municipal Maria Emília Maracajá através do programa Mais Educação do Governo Federal, onde ministrava oficinas de português e matemática na alfabetização e letramento e depois eu fiquei um período lá também como professora contratada (Ipê Amarelo, 2022).

Fui aluna da escola, como era muito esforçada e dedicada aos 14 anos de idade, a gestora da época me chamou para substituir algum professor que havia faltado e nisso fui pegando amor pelo ato de ensinar e criando vínculo com a escola. Em 2003, fui convidado pelo prefeito da época, para dar aula de forma voluntária na escola, como dizia ele: Por amor à Areia! Se aceitasse a oportunidade, teria direito de fazer um curso de formação, o Pró-

formação que seria equivalente ao Curso de Magistério e me daria o direito de fazer o concurso público que aconteceria no ano 2004, no referido ano fiz o concurso e foi efetivada na escola (Cacto, 2022).

Sou nascida e criada nessa comunidade, fui aluna e meus filhos estudam na Escola Maria Emília Maracajá, **essa escola é centro, o coração de nossa comunidade** (Umbuzeiro, 2022).

As falas dos entrevistados revelam que, de algum modo, todos possuem ligações de “vida” com a Escola Municipal Maria Emília Maracajá, ou com as comunidades por ela atendidas. Este aspecto é relevante para nossa pesquisa, pois, “A noção do sentimento de pertencimento nas pessoas é algo que se encontra intrínseco a elas, mas que, no decorrer do tempo cada vez mais está sendo esquecido. (MORICONI, 2014)”. A fala dos sujeitos nos proporciona emergir com maior profundidade no contexto estudado, pois se observa nas falas dos sujeitos um forte sentimento de pertencimento àquele espaço educativo.

Quando indagados se já haviam vivenciado algum processo de fechamentos de escola, obtivemos como resposta:

Sim, a escola na qual eu trabalhava passou por esse processo, a escola José Rufino de Almeida em Vaca Brava (Orquídea, 2022).

Durante esse período que eu estive na escola, eu também faço parte de movimentos sociais, eu já tinha presenciado outras pessoas, né? Que estavam passando, né? Por **esse processo de fechamento de escolas em suas comunidades, que estavam tendo essa perda de direitos e que os movimentos sociais estavam vindo junto a essas pessoas para lutarem, para garantir, principalmente o direito e o acesso à educação**, além de perto de casa uma educação de qualidade, e uma educação que priorize também a questão da Identidade, da identidade camponesa a identidade da criança, do adolescente e do jovem com campo, com a natureza né, esse contato (Ipê Amarelo, 2022).

Nunca havia passado pela experiência de um fechamento com realmente só realmente com o fechamento da Escola Maria Emília Maracajá (Cacto, 2022).

Vi este filme se repetir nas comunidades vizinhas, as escolas foram sendo fechadas, uma a uma, e as comunidades ficando desassistidas (Umbuzeiro, 2022).

O fechamento de escolas no campo não é uma novidade para os entrevistados; de fato, por toda a década que passou e ainda hoje, é uma prática muito recorrente o fechamento de escolas no campo (Molina & Helana, Brasil. Inep, 2002, p. 54). O encerramento das atividades pedagógicas nestes espaços, que quase sempre ocorre de forma autoritária e sem levar em consideração os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras. Diante dessa cruel realidade, como reagiu a comunidade São José do Bonfim à ameaça de encerramento das atividades da Escola

Municipal Maria Emília Maracajá? Vejamos no próximo item a narrativa, sob o prisma dos nossos entrevistados.

O Processo de fechamento e resistência:

Os entrevistados^{iv} relatam que como ocorreu o processo de fechamento da Escola Maria Emília Maracajá, os achados nas entrevistas, confirmam fatos já revelados em nossa análise documental. A política de fechamento ou nucleação de escolas do campo, adotada pelo Poder Executivo de Areia, ocorreu como descrito pelos entrevistados^v:

O processo de fechamento se deu a partir de argumentos por parte da gestão do ano de 2017, a qual abordava que as escolas menores, seriam fechadas por ter um número de alunos pequeno, e que os alunos iriam ser encaminhados para uma escola Polo do município (Orquídea, 2022).

No processo de fechamento das escolas do município de Areia, ele se deu com uma nomenclatura diferente, né? Que se chamava nucleação e como seria essa nucleação? Seria uma forma de realocar os alunos do campo para a cidade, né? Eles usavam essa forma para na verdade, não mostrar que aquela escola estaria sendo fechada, né? E daí eles faziam uma reunião (o pessoal da secretaria de educação) com os pais, mães e a comunidade e lá redigiam uma ata dizendo que a comunidade concordava com o fechamento daquela escola. E, as pessoas muitas vezes sem saber, assinavam essas datas a qual era fundamental para o fechamento das escolas (Ipê Amarelo, 2022).

Foi feita apenas uma reunião, com a presença do então prefeito informando que a escola seria fechada, nessa reunião as mães já se posicionaram contra o fechamento. Foi uma imposição, não se perguntou à comunidade se estariam de acordo, a reunião foi apenas para comunicar (Cacto, 2022).

Não fomos consultados como determina a lei, apenas fomos comunicados que os alunos seriam levados para o Distrito de Cepilho e que nós teríamos que aceitar, não foi dada alternativa para a comunidade, apenas disseram que o número de aluno era muito pequeno e que a Prefeitura de Areia estava gastando muito para manter a escola (Umbuzeiro, 2022).

No caso, em tela, como ocorre na maioria dos casos dessa natureza, a decisão de encerrar as atividades de determinada unidade escolar está ligada diretamente a aspectos econômicos em detrimento dos direitos sociais. Pois:

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 07 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).

Todavia, a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, estabelece que a escola só pode ser fechada/nucleada por meio de um diagnóstico feito com a comunidade, com o objetivo de ponderar os efeitos desta ação, não obstante, a sua observância está aquém, tornando-se letra morta, mesmo que, apesar da vigência deste instrumento legal, podemos observar no caso da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, que as demandas da comunidade não foram levadas em consideração.

Como se observa na fala dos entrevistados, a reunião realizada naquela comunidade tinha apenas a finalidade de comunicar sobre a decisão do fechamento da unidade escolar e remoção dos alunos para outra localidade, o que não foi aceito pelos moradores. A decisão unilateral da Prefeitura Municipal de Areia desencadeia uma série de eventos. Naquela ocasião, por não concordarem com o fechamento da escola, os membros da comunidade escolar não assinaram a ata da reunião.

Como fica evidente, existem limites na efetivação da Lei Nº 12.960/2014, já que apenas a sua existência, por si só, não assegura a permanência das escolas no campo. Segundo Mariano e Sapelli (2014, p. 10), essa lei pode não ser suficiente, “se a comunidade não estiver organizada ou estiver convencida de que o melhor é o fechamento da escola, a alteração da Lei não serve para parar ou reverter o processo”.

Quando indagados o que compreendem como fechamento de escolas, opinam:

É fechar as portas para as oportunidades e futuro das crianças que fazem parte da região (Orquídea, 2022).

Compreendo como uma retirada de um direito, garantido por lei, que todos temos direito à educação, acesso à educação de qualidade e esta deve ser o mais próximo de nossas residências, então eu entendo e compreendo que o fechamento de uma escola é uma forma de usurpar esse direito que o cidadão, que cada pessoa, cada um tem. Eu entendo como uma forma de retirada de direitos (Ipê Amarelo, 2022).

Fechamento da escola é tirar o direito do aluno de estudar perto de casa, o fechamento da escola quebra o vínculo existente entre escola e comunidade, e tira a identidade do aluno que irá estudar em um lugar totalmente diferente da sua realidade (Cacto, 2022).

Eu vejo como um absurdo, a comunidade tem direitos e esses direitos devem ser respeitados. Fechar escola devia ser um crime (Umbuzeiro, 2022).

A fala dos entrevistados converge com a afirmação de Caldart (2002, p. 26), “... No: o povo do campo tem direito a educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação”.

O fechamento das escolas é questionável, sobretudo se pensarmos na negação de identidade, desvinculação das vivências e da cultura campestre, assim como afirma Caldart (2005): ...

toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

O pensamento dos nossos entrevistados vai ao encontro desse entendimento, sobretudo, se levarmos em consideração que o deslocamento de crianças, adolescentes e jovens das suas comunidades, é romper os vínculos com a identidade e cultura originais, dando a estes novos valores, contrapondo-se a sua identidade, não considerando mais a comunidade como possibilidade de vida.

... toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

Uma vez que os entrevistados têm esse entendimento da importância de a escola permanecer aberta e atender a população local, buscamos entender qual foi a participação dos mesmos no movimento de resistência e luta.

Tentando defender o não fechamento da Escola (Orquídea, 2022).

Como mãe de aluno e também como professora voluntária, né? Porque durante a reunião as mães não aceitaram que a escola fosse fechada. E aí, eu participei, né? Dessa forma como mãe, como educadora voluntária e também como militante de movimento social (IPÊ Amarelo, 2022).

Sou nascida e criada nessa comunidade, além de professora também era mãe de aluno, então, não poderia ficar contra minha comunidade, apoiei, incentivei e como diz o ditado arregacei *as mangas*, e sofri as consequências, fui perseguida, mas não virei as costas. Continuei firme e forte ao lado das mães e professoras voluntárias (Cacto, 2022).

O povo da Prefeitura, pensava que “nós” ia ficar de cabeça baixa. Mas reagimos e nos organizamos, fizemos reuniões com as mães, e a Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC) foi nosso ponto de apoio, aí começou nossa luta, fomos bater de porta em porta procurando um socorro, uma ajuda e apoio. A notícia se espalhou rápido e graças a Deus recebemos muito apoio, dos sindicatos, das entidades ligadas aos agricultores e de muita gente importante (Umbuzeiro, 2022).

No tocante a reação da comunidade, quando comunicada do encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, os entrevistados relatam:

A comunidade reagiu através de revolta e indignação à falta de compromisso e respeito com as crianças e comunidades (Orquídea, 2022).

Como eu já havia falado, quando surgiu essa proposta dos alunos serem realocados, e esses alunos serem levados para outro lugar e a escola ser fechada a comunidade não concordou,

porque a maioria dos pais já tinha estudado naquela escola, já conhecia a forma como aquela escola trabalha, tem um contato, um vínculo para além da educação, né? Tem um vínculo afetivo, tem o vínculo da educação, do direito, É tem toda uma questão bem (pausa) como eu posso dizer? De pertencer mesmo, sente como que aquela escola pertence àquela comunidade, tem o vínculo da educação tem um vínculo do direito toda uma questão bem como eu posso dizer de pertencer mesmo sempre como que aquela escola pertence àquela comunidade. E daí, os pais, mães e as outras pessoas da comunidade, né? Tiveram essa reação de não aceitar e se revoltarem contra tal gesto e de tal atitude de querer fechar a escola (Ipê Amarelo, 2022).

A comunidade ficou revoltada, muitos moradores da comunidade foram alunos da Maria Emília Maracajá, e tinham filhos e netos estudando na escola e não queriam que estes fossem estudar longe de casa, pois se isso acontecesse, perderíamos nossa identidade e nossa cultura do campo (Cacto, 2022).

A gente não se conformava, e logo procuramos nos organizar, na comunidade não se falava em outra coisa, o povo ficou revoltado, os sentimentos se misturavam, a gente se sentia diminuído, sem valor, mas tivemos que *buscarmos* força onde não tinha, não podia ficar lamentando (Umbuzeiro, 2022).

Ao serem informados do encerramento das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá os moradores daquela localidade reagiram com indignação e não aceitaram o fechamento da escola e o deslocamento dos alunos para outra comunidade; fato este já explorado em nossa análise documental. Todavia, diante da recusa da comunidade, qual a repercussão que a mobilização da comunidade teve, que apoios foram se somando à luta da comunidade?

A luta da comunidade foi intensa em busca de direitos e soluções para o não fechamento da escola, que sempre foi um direito básico e primordial para educação (Orquídea, 2022).

Então, a partir dessa reação, né? Veio uma grande repercussão quando a comunidade começou a se mobilizar, buscar as mídias, buscar garantir os direitos junto à justiça, buscar estudar as leis, ver se tinha alguma lei que protegia e que defendia o interesse da comunidade pela permanência da escola na mesma. E, também fazer protestos, todos os meios legais como os meios de mídias e de comunicação de informação, então foi além de só uma luta, foi uma busca de conhecimento e de garantia de direito, até onde ia o direito dessa comunidade, o direito dessas famílias (Ipê Amarelo, 2022).

A mobilização teve repercussão nacional, nas mídias digitais, televisivas e até empresas como a reportagem da Revista Carta Capital, tivemos apoio de vários órgãos e instituições, talvez me falhe a memória em lembrar de todas, e por isso peço desculpas, mas irei citar algumas como o MPA, MST, SEDUC, Sintab, Conselho Tutelar do nosso município, alguns vereadores e deputado federal presidente dos direitos humanos que foi primordial para reabertura da escola (Cacto, 2022).

A nossa vida, nesse período, gira em torno da luta pela escola, pensando nas ações, indo para a rua, todo dia nós fazíamos algum movimento. E graças a Deus não ficamos sozinhos, o momento cresceu muito, nós nem podíamos imaginar que seria tão grande (Umbuzeiro, 2022).

A mobilização da comunidade São José do Bonfim em defesa da manutenção das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, foi ampla e mobilizou diversos setores da sociedade e vários movimentos sociais.

A Escola inserida no Campo está em constante movimento, como bem salienta Caldart (2009) refazendo e fazendo sua prática pedagógica pela coletividade, a partir do seu contexto social e histórico. Todavia, a materialização desse modelo educacional, também tem demandado lutas, por parte da comunidade escolar e dos movimentos sociais que o defendem, pois como nos coloca Fernandes “temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão nenhuma conquista é garantida sem organização permanente” (2009, p. 137). Como bem frisado pelos entrevistados, a presença dos movimentos sociais no apoio à resistência da Escola Municipal Maria Emília Maracajá foi um elemento primordial para que o movimento ganhasse os contornos e o alcance que teve, como salienta Santos (2006, p. 15): “Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche”. Aliás, este aspecto é relatado na fala dos entrevistados, quando indagados sobre a quais fatores atribuem a resistência da comunidade. Obtivemos as seguintes respostas:

A luta, persistência, consciência dos direitos básicos, igualdade, união, fortalecimento e busca de soluções, que foram primordiais para conquista de uma luta tão intensa e sofrida para não perder a principal fonte de futuro para suas crianças da comunidade. Essa consciência não é por acaso, é resultado de anos da atuação dos movimentos sociais, da organização dos moradores locais, para conscientizar os trabalhadores do campo dos seus direitos (Orquídea, 2022).

É a questão da comunidade estar presente na escola, da comunidade conhecer o trabalho da escola, conhecer a equipe da escola e a comunidade em si quase toda ter passado (estudado) por aquela escola, né? E foi uma escola que teve salas que foram construídas, com recursos da própria comunidade há muitos anos no início de sua fundação. Onde os alunos construíam de forma coletiva, onde eles faziam festas para construir algumas salas. E ter essa parceria, ter esse contato. Esses foram os fatores que fizeram com que a comunidade se mobilizasse, né? Tem a parceria, ter esse contato com a escola que é muito importante, a escola ter contato com a família, com a comunidade, não ser algo isolado dentro da comunidade. Mas sem uma porta né, de conhecimento para além dos alunos, para os pais e para os demais da comunidade (Ipê Amarelo, 2022).

Atribuo ao vínculo que a maioria tem com ela, e principalmente por querer nossos filhos estudando perto de casa, onde a maioria estudamos e iniciamos a nossa trajetória de vida. Perdendo a nossa escola também estaremos perdendo um pouco da nossa história. O fato da comunidade estar organizada em uma associação e esta associação ter fortes ligações com os movimentos sociais maiores foi muito importante, também o fato de alguns professores serem ativistas desses movimentos (Cacto, 2022).

Eu acredito que a organização da comunidade, o fato de estarmos organizados em uma associação e o povo daqui ter conhecimento dos seus direitos, mas não basta saber que tem direitos, é preciso ter coragem de lutar por estes direitos (Umbuzeiro, 2022).

Como podemos observar, a presença dos movimentos sociais e suas ações educativas foram relevantes para que a comunidade São José do Bonfim e as comunidades adjacentes tivessem consciência dos seus direitos e, conseqüentemente, lutassem pela permanência das atividades da Escola Maria Emília Maracajá. O modo como essa comunidade se organiza e mobiliza a sociedade é uma forma de resistência e existência que valorizam o cotidiano e não somente a realidade homogênea que se impõe à sociedade (Santos, 2000).

Em nossa pesquisa, os sujeitos foram indagados de como o fazer docente dos professores contribuiu de que forma para o movimento da comunidade São José do Bonfim. As respostas foram estas:

Foi de uma forma unida, com prestação de apoio ao movimento e com aulas voluntárias. A equipe, juntamente com a comunidade, se reuniu e construíram cabanas nos arredores da escola, e começaram a transmitir conhecimento, atenção, amor, afeto e alegria para todas as crianças da comunidade. Nossa prática pedagógica valoriza a comunidade e os elementos locais. Os saberes da comunidade são valorizados pela escola e a escola é para a comunidade o espaço mais importante para eles, é o bem mais preciso desse povo, e isso não é de hoje, é uma construção que se fez ao longo do tempo (Orquídea, 2022).

Daí né? A importância dos professores, né? dentro desta comunidade, participando também das coisas da comunidade, conhecendo, levando à escola até a comunidade e trazendo a comunidade até a escola, ou seja, uma troca de conhecimento, uma troca de parceria, onde ambos trabalham juntos de mão dadas. A partir daí é que as coisas vão funcionando, a comunidade conhecer o trabalho da escola, o trabalho da equipe. Como é que trabalha, né? Então, tudo isso é importante, faz com que a pessoa se sinta parte daquele local, e é algo que a escola Maria Emília sempre tem, é esse contato com a comunidade, com os pais, sempre está interagindo com o outro e em juntos construindo o conhecimento, que a gente sabe que o conhecimento a gente não constrói sozinho, então, se constrói junto, é o aluno, é professor, é merendeira, é família. E a presença dos professores nos movimentos sociais fez toda a diferença (Ipê Amarelo, 2022).

A comunidade sabe que os docentes sempre realizam o seu trabalho da melhor forma possível, que sempre existe um veículo de carinho e respeito por ambos os lados, família e escola. Que a escola nunca caminhou sozinha, sempre com o apoio deles, e essa luta e resistência mostram o quanto essa parceria é importante. Nossa prática é focada no dia-a-dia da comunidade, partimos sempre de um contexto local para o global (Cacto, 2022).

Os professores, isso a vida toda, sempre ensinaram o valor que tem nossa escola, quem estuda na Maria Emília, sempre deu valor aquela escola. Ali não se aprende só a ler e escrever, os alunos aprendem a dar valor a sua origem, a sua comunidade e sua identidade. Por isso, que eu digo que esse movimento não surgiu do nada foi construído desde os tempos de Dona Rita (Umbuzeiro, 2022).

Como fica evidente na fala dos professores, suas práticas pedagógicas privilegiam o

contexto local e a comunidade como ponto de partida; assim, “seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvam fora da realidade de seus educandos” (Molina e Sá, 2012, p. 331). É muito importante que as escolas e os professores, não estejam apenas localizados no campo, mas que compreendam as demandas da comunidade; ou seja,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (Caldart, 2003, p. 66).

Como bem diz Munarim et al. (2010, p. 10): “Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria”. Como explicitado pelos professores entrevistados, é importante que estas especificidades estejam presentes no cotidiano escolar do campo objetivando aquisição de conhecimento e fortalecimento da identidade local pela via da valorização.

Nesta perspectiva, quanto à atuação dos professores da Educação do Campo, Arroyo (2004, p. 79) destaca que:

Como professores, temos, no meu entender, essa tarefa de tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história. Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos.

Comungando com essa ideia, Caldart (2004, p. 158) enfatiza que o professor do campo precisa ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Deste modo, a atuação docente na escola e na comunidade terá repercussão positiva, fazendo com que esta comunidade tenha ciência dos seus direitos, valorize sua cultura e identidade local e tenha fortes vínculos com a escola.

Nessa mesma perspectiva, Farias (2017, p. 24), chama a atenção para a necessidade de fortalecimento e ampliação “... das lutas dos trabalhadores para que as contradições do Estado neoliberal sejam expostas e para que se intensifique a luta para a efetivação das políticas educacionais”. O coordenador Estadual do Movimento dos Pequenos Agricultores, concorda, MPA (2018) “A luta agora é para manter as Escolas no Campo e com uma Educação de fato do e para o campo que ajude a criança, o jovem a manter sua identidade camponesa, nós queremos o direito de viver e estudar no campo, respeitando as leis vigentes

que as garante aberta.”

Toda luta deixa suas marcas, e a resistência da Comunidade São José do Bonfim e comunidades vizinhas pela permanência do funcionamento da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, como bem salienta Roselita Vitor^{vi}, Coordenadora do Polo da Borborema, que acompanhou todo processo, sintetizando bem um dos legados da luta:

Essa experiência é um exemplo de resistência. A bravura das professoras, que mesmo perseguidas, resistiram. O papel das mães e mulheres, que disseram, ‘é aqui que nossos filhos vão estudar’, correndo o risco inclusive de perder o Bolsa Família. Destacar também o papel dos movimentos sociais, numa luta irmanados para defender a educação no campo. Houve a sensibilidade do promotor público, de compreender o anseio da comunidade. Hoje foi um momento celebrativo muito emocionante, onde se comemorou a vitória, foi um processo solidário muito bonito, de organização comunitária e de articulação. Vale a pena lutar (AS-PTA, 2018).

De modo que a luta pela educação do campo e seus sujeitos é uma constante luta por parte das comunidades e dos movimentos sociais.

O movimento de resistência da Comunidade São José do Bonfim, e consequente permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, rompem a lógica de que a “parte mais fraca” não consegue escapar às imposições da “parte mais forte”, por se encontrar em condições de vulnerabilidade (Santos, 2005; 2008; 2016).

Assim, como bem define Arroyo (2006, p. 114),

... a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

A luta coletiva, consciente e organizada, fez valer o Artigo 28 da LDB, alterado em 27 de março de 2014, com a seguinte redação:

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.

No cenário pesquisado, os movimentos sociais do campo são protagonistas ao denunciar a tentativa de encerrar as atividades da Escola Maria Emília Maracajá. Assim como já bem defendia Arroyo (2006, p. 28),

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso de produção

familiar, da produção agrícola do campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo com mulheres, indígenas, negros e negros, como trabalhadores do campo ... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classes, têm identidades, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos.

Desse modo, Caldart (2012, p. 260) salienta que a luta das comunidades camponesas, como o fez a comunidade São José do Bonfim, é “necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato”.

Nessa direção, Ribeiro, Silva, Cardoso e Nunes (2018, p. 125) colaboram com nosso estudo, acrescentando que:

A luta pela Educação do Campo não pode ser desvinculada da luta geral pela educação pública. Assim como o capital age de forma articulada, tentando englobar todos os setores sociais aos seus interesses, a especificidade das lutas pela Educação do Campo deve ser mantida sem, no entanto, estar à parte das lutas mais amplas pelo cumprimento das leis que amparam a educação para todos.

Dessa forma, percebemos a interconexão entre a luta pela Educação do Campo e a defesa da educação pública em sua totalidade. Essa relação evidencia que, embora cada luta tenha suas especificidades, elas não podem ser tratadas isoladamente em um contexto de interesses sociais mais amplos, especialmente quando se considera a forma articulada como o capital opera. A preservação das particularidades da Educação do Campo, sem perder de vista a busca por uma educação pública que beneficie a todos, ressalta a urgência de um movimento unificado. Isso reafirma que a verdadeira transformação educacional requer uma abordagem holística, onde as especificidades são respeitadas, mas sempre alinhadas a um objetivo maior: garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de seu contexto.

Para não concluir

De fato, na última década e ainda hoje, o fechamento de escolas é uma prática muito comum nas áreas rurais. Essas lideranças estaduais e municipais entendem que fechar uma escola na zona rural e transportar os alunos remanescentes é mais barato para o erário público e presumivelmente o custo da educação e/ou modernização. Nessa visão, a escola urbana também seria o ideal que todos desejam. Finalmente, diz respeito à esfera da racionalidade

econômico-financeira e à ideologia do desenvolvimento capitalista urbano. Nessa perspectiva, desconsidera-se o dano social causado pelos procedimentos administrativos de territorialização dessas pessoas e de comunidades inteiras.

A resistência da comunidade campestre São José do Bonfim, localizada no município de Areia, no Brejo da Paraíba, e comunidades circunvizinhas, organizados por meio da Associação dos Pequenos Produtores do Engenho Cipó (ASPEC) e com apoio de diversos movimentos sociais e outros segmentos da sociedade, mobilizaram a sociedade de Areia, gerando grande repercussão nas redes sociais e engajamento na luta pelo não encerramento das atividades da escola, como foi explorado em nossa análise documental, toda a mobilização e luta da comunidade culminou na permanência das atividades da Escola Municipal Maria Emília Maracajá, por meio de decisão judicial. O poder Judiciário, provocado pelo Ministério Público Estadual, reconheceu a legitimidade do movimento e assegurou àquela comunidade o direito à educação.

O processo de pesquisa revelou, inequivocamente, que há tanto da parte dos sujeitos entrevistados quanto no interior daquela comunidade um forte sentimento de pertencimento; aqueles sujeitos pertencem a aquele espaço e aquele espaço é parte indissociável da vida cotidiana daqueles campestres.

Como demonstrou nossa pesquisa, a escola é a materialização da presença do poder público na comunidade, que por sua vez existe por meio da educação, bem como da realização de outras atividades relacionadas à efetivação dos direitos sociais. Sua ausência na comunidade sob a prisma dos campestres se traduz na ausência do Estado em seu território.

Além disso, é um local de expressão da identidade da comunidade, tanto política quanto culturalmente. Portanto, não se trata apenas de manter alguns alunos e alunas em sua comunidade, mas de manter a identidade das comunidades e garantir seus próprios direitos. Portanto, o motivo do fechamento das escolas não deve ser o pequeno número de alunos, pois devem atender toda a comunidade em situações e coisas que vão além das atividades da sala de aula.

Constata-se, portanto, que a luta por uma Educação do Campo vai para além da permanência do ambiente escolar na zona rural: sublinha-se pela nossa discussão e pela problematização apresentada quanto ao vínculo entre a permanência dos sujeitos campestres e o papel social que a escola pode exercer junto a estes sujeitos.

Em nosso estudo de caso, observa-se que a comunidade São José do Bonfim, em sua luta e resistência, buscou garantir o que foi conquistado mediante as políticas públicas e, ao

mesmo tempo, contrapõe-se e superou a sociedade capitalista, no sentido de romper com as imposições impostas às comunidades camponesas.

Restam ainda os questionamentos, em razão do curto período para a realização da pesquisa: qual o papel das mulheres neste movimento, uma vez que comprovamos na pesquisa que grande parte da militância e liderança da mobilização, era do gênero feminino? Quais ações educativas são desenvolvidas pelos movimentos sociais presentes naquele território? Como ocorre o fazer pedagógico dos docentes da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Quais os pressupostos da Educação do Campo balizam a prática docente da Escola Municipal Maria Emília Maracajá? Qual a colaboração das redes/mídias sociais na mobilização daquela comunidade?

De modo que essa é a lição que nos dão os camponeses da Comunidade São José do Bonfim: RESISTIR, RESISTIR, RESISTIR, para EXISTIR!

Referências

Antunes-Rocha, M. I. (2014). Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In Carvalho, C. H., & Castro, M. (Orgs.). *Educação rural e educação do campo* (pp. 13-32). Uberlândia: EDUFU.

Areia. (2018). Portaria n.º 38, de 05 de março de 2018: Dispõe sobre a homologação do fechamento de escolas municipais. *Semanário Oficial da Prefeitura Municipal de Areia*, Edição 024/2018. Recuperado de <https://areia.pb.gov.br/semanario-oficial-edicao-de-30-de-abril-a-06-de-maio-de-2018/>

Arroyo, M. G. (2006). A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In Molina, M. C. (Ed.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 103-116). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Arroyo, M. G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAA)*, 27(1), 83-94.

Arroyo, M. G. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

ASPTA, Agricultura Familiar e Agroecologia. (2018, 19 de junho). Luta da comunidade consegue na justiça reabertura de escola do campo em Areia-PB. Recuperado de <https://aspta.org.br/2018/06/19/luta-da-comunidade-consegue-na-justica-reabertura-de-escola-do-campo-em-areia-pb/>

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

Caldart, R. S. (2004a). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. (Eds.). *Por uma educação do campo* (pp. 10-30). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Caldart, R. S. (2004b). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2010). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In Molina, M. C. (Ed.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 103-126). Brasília: MDA/MEC.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Eds.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual*. Porto Alegre.

Caldart, R. S. (2016). *Escolas do campo e agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida*. Porto Alegre.

Caldart, R. S. (Org.). (2017). *Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Cardoso, E. (2008). *Cidade de Areia - Patrimônio cultural: um passeio pela história*. João Pessoa, PB: SEBRAE.

Conselho Municipal de Educação. (2018). Areia. Ata da reunião com a comunidade da Escola Municipal Maria Emília Maracajá realizada em 29 de janeiro de 2018. *Livro, único*, 30-32.

Fechamento de escolas na cidade de Areia, Brejo da PB, ganha repercussão na imprensa nacional. (2018). *pbagora*. Recuperado de <https://www2.pbagora.com.br/noticia/educacao/20180310093839/fechamento-de-escolas-na-cidade-de-areia-brejo-da-pb-ganha-repercussao-na-imprensa-nacional>

Fernades, B. M., & Ceroli, P. R. (2011). Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo". In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 54-80). Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina, M. C. (Ed.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (s./p.).

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional "Por uma educação do campo". In Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (5ª ed., s./p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freitas, H. C. A. (2010). Rumos da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 35-49. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>

Freitas, L. C. (2015). Apresentação. In M. Pistrak, *Ensaio sobre a escola politécnica* (pp. 7-11). São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.

Gadotti, M. (2006). *Concepção dialética da educação, um estudo introdutório* (15ª ed.). São Paulo: Cortez.

IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Brasil. Recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

INEP. (n.d.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Moriconi, L. V. (2014). *Pertencimento e identidade* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Pinheiro, M. S. D. (2007). A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. *Por uma educação de qualidade para todos* (pp. -). Rio Grande do Sul: UFRGS.

Ribeiro, M. (2013). *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana* (2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Santos, B. S. (1995). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ. (Texto policopiado).

Santos, B. S. (2005). *A globalização e as ciências sociais* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2016). *As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez.

Souza, C. M. (2018). *Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Planaltina.

ⁱ Esta pesquisa é um recorte da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, vinculada à linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem.

ⁱⁱ Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, conforme o Parecer: 5.383.789.

iii Optamos por utilizar a base de dados do Censo Demográfico de 2010, pois até o fechamento da pesquisa não haviam dados mais recentes fornecidos pelo IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

iv As entrevistas ocorreram de forma on-line devido à pandemia de Covid-19 e às medidas de isolamento social estabelecidas.

v Os entrevistados solicitaram que seus nomes não fossem revelados, alegando receio de represálias. Por essa razão, optaram por serem identificados pelos nomes de Orquídea, Ipê Amarelo, Cacto e Umbuzeiro, espécies nativas e comuns na comunidade, que simbolizam resistência e resiliência.

vi Fala extraída de: <https://aspta.org.br/2018/06/19/luta-da-comunidade-consegue-na-justica-reabertura-de-escola-do-campo-em-areia-pb/>

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/07/2023
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 12/12/2024

Received on July 28th, 2023
Accepted on October 09th, 2024
Published on December, 12th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, J. R., & Silva, N. S. (2024). Educação do Campo: a resistência da Escola Maria Emília Maracajá no Brejo da Paraíba. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e17039.

ABNT

SILVA, J. R.; SILVA, N. S. Educação do Campo: a resistência da Escola Maria Emília Maracajá no Brejo da Paraíba. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e17039, 2024.