

Por muito tempo os povos do campo tiveram seus direitos negados sem nenhum tipo de reivindicação. Atualmente esses direitos ainda continuam sendo negados, mas sob uma parcela grande de cobrança por parte dos camponeses. Este livro retrata sobre a educação do campo, mais precisamente sobre a educação nos assentamentos de reforma agrária. O objetivo desta obra é compreender as razões que levaram ao fechamento da escola Princesa Isabel, do assentamento PÁ (Projeto de Assentamento) Colorado. Para traçar essa pesquisa desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, na qual entrevistamos os assentados, um ex-professor da referida escola e o líder do assentamento (presidente da associação), como também, foi realizado um estudo teórico sobre o tema para melhor analisar os dados obtidos na pesquisa. Ao analisar os dados ficou perceptível como essas pessoas estão insatisfeitas com a realidade educacional atual de seus filhos e como são leigas em relação aos direitos que lhes cabem. Conclui-se que, mesmo passivas de lutas, o que mais as amordaçam é a falta de conhecimento e instrução e não a falta de vontade de lutar.



O fechamento das escolas do campo em assentamentos rurais

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Profª. Me. Aline Campos

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr. Maciel Cover

Universidade Federal do Tocantins - UFT

O fechamento das escolas do campo em assentamentos rurais

**Reflexões a partir do caso
da escola Princesa Isabel, Riachinho/TO**

Anna Thércia José Carvalho de Amorim



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de

O fechamento das escolas do campo em assentamentos rurais: reflexões a partir do caso da escola Princesa Isabel, Riachinho/TO [recurso eletrônico] / Anna Thércia José Carvalho de Amorim -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

78 p.

ISBN - 978-85-5696-580-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação do Campo. 2. Escola; 3. Colégio; 4. Assentamentos Rurais; 5. Tocantins; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Dedico este trabalho a todas as pessoas que em algum momento de suas vidas acreditaram em mim de alguma forma.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por me proporcionar tamanha conquista e me manter de pé, mesmo nos dias difíceis.

Aos meus avós, pelo amor, dedicação e por passarem para mim tudo o que sabiam e até aquilo que não sabiam, como ler e escrever. Como sou grata a vocês!

A minha mãe, pela mulher guerreira e batalhadora que é, me passando ensinamentos e sempre mostrando motivos para eu seguir em frente.

A minha filha, Anna Rita, que me proporciona tantos momentos felizes e me faz ser uma mulher mais forte.

Ao meu esposo, Nivaldo, por sempre estar ao meu lado, por trilhar comigo o caminho dos meus sonhos e depositar e mim tanta confiança.

Aos meus amigos, por compartilharem tantos momentos de suas vidas comigo, por trilharmos o mesmo caminho por muito tempo, sempre acreditando um no outro.

A minha orientadora, professora Aline, pela paciência e dedicação ao meu trabalho e por sempre ser tão prestativa.

Aos professores, Joedson Brito e Mário Borges, pela dedicação sem limites ao curso de Pedagogia e por acreditar que podemos ser sempre mais.

A minha amiga, Karina, pela dedicação, cuidado e amor para com minha filha.

Aos moradores do assentamento PA. Colorado, por dividirem comigo suas insatisfações e conquistas.

A banca, por aceitarem ler e contribuir para a melhoria desse trabalho.

E a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Lista das siglas

CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EFA's	Escola Família Agrícola
GETAT	Grupo Executivo de Terras Araguaia-Tocantins
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1.....	15
Introdução	
2.....	19
A educação do campo como conquista de luta social	
2.1: Como e por quê surge a Educação do Campo?.....	19
2.2: A importância da escola do campo.....	27
2.3: A contradição entre o proposto e o vivido: o fechamento de escolas do campo.	32
3.....	37
Escolhas metodológicas	
3.1: Abordagem e tipo de pesquisa.....	37
3.2: Caracterização do espaço: histórico do assentamento PA Colorado	39
3.3: Coleta de dados.....	41
3.4: Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	44
3.4.1: <i>Perfil das Mães/Pais/Responsáveis</i>	44
3.4.2: <i>Perfil dos alunos</i>	45
3.4.3: <i>Perfil da liderança e ex-professor</i>	47
3.5: Análise dos dados	47
4.....	49
A importância, a diferença e o fechamento da escola Princesa Isabel	
4.1: Importância da escola no assentamento	50
4.2: Diferenças entre a escola no campo e na cidade	58
4.3: Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel.....	62
5.....	67
Considerações finais	
Referências	69
Anexo 01.....	73
Questionário- Famílias dos estudantes do assentamento	
Anexo 02	77
Questionário (Ex-professor, Presidente da Associação do Assentamento)	

Introdução

Este trabalho se propõe a refletir sobre o fechamento de escolas do campo, as quais, mesmo diante de tantas lutas em prol de seu funcionamento, continuam sendo fechadas. Com o intuito de buscar aportes que auxiliem no desenvolvimento de tal reflexão, a partir do caso específico da escola do assentamento PA Colorado, realizei um estudo teórico buscando compreender um pouco da história da Educação do Campo. O objetivo foi entender melhor porque os trabalhadores rurais lutam por uma escola do campo, uma educação mais igualitária e a importância de terem escolas ativas no campo, com conteúdos que valorizem sua cultura e modo de viver.

No intuito de contribuir para a compreensão dessa temática maior, relacionada ao fechamento das escolas do campo, delimito minha pesquisa ao assentamento PA Colorado, para saber quais as razões que levaram ao fechamento da Escola Municipal Princesa Isabel e quais seus possíveis impactos. A partir dessa realidade específica, buscamos refletir sobre as razões de tantas escolas do campo estarem sendo fechadas, levando as crianças do campo ao deslocamento precoce para a cidade ou outras comunidades mais próximas.

Frente a tantas conquistas como as diversas modalidades de educação do campo, tais como: Escola Famílias Agrícolas (EFA's), Escola Ativa, Saberes da Terra (Pró Jovem Campo), Casas de Famílias Rurais e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), ainda têm o descaso dos fechamentos dessas escolas. Percebe-se que, mesmo sendo um assunto muito discutido

nos dias atuais e ponto de pauta de muitos movimentos sociais, a educação do campo ainda é bastante frágil. Porém, vale ressaltar, mesmo que ela seja vista como atrasada e insignificante para uma parcela da sociedade, essa educação é muito importante para as pessoas do campo. Por isso, trata-se de um tema relevante. Assim, ao pesquisar sobre o referido tema, procurou-se abordar as dificuldades pelas quais as crianças passam e como é difícil para elas tentarem se inserir em um meio desconhecido, no sentido de ser fora de sua realidade camponesa, do seu dia a dia. A educação do campo, em sua maioria tende a valorizar melhor sua legitimidade.

Tendo em vista tal contexto, o objetivo geral deste trabalho consiste em compreender as razões que levaram ao fechamento da escola Princesa Isabel no assentamento P. A. Colorado e seus possíveis impactos na vida dos assentados. A fim de atingir o objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar as famílias que possuem crianças em idade escolar no assentamento PA Colorado.
- ✓ Verificar qual a relação das crianças assentadas com a escola que frequentam.
- ✓ Identificar semelhanças e diferenças entre a educação na escola do campo e na cidade.
- ✓ Refletir sobre a importância da escola do campo.
- ✓ Analisar as diferentes visões sobre o fechamento da Escola Municipal Princesa Isabel.

Este trabalho está estruturado em três seções. Na seção 01, intitulado *A educação como conquista de luta social*, será discutido como surgiu a educação do campo e quais foram as razões que levaram os camponeses a buscarem uma educação diferenciada. Apresenta ainda a importância dessa educação para os camponeses e a contradição entre o proposto e o vivido na educação do campo. Na segunda seção 02, intitulado *Escolhas metodológicas*, apresentamos a abordagem de pesquisa utilizada neste trabalho, bem como a caracterização do espaço pesquisado: o assentamento

PA Colorado. Explicamos ainda o processo de escolha dos entrevistados, apresentamos os perfis dos mesmos e, para finalizar este capítulo, descrevemos o passo a passo do processo para realização da análise dos dados. Na seção 03, intitulado *A importância, a diferença e o fechamento da escola Princesa Isabel*, apresentamos os dados coletados, divididos em três partes. A primeira parte aborda a importância da escola no assentamento, onde trazem questões como ônibus escolar e maior participação da família na vida escolar dos filhos. A segunda trata da diferença da escola do campo e da escola urbana, sendo a diferença mais visível, o ensino multisseriado. Na terceira parte, por fim, são discutidas as razões do fechamento da escola. Tudo a partir das falas dos entrevistados.

A educação do campo como conquista de luta social

Esta seção traz um apanhado geral da educação do campo, desde seu surgimento até a atualidade. Trará o contexto de luta árdua e conquista por meio de luta social. Assim, esta seção está dividida em três partes, a primeira parte trata do surgimento da educação do campo e seu contexto histórico. A segunda parte aborda a importância das escolas do campo para os camponeses. A terceira e última parte traz a contradição entre o proposto e o vivido, abordando a realidade das escolas do campo e aquilo que está proposto na legislação.

2.1: Como e por quê surge a Educação do Campo?

A educação do campo surgiu da insatisfação das pessoas do campo e em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. Essas pessoas tinham uma bandeira de luta que englobava várias questões, como latifúndio, igualdade social, educação, saúde, entre outras, as quais eram alheias à maioria da sociedade da época. Entretanto, depois de várias lutas e idas às ruas como forma de manifestação, essas questões foram expostas e ganharam forças por receberem apoio de entidades e organizações, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eram lutas que almejavam a igualdade como um todo e, entre as pautas, estava à luta por uma educação do campo.

Em 1892, surgiram algumas leis que firmavam o ensino regular no campo, reformando assim o sistema de ensino da época e criando as “escolas ambulantes”. As escolas ambulantes eram

temporárias, em localidades com número ínfimo de alunos, funcionando durante três meses e meio em cada localidade.

Somente no período do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova que a educação do campo recebeu um olhar diferenciado. Segundo Calazans (1993, p. 18) *apud* Bavaresco e Rauber (2014, p. 87) a nova concepção de educação dos Pioneiros da Educação buscava:

Uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã nos campos, de alto e profundo sentido ruralista.

As primeiras escolas do campo eram de cunho ruralista, com perfil para a lavoura das grandes fazendas, com o aprendizado restrito somente ao trabalho do campo e sem perspectiva de uma vida melhor. Nesse cenário, a escola acabava por alimentar um ciclo vicioso, ou seja, ensinar o camponês o necessário para dar continuidade ao trabalho no campo, sempre servindo aos seus senhores/patrões. Tratava-se, portanto, de uma educação tradicional e passiva.

A década de 1970, marcada por resistência em decorrência da Ditadura Militar, teve como pioneira a luta social contra o autoritarismo vigente. Tentando envolver a comunidade e não se restringir somente aos interesses dos grupos militantes, se sobressaía às iniciativas de educação popular, através de vários grupos da comunidade, como educação de jovens e adultos, sindicato dos trabalhadores, entre outros.

Comprometendo-se com os movimentos sociais, a igreja católica, juntamente com outras igrejas, ajudou os militantes na luta pela reforma agrária e permanência na terra, surgindo então Comissão Pastoral da Terra (CPT). Já na década de 1980 a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) se consolidaram, lutavam por reforma agrária e

assumiram um novo perfil após demonstrar “intimidade” com questões sociais que não estavam diretamente ligadas a conquistas de terra. Passou então a evidenciar que sua luta não era só contra o latifúndio, era também (e ainda é) uma luta contínua por um país mais igualitário. Nesse contexto, as escolas do campo tiveram um novo início, assumindo um perfil mais participativo, crítico e um currículo voltado para as questões camponesas e para as pessoas do campo, não mais com caráter ruralista.

Na década de 1980 muitas escolas rurais foram fechadas sob alegação de que o número de alunos era muito pequeno, ainda em decorrência do “êxodo rural” ocorrido nas duas décadas anteriores e que se estendiam até então. Ao final da década 1980 e início de 1990 grandes mobilizações marcaram a educação do campo com conquistas significativas, uma delas foi o reconhecimento da educação do campo na Constituição Federal de 1988 e logo depois na Lei de Diretrizes e Bases Lei (LDB) nº 9.394/96. A LDB destina três de seus artigos ao direito à educação do campo, sendo eles os artigos 23, 26 e 28. Em seu Artigo 28, a LDB diz que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Ainda na década de 1980, tentando diminuir o alto índice do êxodo rural e a necessidade de escolas para seus filhos, os militantes dos movimentos sociais e pequenos agricultores buscaram soluções para seus problemas. Primeiramente, as mulheres militantes iniciaram o processo de educação dentro dos acampamentos, pela necessidade de educar seus filhos. Fernandes

(2006, p. 28) diz que “é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”.

A educação do campo foi e ainda é ligada as questões agrícolas, tanto por ser resultado da luta camponesa, quanto por vir posteriormente às ocupações dos camponeses nas terras de latifúndio concomitantemente com a necessidade de uma educação “formal” para os filhos dos acampados que não tinham como frequentar uma escola fixa, sem mobilidade, ou seja, que não pudesse acompanhá-los em sua caminhada.

A educação do campo antes era realizada com vistas ao bem de uma minoria que dominava, por deter de condições financeiras mais favoráveis. Tratava-se de uma educação de perfil ruralista, com a finalidade de apenas alfabetizar os camponeses para que eles aprendessem questões básicas que os ajudassem na lavoura, como medir a dosagem de um veneno, por exemplo.

Hoje a educação do campo está diretamente ligada aos movimentos sociais, pequenos agricultores, pessoas que mesmo trabalhando na cidade residem no campo e procuram por melhoria no meio ao qual estão inseridos. Bavaresco e Rauber (2014, p. 86) afirmam que “[...] no início, a educação do campo fundamentava-se nas grandes propriedades de terra. Geralmente, existia uma escola na fazenda que servia para alfabetizar as crianças dos empregados”. Hoje, a educação do campo tem novos olhares, buscando associar os conteúdos da sala de aula com as reais necessidades dos camponeses.

Em decorrência do sonho de uma vida melhor na cidade, as periferias viram-se inchadas gerando um problema urbano. A resolução desse problema por parte do Estado foi encontrar uma maneira de conter o fluxo migratório. Resolvendo, portanto, instalar novas escolas e projetos voltados ao campo, para que pudessem encontrar ali seu sustento. Diante disso, à educação do campo foi pensada nesse período como a resolução de um

problema que afetava a elite brasileira da época, que era o aumento das favelas nas cidades. Para Lima (2016, s/p):

A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, no seu art. 105, estabeleceu que ‘os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais’.

Nesse momento histórico, portanto, a educação do campo é feita de “cima para baixo” e sem levar em consideração os interesses dos moradores do campo. Porém, através das reivindicações da população do campo, conquistas vieram em termos legislativos, evidenciando-se a importância e poder das lutas sociais.

Os movimentos sociais se preocupavam, e ainda se preocupam, com suas crianças que, de certa forma, eram/são desamparadas no sentido educacional. Por isso, buscaram uma educação que englobasse o morador do campo como um ser social que tem história e é sabedor que suas raízes precisam ser resgatadas também por meio da educação.

O *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA), organizado pelo MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Universidade de Brasília (UNICEF e UnB), por exemplo, deram vida a *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Essa Conferência tinha dois objetivos que a movia:

a) Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes aparecem no texto base e documentos finais da Conferência – *Caderno por uma Educação Básica do Campo* n.º 1);

b) Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma *educação básica do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.41)

Diferentes da educação rural, ou seja, uma educação de perfil ruralista, que propaga as riquezas da cidade como superiores as do campo, com um ensino atrelado sempre a urbanização, os camponeses, junto aos movimentos sociais, buscam valorizar a si mesmos através da educação, do meio social, e valorizando o campo, indo ao encontro com o que está posto na LDB de 1996. Quando se trata de Legislação em relação à Educação do Campo, Barros (2014, p.54) ressalta que:

Com relação às Constituições Federais, a Carta de 1934 foi a primeira a incluir a educação do campo, em seu texto, ao tratar da questão do financiamento – sem a concepção oriunda dos movimentos sociais que se tem na atual conjuntura – em seu artigo 156, o qual afirma em seu parágrafo único: ‘Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual’.

Frente ao reconhecimento das pequenas conquistas em relação à educação do campo, estão as grandes mobilizações, tanto dos movimentos sociais, como de pequenos agricultores. Segundo Caldart (2003, p. 62) o MST em sua história inseriu todos na luta pela educação do campo, a começar pelas mães assentadas, posteriormente envolvendo as crianças que sentiam a necessidade de estudar.

As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou *tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura* (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos

assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST.(grifo do autor).

A educação no MST não surgiu juntamente com a necessidade de lutarem por Reforma Agrária. Ela veio da necessidade de educarem seus filhos, os quais vivenciavam a mesma realidade dos pais de terem que lutar por seus direitos e se deslocarem frequentemente em busca de um pedaço de chão que era seu por direito. Devido a esses constantes deslocamentos passaram a procurar uma escola que aceitasse, vivesse e compartilhasse junto com eles as experiências vividas no movimento.

Percebe-se então que, não foram poucas as lutas que os movimentos sociais e os camponeses enfrentaram, e ainda enfrentam, para que tal educação seja reconhecida e tenha lugar na sociedade. Educação essa que busca igualar as pessoas sem distinção, que busca a transformação social para que possa (re)construir a sociedade. Vale ressaltar que, por meio das lutas camponesas e dos movimentos sociais do campo foi possível conquistar significativos progressos. Ainda que sejam conquistas paulatinas, têm grande importância.

Outro aspecto importante a destacar é que nem todos os movimentos sociais, muito menos todos os camponeses, estão na luta por uma educação com particularidades que os beneficiam. Tal fato pode até enfraquecer a luta, porém não a deslegitima nem tampouco faz com que os militantes dos movimentos se tornem passivos. Ressalta-se ainda que o campo esteja em constante movimento, e que os movimentos sociais atuantes na batalha pela educação camponesa lutam o tempo todo para que a mesma ganhe a importância que merece na sociedade brasileira e não deixe parecer que a luta pela causa está enfraquecida por haver opiniões divergentes, algo muito comum em todos os campos e todos os lugares.

O MST é o movimento de mais destaque no país e um dos mais empenhados na área da educação. Defendem uma educação diferente, que abrace sua causa e que lhes ponha como pauta de estudos na sala de aula, como cidadãos que também tem cultura e peculiaridades que merecem atenção. Para Saveli (2000, p. 21), “desde o início da história da relação do MST com a escolarização, houve uma preocupação em discutir a questão sobre por qual tipo de escola se estava lutando”. Ao traçar essa luta o MST não só queria uma educação do campo, mas também queria que essa educação fosse resguardada pelas políticas públicas, pela legislação e fosse reconhecida como um direito dos camponeses.

A Resolução nº 2 de 20 de abril de 2008, que apresenta “normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, em seu Artigo 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”. Essas crianças devem ser educadas em suas comunidades rurais, evitando assim o deslocamento, que muitas vezes soam desnecessários. Há políticas educacionais que firmam esse ensino em áreas rurais, mas mesmo diante disso os governantes continuam a insistir no deslocamento dessas crianças, alegando falta de verbas para manter essas escolas que, segundo eles, atendem um número muito ínfimo de crianças.

A escola do campo não foi uma conquista imediata, por trás das conquistas estão às lutas das pessoas interessadas, neste caso, os camponeses. A escola que conquistaram e pela qual lutam e buscam melhorar é para contribuir e somar com a bagagem que eles têm, é para complementar e valorizar seu saber. Os conteúdos das escolas tradicionais têm um ensino muito distante da realidade de seus alunos, coisa que a escola do campo busca quebrar. O ensino do campo em sua totalidade busca aproximar os conteúdos a realidade de seus alunos, tentando sempre compreender sua vida

para poder ensinar diante das particularidades daquele local, das festividades, das crenças.

2.2: A importância da escola do campo

A educação do campo em sua constante luta tenta mostrar que a mesma não cabe em uma escola. Ou seja, não se faz educação somente na escola, mas também no lazer das crianças, na vivência do dia a dia, no contato com os adultos, nas brincadeiras e na cultura local. Apesar da escola ser necessária, os conhecimentos dos alunos vão além dos saberes entre quatro paredes e não se restringem somente aos livros didáticos. Por isso, a educação do campo é também luta social, é aprendizado diário dos camponeses, ribeirinhos, indígenas, entre tantos outros povos que residem no campo e que diariamente se dão conta de que aprendem constantemente com a própria vida e convívio social. Para Caldart (2011, p 156):

[...] a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; *porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo* tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações, e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. (Grifo nosso).

A luta camponesa é por uma educação que os valorizem, que veja sua luta, que os beneficiem e que os tratem com o devido valor, visto que eles lutam pelo campo e pelos sujeitos do campo. É importante destacar que as conquistas e as batalhas são dos camponeses insatisfeitos com um sistema opressor e que não se omitem diante dos fatos que acontecem, principalmente na educação, e não se enfraquecem pela imagem idílica de uma educação para todos, que é apresentada diariamente pelos meios

de comunicação de massa, mas que não a encontram em seu dia-a-dia.

A importância dada à monocultura (exploração do solo com especialização em um só produto), ao mundo maquinário, as empresas, ao uso exacerbado de recursos tecnológicos até mesmo nas plantações, tudo isso reforça a exclusão do camponês. O que é ainda mais acentuado com as imagens estereotipada do camponês como um povo que é mais conhecido como prosaico, ou seja, pré-moderno, pré-tecnológico, etc.

Para Arroyo (2011, p. 79) a educação básica impõe, na maioria das vezes, os saberes urbanos e seus valores no currículo da escola do campo:

[...] como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações ‘anormais’, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’.

A educação do campo, segundo Fernandes (2006), busca mostrar ao seu alunado um caminho crítico e participativo, um caminho de trabalho coletivo e não alienado de seus direitos e deveres. Completamente diferente, portanto, da *educação bancária* (FREIRE, 1987), alheia a participação popular e que não estimula a formulação de ideias e resolução de problemas.

Destaca-se, ainda, que a defesa seja de que a escola deve estar no campo e ser do campo, para o campo e por uma educação do campo e saiba valorizar o conhecimento prévio dos alunos como a base para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, Silva (2014, p. 57) faz uma crítica à simples localização geográfica da

escola na comunidade, assentamento ou acampamento, o que não significa, necessariamente, estar inserida de fato no campo:

É necessário buscar entender e perceber a escola do campo, onde se localiza e que valores ela divulga e defende. Primeiro, ela está no meio dos camponeses, nas mediações das casas, sítios, dos roçados e, mesmo assim, sendo parte das cotidianidades do lugar, encontra-se ausente e distante, como isso pode acontecer? [...] a escola se apresenta (numa condição de estranhamento e mando) como algo ligado aos gestores públicos (grupos familiares) que governam o município; depois, ela ocupa um espaço no sentido físico e de política pública, mas se tratando de territorialidade ela pensa, age e escolariza as pessoas para pensarem e agirem como se estivessem noutro lugar, noutra cultura, noutro cotidiano, ou seja, ela dessa forma, contribui para descaracterizar e desenraizar a cultura das pessoas que ali habitam.

Ainda de acordo com Silva (2014), o caminho percorrido, as ações cotidianas e até mesmo as relações de dever e obediência são saberes conexos, ou seja, saberes do dia a dia que de alguma forma se conecta com os saberes científicos da sala de aula e que esses saberes originários também são importantes. Ter uma escola para os camponeses e que também seja aberta a receber ideias e opiniões das pessoas que residem naquela comunidade é de suma importância, porque são muito específicas as particularidades de cada comunidade, nem sempre os costumes são os mesmos, às vezes até podem ser iguais, mas com uma perspectiva diferente. Os saberes podem ser coletivos daquela comunidade, como também pode ser individual, assim, cabe a escola aceitar cada um com suas particularidades e saberes intrínsecos. Indo ao encontro da defesa de Silva (2014), Paulo Freire (1997, s/p) afirma:

Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, se se trata de um ou do outro caso [...], subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma *ideologia elitista*. Talvez seja

mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (grifo nosso).

Podemos dizer que um dos focos da construção da educação do campo é ensinar as crianças a serem críticas, se posicionarem diante das situações que lhes são postas. A educação do campo busca fazer com que seus alunos saibam conectar dois mundos em uma única solução, ou seja, unir seu saber diário das questões inerentes a eles e usar seu saber aperfeiçoado dentro da escola para mostrar que não são tabulas rasas que precisam ser moldadas, mas que detém de um saber anterior ao científico, o saber popular. Sendo esse saber conquistado fora da escola.

Há processos de formação que não cabem numa escola, que não começam e nem terminam na instituição escolar, mas que a mesma pode ajudar na compreensão desses processos, podendo acentuar-se diante das capacidades de seus alunos e aguçá-las. A escola do campo tem uma identidade própria que vai ao encontro da identidade da comunidade a qual pertence, esses enfoques são importantes para uma escola, onde os alunos se encontram e fazem parte, na qual a comunidade ajuda a construir suas metodologias, suas festividades e seus argumentos. A presença da comunidade é imprescindível para um bom andamento das atividades e reconhecimento da comunidade local, isso é uma característica da educação do campo: inserção e participação ativa da comunidade. Segundo Caldart (2011, p 157):

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação

específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

A educação do campo tem suas especificidades, como já foi posto neste trabalho, mas também engloba os conteúdos curriculares. A escola do campo, assim como qualquer outra escola tem exames, trabalhos, atividades para casa. Talvez o “para casa” não seja igual ao da escola tradicional, mas não significa que não deva existir. Outra característica que podemos destacar é o calendário escolar, que também é uma particularidade das escolas do campo, são diferenciados e devem respeitar o tempo de plantio e colheita.

Outro ponto é a inserção das pessoas do campo nas atividades escolares. É fundamental nesse processo trabalhar com conteúdos que dialogam com sua realidade, que os coloquem como protagonistas no processo de produção do conhecimento e que contribua para que possam se fortalecer em suas comunidades. Completamente diferente, portanto, da educação bancária “em que a única margem de ação que oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 1987, s/p):

Os trabalhadores camponeses almejam uma escola que valorize seu trabalho, que seja democrática e os compreenda que os escute e que seja inserida em suas comunidades, por isso a transformação social é um dos pontos de pauta da escola dos movimentos sociais. A escola deve ter relação com a realidade de seu educando, não fragmentando o saber e não colocando um abismo entre vida real e vida escolar. O que se aprende na escola deve ser uma amostra do que se realizará no dia a dia. Para Pistrak (2011) não adianta mudar a estrutura da escola ou os conteúdos, tem de haver mudança em sua totalidade, desde a gestão até os conteúdos ensinados. Essa é, até hoje, a luta dos movimentos sociais: agregarem ao ensino do seu alunado o dia a dia do aluno do campo.

2.3: A contradição entre o proposto e o vivido: o fechamento de escolas do campo.

Parcela considerável da sociedade ainda conserva uma visão distorcida e estereotipada do homem do campo, a qual está ligada às histórias em quadrinhos que retratam o camponês como preguiçoso, deitado numa rede com uma palhinha na boca esperando tudo acontecer. Um personagem famoso que reforça bastante essas imagens preconceituosas e equivocadas é o personagem “Jeca Tatu”, que fala errado e tem uma aparência bem depreciativa, com roupas rasgadas, botas furadas e chapéu de palha bem desgastado. Essa visão se reproduz na educação dos camponeses, sendo vistos como marionetes que detêm pouco saber e que esse pouco saber não tem valor nenhum.

Esse estereótipo de atrasados faz com que a sociedade pense que pode tratá-los como marionetes. Assim, refletindo na educação, que começa com a nucleação das escolas, terminando com o fechamento das mesmas. Para Souza (2012, p. 12):

A política de nucleação de escolas e de transporte de crianças e adolescentes do campo para as escolas da cidade reflete essa visão mercantil, de um economicismo estreito e de uma falta de respeito às identidades dos povos do campo. Vê-los como objetos de mercado, transportados como mercadoria, desarraigados de seu solo cultural. Que escola será educadora desarraigada do solo cultural dos educandos?

Quando um camponês estuda na cidade, dificilmente vê conteúdos que os exaltem, que digam que seus saberes são importantes para a cultura em geral e que suas crenças ajudaram e ainda ajudam no desenvolvimento da sociedade. Porém, ainda segundo Souza (2012), a formação do ser humano está atrelada aquilo que ele produz, ou seja, se ele recebe uma educação que nega sua realidade, reproduzirá aquilo que aprendeu na escola acreditando, por exemplo, que o local onde vive é atrasado e

inferior. Por isso as escolas do campo, como o próprio nome diz, têm de ser do campo e no campo e não uma mera construção que está geograficamente no meio rural, mas que suas metodologias e conteúdos são ainda urbanizados.

A conquista da educação do campo é vista pelos camponeses como um território imaterial, “que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo” (CALDART, 2008, p. 70). Os ruralistas não aceitam que os camponeses pensem sua própria educação, assim como muitos intelectuais também não veem os Sem-Terra pensando uma política de educação própria (SOUZA, 2012).

A questão a se apresentar não é a desvalorização da educação das escolas urbanas, mas questionar seu papel enquanto formadora de seres sociais. Se essa escola desvaloriza o camponês nos conteúdos ou não dialoga com seu contexto, como poderá formar um sujeito para viver no campo?

Para Arroyo (2004, p.80 apud RIBEIRO, 2015, p. 275):

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana [...]. A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto de democratização e que também pede educação.

O campo pede educação porque as pessoas que vivem no campo também são sujeitos de direitos e que fazem parte de toda uma história que não é somente delas, mas de toda a população brasileira. As conquistas, lutas e derrotas sofridas são de todos, porque somos uma única nação de direitos e deveres iguais. Portanto, pedir aos pais que retirem seus filhos de suas comunidades e os enviem para uma cidade diariamente para poderem estudar, é uma negação de direitos.

O Estado se faz alheio às questões campesinas, mais precisamente sobre a educação do campo. Para o Estado o custo/retorno não é positivo na educação do campo e não é compensatório o gasto com infraestrutura e deslocamento de professores para atenderem um número pequeno de alunos na zona rural. Diante disso Vendramini (2014 apud RIBEIRO, 2015, p. 280) afirma que:

Além da precariedade da estrutura física e da formação dos professores que, na educação do campo são chamados de educadores, outra questão que esta modalidade de educação tem enfrentado para concretizar-se é a *redução do número de escolas, através de políticas de nucleação e que uma escola próxima ao centro urbano torna-se o núcleo para atender à região, sendo também chamada de escola-polo*. Adotando a justificativa de custo retorno, o Estado explica o porquê da política de nucleação ou da criação das escolas-polo, pelo fato de que o número de crianças e jovens tem diminuído consideravelmente nas áreas rurais. Justifica que *não é possível deslocar tantos professores para atender um número restrito de crianças e jovens, numa única sala, como é o caso das escolas multisseriadas rurais*. E para freqüentar tais escolas, os estudantes precisam deslocar-se de ônibus ou a pé, em estradas de difícil acesso, ou de barco, em estados situados na região amazônica, por exemplo. Em ambos os casos, ocorrem situações *em que estudantes levam até duas horas para chegarem à escola e outras duas horas para retornarem às suas casas*. (grifo nosso).

O Estado, dessa forma, tem priorizado a questão orçamentária ao invés da formação desse grupo de pessoas. Entretanto, ao colocar uma criança para passar mais tempo nos caminhos até a escola do que propriamente na sala de aula, é a mesma coisa que privar uma criança de sua infância, pois passando horas entre “caminho-escola-caminho” ela pode perder muitas coisas importantes, como brincar, ter uma relação mais afetiva com a família, se relacionar com a comunidade a qual

pertence e até mesmo ter um desempenho escolar ruim devido à falta de tempo para estudar.

Nessa mesma perspectiva temos a nucleação das escolas, que segue o caminho do fechamento total das mesmas na área rural, trazendo dificuldades às crianças que terão que se deslocarem até comunidades vizinhas. Costa; Etges e Vergutz (2016, p. 5) enfatizam que:

[...] muitos estudantes são transportados das suas comunidades de origem, desde a educação infantil até a 8^a série/9^o ano, *muitos chegam a ter mais tempo de viagem da casa para a escola e vice versa*, do que de aula, propriamente. Ou seja, deixando em planos muito inferiores as possibilidades de aprendizado real dessas crianças e jovens. (grifo nosso)

Quando nos referimos à educação do campo, automaticamente, ligamos a má educação do campo à improbidade do Estado em relação aos gastos que são tão negados e limitados, não só a educação do campo, mas em todas as modalidades de ensino no país. A falta de recursos, que é a tecla mais usada pelo Estado está se tornando uma desculpa muito repetitiva no cenário de luta e perseverança dos povos marginalizados. De que adiantam direitos a todos na legislação se os mesmos não são cumpridos? É contraditório constatar que mesmo diante da Lei nº 12.960 de 27 de Março de 2014, a qual dificulta (mas não proíbe) o fechamento das escolas do campo, em 2014 foram fechadas 4.084 escolas do campo, (COSTA; ETGES; VERGUTZ, 2016) mesmo ano em que a referida lei entrou em vigor. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a LDB em seu artigo 28 que assou a ter 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*. (grifo nosso)

Uma escola do campo para ser fechada carece passar por três etapas, como dito acima, dificultando a ação proposta. Uma dessas etapas muito importante é a manifestação da comunidade escolar, para a educação do campo a comunidade escolar é todos os envolvidos, desde os professores, até os pais dos alunos. Portanto, a ação desses sujeitos implicará significativamente no fechamento ou não das escolas.

O fechamento das escolas camponesas distorce o que é proposto e enfraquece a luta campesina, levando-os a pensar que não colherão frutos deleitosos e que não estão sendo compensatórios seus esforços, apesar de haver conquistas significativas na história de lutas dos camponeses por uma educação de formação social que os vejam como cidadãos de direitos.

O que se percebe, nesse cenário apresentado, é uma profunda contradição entre o que é proposto para a realidade do campo e o que de fato se verifica na prática. Mobilizam-se lutas, difunde-se a importância da educação do campo e avanços são conquistados em termos legislativos. Contudo, o número de escolas do campo fechadas continua a aumentar. O que sustenta tamanha contradição?

Para Mariano e Sapelli (2014) podemos considerar o agronegócio, com a concentração de terras e o alto índice de monocultura e o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os maiores motivos de fechamentos de escolas do campo. Com a dificuldade de sobrevivência no campo e o pequeno agricultor frente à expansão do agronegócio, tem-se o êxodo rural, sobretudo dos jovens que almejam melhores condições de vida. Diminui-se assim o número de estudantes do campo, o que leva, inicialmente, ao fechamento de classes fechadas, depois a migração para escola-polo, até chegar ao fechamento total das escolas do campo, forçando às crianças a estudarem na cidade. O financiamento do transporte escolar é visto como economia para os cofres públicos. Para o Governo sai mais barato manter o ônibus escolar que manter uma escola do campo em funcionamento.

Escolhas metodológicas

Nesta seção será apresentada a abordagem de pesquisa utilizada, os recursos pelos quais traçamos a coleta dos dados, a caracterização e histórico do local de estudo, a caracterização dos diferentes sujeitos de pesquisa e os procedimentos adotados para proceder à análise dos dados.

3.1: Abordagem e tipo de pesquisa

Este trabalho insere-se na abordagem qualitativa da pesquisa em Educação, constituindo-se em um estudo de caso.

Bardin (2016) nos apresenta cinco características da pesquisa qualitativa, são elas: (1) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva, onde os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Esta pesquisa tem um perfil qualitativo por apresentar algumas questões elencadas acima. Os diversos deslocamentos até o local de pesquisa a fim de buscar novas informações, manter contato com as pessoas e tentar resolver o problema de pesquisa, são exemplos da busca por dados no ambiente natural. A opção

pelo uso de entrevistas, bem como o suporte de diário de campo, que propiciaram fazer anotações de novas informações durante as conversas com os moradores e participação nas reuniões, também afinam este trabalho com a pesquisa qualitativa. Por fim, a preocupação em conhecer o local, ter afinidade com o mesmo e a busca por estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos de pesquisa são práticas alinhadas à pesquisa qualitativa, na qual a postura do investigador tem grande importância.

Pode-se dizer que a pesquisa de estudo de caso é:

[...] uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um **caso**) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio de uma coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo **múltiplas fontes de informação** (p. ex., observações, entrevistas material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma **descrição do caso** e **temas do caso**. (CRESWELL, 2014, p. 86, grifo do autor)

Este trabalho se constitui como um estudo de caso, pois pretende-se contribuir para a compreensão do fenômeno de fechamento das escolas do campo a partir da realidade específica da escola Princesa Isabel. Trata-se, portanto, de um caso a partir do qual é possível refletir e problematizar sobre uma realidade mais abrangente.

A escolha do local de pesquisa deu-se a partir da vivência e de certa aproximação com alguns moradores do assentamento PA Colorado e presenciando o deslocamento das crianças até a cidade, visto que não há uma escola em funcionamento no referido local.

A primeira etapa deste trabalho envolveu o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica no intuito de buscar aportes teóricos para a compreensão do tema abordado, utilizamos obras de autores como: Molina (2006) Caldart (2003), Souza (2012), entre outros.

A segunda etapa foi à aproximação com o espaço por meio de conversas com os moradores, lideranças, levantamento de informações e participação em reuniões do assentamento.

O terceiro momento foi à elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e roteiro de entrevista. O termo é de suma importância para a pesquisa, pois o mesmo dá veracidade ao trabalho e condições do entrevistado de não querer mais participar do trabalho, assim como assegura o pesquisador de possíveis problemas, como negação do entrevistado. O TCLE é desse modo, a garantia de que o trabalho foi elaborado e executado a partir de princípios éticos, resguardando a integridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O quarto momento foi à coleta de dados (entrevistas com os moradores, liderança e ex-professor). A escolha dessas pessoas se deu pelas diferentes perspectivas em relação ao fechamento da escola, podendo assim trazer opiniões diversas referente ao assunto.

O quinto e último passo foi à análise dos dados.

3.2: Caracterização do espaço: histórico do assentamento PA Colorado

O presente trabalho tem como lócus de pesquisa a Escola Princesa Isabel fica localizada no assentamento PA Colorado (mais conhecido como Cajueira), na cidade de Riachinho-TO, extremo norte do estado. Com um pouco mais de quatro mil habitantes (senso/2010) o município conta com cinco assentamentos em seus arredores (PA Colorado, PA Casa do Morro, PA Extrema, PA Riachinho e PA Canoa), sendo um deles o assentamento em questão. Os cinco assentamentos acolhem em média 405 famílias (segundo dados do site do INCRA, 2017)¹. Distante da cidade oito

¹ Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=26&Parameters%5BPlanilha%05D=Sim&Parameters%5BBox%05D=GERAL&Parameters%5BLinha%05D=1&Parameters%5BPlanilha%05D=Nao&Parameters%5BBox%05D=GERAL&Parameters%5BLinha%05D=1> Acesso em: 07 de Fevereiro de 2018

quilômetros, o assentamento PA Colorado suporta o total de 74 lotes, sendo apenas 73 ocupados atualmente. Em relação ao lote vago não foram encontradas nenhuma informação.

A localização do assentamento no estado do Tocantins é na região do bico do papagaio, região marcada por grandes conflitos agrários, como a Guerrilha do Araguaia (1972-1974) organizada pelo PC do B (Partido Comunista do Brasil). Na época o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) proibiu os posseiros de se organizarem, alegando a organização de uma nova guerrilha por parte dos mesmos na Vila Sampaio em 1979. Diante à resistência dos posseiros houve um ataque do exército ao local e prisão de algumas lideranças camponesas da época. Tempos depois, devido à divisão desordenada de terras pelo Grupo Executivo de Terras Araguaia-Tocantins(GETAT), os posseiros foram fragilizados também em decorrência da desagregação de hábitos e costumes acelerando, assim, “o processo de expropriação e exploração da população local” (OLIVEIRA, s/d, p. 3). A resistência dos camponeses da época gerou fuga e busca por liberdade, fazendo crescer o conflito agrário como forma de manifestação contrária ao projeto dito modernizador. (OLIVEIRA, s/d).

Um exemplo de conquista através de manifestação é o acampamento PA Colorado, que através de luta e busca por direito os atuais assentados conseguiram um pedaço de chão para trabalharem e criarem seus filhos, tendo sua homologação em 19 de outubro de 1995.

Segundo relatos de alguns moradores durante conversas informais, visto que não foram encontrados documentos do assentamento, os moradores da cidade de Riachinho souberam que um grupo de pessoas iria ocupar uma área inativa, então resolveram juntar-se aos que já se encontravam na ocupação. Os moradores mais antigos contam que souberam da informação por pessoas da cidade que com frequência comentavam sobre a ocupação da fazenda. Na época a sede era próxima da cidade e os caseiros ao virem na cidade reforçavam os boatos. As famílias que

iniciaram a lutam eram de Araguaína (distante de Riachinho cerca de 115 km), porém atualmente nenhuma das famílias que se encontram no assentamento são as pioneiras araguanenses.

Os boatos de ataques por parte dos capatazes da fazenda eram constantes, mas nunca os sofreram de fato, porém temiam muito devido terem de sair para trabalharem e deixarem apenas suas mulheres e filhos no acampamento. Após três anos de luta pela permanência na terra o assentamento foi regularizado e iniciaram as lutas por estradas e escola.

Atualmente, segundo o *site* do Incra, o assentamento tem 73 famílias assentadas. Apenas 14 famílias permanecem na vila, o restante reside dentro dos lotes que conquistaram. A vila é composta por três ruas, contêm duas igrejas, uma escola (desativada), um orelhão e não tem sinal de celular, muito menos sinal de internet. A organização do assentamento se dá por meio da Associação PA Colorado. Os moradores sobrevivem da lavoura e do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)².

3.3: Coleta de dados

Com o intuito de responder ao problema desta pesquisa, optamos por entrevistar os moradores do assentamento P.A Colorado, o presidente da associação do assentamento e um professor que trabalhou na Escola Princesa Isabel. A escolha das pessoas foi para averiguarmos as diferentes visões sobre o fechamento da escola, visto que uma parte representa as famílias do assentamento e pessoas que foram beneficiadas com a escola e a outra representa a classe dos professores que se deslocavam para lecionar fora da cidade.

²Segundo a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003, é uma ação do Governo Federal para colaborar com o enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil e, ao mesmo tempo, fortalecer a agricultura familiar. Para isso, o programa utiliza mecanismos de comercialização que favorecem a aquisição direta de produtos de agricultores familiares ou de suas organizações, estimulando os processos de agregação de valor à produção.

A princípio queríamos entrevistar alguém que representasse o município na época do fechamento da escola, a fim de compreender o cenário também com base na perspectiva do poder público. Entretanto, devido desencontros, como falta de contato, ausência da pessoa na cidade e falta de resposta das pessoas contatadas, isso não foi possível. Por essa razão, optamos por entrevistar alguém que trabalhou na escola e que pudesse trazer contribuições a partir “de dentro” da escola, para compreendermos a razão de seu fechamento.

Para definir quais famílias entrevistariamos, nos valem dos seguintes critérios: (1) ser morador do assentamento P.A Colorado, (2) ter sua residência localizada próxima à Escola Princesa Isabel, num raio de cinco quilômetros (2) terem crianças que estudam de primeiro a quinto ano do ensino fundamental.

O primeiro contato com as famílias do assentamento foi através de conversas informais sem nenhum tipo de compromisso, para poder situar-me de como eles viam a questão da escola. Depois de várias conversas com os moradores mais antigos, tentando entender também a origem do assentamento, participei de duas reuniões da Associação do assentamento, que é realizada no primeiro domingo de cada mês, para melhor compreender como os moradores se organizam.

Posteriormente, passamos para a etapa de encontrar as famílias que se encaixavam em nossos critérios de seleção. A princípio a pessoa que poderia ajudar a encontrar as famílias era o presidente da associação, visto que o mesmo além de presidente, também é Agente Comunitário de Saúde responsável por atender dois assentamentos (PA Colorado e PA Casa do Morro). Assim, com o apoio do presidente da associação, identificamos 14 famílias que se enquadravam em nossos critérios de seleção e que poderiam, portanto, ajudar a responder nosso problema de pesquisa.

Após definir os sujeitos de pesquisa redigimos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e elaboramos os roteiros de entrevistas. Foram elaborados dois distintos roteiros de entrevista.

O roteiro para ser aplicado junto aos moradores (ANEXO 01) possui 04 questões abertas, que versam sobre a opinião dos pais em relação os filhos estudarem na escola da cidade, se os mesmos gostam ou não, sobre as dificuldades enfrentadas por eles, se considerariam uma escola no assentamento melhor ou pior e, por último, quais os motivos que eles achavam que levaram ao fechamento da escola em questão. Das 14 famílias previamente selecionadas, apenas seis aceitaram responder ao questionário.

A aplicação dos questionários ocorreu no dia 02/10/2017 no período vespertino, um domingo. Segundo o presidente da associação que ajudou mediando nosso contato, era o melhor dia para encontrá-los em casa, visto que de segunda a sábado essas famílias estão na lavoura. A abordagem não foi previamente agendada, ou seja, não conversamos com os pais anteriormente para marcarmos um dia. A maioria sentiu receio e não quis responder e outras não estavam em casa. Em virtude da maioria das famílias morarem nos lotes, cuja distância é considerável, não foi possível fazer várias tentativas para encontrar todas as famílias.

O roteiro de entrevista para a liderança e para o professor (ANEXO 02), por sua vez, está organizado em 07 questões, sendo 06 questões abertas e 01 fechada. Tratam da importância da escola no assentamento, a relação deles com a escola quando estava em funcionamento, as razões que eles achavam que fizeram com que a escola viesse a ser fechada, se as famílias tiveram prejuízo com o fechamento da mesma, se a escola tinha uma proposta voltada para as questões do campo e se na opinião deles a escola do campo deve ser diferente da escola da cidade.

A aplicação do questionário do líder do assentamento (presidente da associação) ocorreu no dia 03/10/2017 no período matutino em sua residência na vila do assentamento. E o questionário do professor foi aplicado no dia 17/12/2017, visto que tivemos muitos desencontros, como não encontrá-lo na cidade, assim dificultando a conversa.

3.4: Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Para obter os dados desta pesquisa conversamos com três perfis distintos de sujeitos: (1) mãe, pai ou pessoa responsável pelas crianças do assentamento; (2) Professor que atuou na Escola Princesa Isabel; e (3) Liderança do assentamento. Com base nessas distintas vozes, buscamos levantar as informações relativas ao perfil do alunado deste assentamento, bem como sobre o fechamento da escola do campo e suas possíveis consequências tanto para os alunos quanto para as famílias.

3.4.1: Perfil das Mães/Pais/Responsáveis

As informações relativas ao perfil das pessoas responsáveis pelas crianças do assentamento PA Colorado foram obtidas por meio da entrevista, ou seja, foram fornecidas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Quadro 01: Perfil das Mães/Pais/Responsáveis entrevistados

RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS	IDADE	SÉRIE QUE ESTUDOU	HÁ QUANTO TEMPO MORA NO ASSENTAMENTO
Entrevistado 01	Mais de 40	Ensino Médio Incompleto	22 anos
Entrevistado 02	Mais de 40	Ensino Fundamental (anos iniciais) incompleto	22 anos
Entrevistado 03	26-30	Ensino Fundamental (anos iniciais) incompleto	14anos
Entrevistado 04	26-30	Ensino Médio Completo	08 anos
Entrevistado 05	31-35	Ensino Fundamental (anos iniciais) incompleto	03 anos
Entrevistado 06	26-30	Ensino Médio Incompleto	06 meses

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

De acordo com os dados da tabela acima pode-se perceber que todos os entrevistados frequentaram a escola e que apenas um concluiu todos os ciclos da educação básica. A maioria dos entrevistados não permaneceu na escola, e metade deles não conclui nem mesmo as séries iniciais do Ensino Fundamental. Devido a não permanência desses pais na escola percebe-se como aquela época era mais difícil, implicando na interrupção do processo de escolarização. A falta de políticas que os subsidiassem na escola foi grande. Um dado que podemos destacar da tabela acima, é que a única pessoa que concluiu a educação básica é umas das mais novas, sendo uma geração posterior aos que deram início ao assentamento. Assim, deve ter havido outras oportunidades e políticas que subsidiassem sua permanência na escola, diferente dos assentados mais velhos que mesmo todos tendo ingressado na escola, nenhum conseguiu concluir a educação básica

A visão do camponês atrasado não condiz com o que a tabela acima nos apresenta, ou seja, todos ingressaram na escola, independentemente se concluíram ou não. Todos leem e escrevem, não sendo mais analfabetos como era comum ocorrer entre a população rural. Atualmente, a maioria tem telefones rurais e não pararam no tempo, a seu modo eles também acompanham o desenvolvimento global, tampouco estão vivendo atrasados sem conhecimento algum.

É importante destacar que mesmo havendo moradores com mais de vinte anos residindo no assentamento, nenhum dos pais entrevistados estudou na Escola Princesa Isabel.

3.4.2: Perfil dos alunos

Na tabela abaixo é apresentado o perfil das crianças em idade escolar no assentamento PA Colorado. As informações foram obtidas através da aplicação do questionário aos adultos responsáveis pelos alunos.

Quadro 02: Perfil dos alunos

FILHOS	IDADE	SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO	HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NA CIDADE	JÁ REPETIU ALGUMA VEZ
Filho 01	Mais de 10 anos	3º ano	Desde o início	Sim
Filho 02	Mais de 10 anos	4º ano	Desde o início	Sim
Filho 03	10 anos	4º ano	Desde o início	Sim
Filho 04	Mais de 10 anos	5º ano	Desde o início	Sim
Filho 05	07 anos	1º ano	Desde o início	Não
Filho 06	10 anos	5º ano	Desde o início	Não
Filho 07	09 anos	4º ano	Desde o início	Não
Filho 08	08 anos	3º ano	Desde o início	Não
Filho 09	Menos de 06 anos	1º ano	Desde o início	Não
Filho 10	07 anos	2º ano	Desde o início	Não

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

Primeiro dado a destacar da tabela é que todos os alunos estudam na Escola Municipal Teodoro Sá, localizada na cidade de Riachinho desde o início de sua formação escolar. Portanto, nenhum desses alunos estudou na Escola Princesa Izabel ou outra escola do campo. Percebe-se, assim, que esses alunos desde muito pequenos se deslocam para a cidade em busca de escola.

É perceptível na tabela acima a distorção idade-série. Há um número significativo de repetência, levando os pais a levantarem questões como “falta de atenção” por parte dos alunos e “dificuldade”. Diante dessas informações podemos levantar a hipótese que o deslocamento dessas crianças pode contribuir no mau desenvolvimento escolar, levando a repetências. A problematização que se pode fazer é que existe a possibilidade de que a elevada porcentagem de repetência não seja responsabilidade apenas do aluno, em virtude de suas dificuldades pessoais. O contexto ao qual eles estão inseridos, o que inclui a vivência escolar

na cidade e o descolamento diário, podem ser tão responsáveis (ou mais) por tal situação.

3.4.3: Perfil da liderança e ex-professor

O líder do assentamento é de uma das famílias mais velhas do assentamento, também é assentado e Agente Comunitário de Saúde do local. Estudou na Escola Princesa Izabel no período do ensino fundamental (séries iniciais), depois foi estudar na cidade, onde concluiu o Segundo grau, atualmente, denominado Ensino Médio.

O professor entrevistado trabalhou dois anos na Escola Princesa Izabel e tem o Magistério, está agora concluindo o curso de Pedagogia. Na época que atuou na escola Princesa Izabel trabalhou em turmas multisseriadas. Depois que ocorreu a mudança de escola, o professor foi trabalhar na cidade, mas posteriormente trabalhou como motorista do ônibus escolar que fazia a rota PA Casa do Morro e PA Colorado, levando as crianças para a cidade. Atualmente, o professor está trabalhando novamente no setor educacional.

3.5: Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi desenvolvida tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo esta autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 1995, p. 31). Assim, ao analisarmos os dados coletados, estamos abordando tudo que por meio de diálogos, observações e pesquisas foram extraídos. Para Bardin (1995, p. 34) “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos <<significados>> (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos <<significantes>> (análise léxica, análise dos procedimentos)”. Neste trabalho abordaremos a

análise dos significados, apresentaremos três categorias temáticas que foram elaboradas a partir das falas dos entrevistados.

A análise dos dados coletados deu-se primeiramente através de categorização, no caso deste trabalho que teve como aporte aplicação de questionários, as categorias foram formadas por temas. Segundo Bardin (2016, p. 147) “a categorização é uma operação da classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Após a leitura flutuante de todos os dados, foi possível agrupar as falas dos sujeitos de pesquisa (unidades de significado) em temas comuns: as denominadas subcategorias. De posse dessas subcategorias, foi possível identificar semelhanças entre elas, o que possibilitou a definição das categorias de análise, que surgiram, portanto, por agrupamentos das respostas semelhantes dos entrevistados.

A importância, a diferença e o fechamento da escola Princesa Isabel

A tabela 03 apresentada a seguir reuni, de maneira sistematizada, a organização da análise dos dados desta pesquisa. As informações nela expostas são fruto de uma pesquisa de campo, realizada com pessoas envolvidas com o assentamento PA. Colorado.

Utilizando as falas dos entrevistados, agrupadas em virtude de suas semelhanças, emergiram três categorias de análise: (1) Importância da escola no assentamento; (2) Diferença da escola do campo e escola urbana; e (3) Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel.

Cada uma das categorias se subdivide em subcategorias, as quais se diferem de acordo com os distintos grupos de entrevistados.

Quadro 03: Categorização das respostas dos entrevistados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		
	MÃE/PAI/RESPONSÁVEL	EX-PROFESSOR	LÍDER DO ASSENTAMENTO
Importância da escola no assentamento	Maior participação dos pais	Não precisa de ônibus escolar.	Próxima das casas dos alunos
	Menos preocupação		
	Próxima das casas dos alunos		Mais contato com a família.
	Maior dedicação dos professores		
	Não precisa de transporte escolar		

Diferença entre escola do campo e escola urbana	Turmas multisseriadas.	Mais fácil ter aulas práticas.	Voltada às questões agrícolas.
Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel	Não sabe	Diminuir gastos.	Turmas multisseriadas.
	Ensino multisseriado		
	Pouco aluno para manter a escola		

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

Conforme pode ser percebido na tabela acima, cada uma das categorias agrupa diferentes elementos de análise que dialogam em torno de uma mesma temática. Percebe-se também que entre os distintos grupos de sujeitos de pesquisa oras as falas se repetem, reforçando os temas de análise, e oras se complementam, ampliando as análises.

Nos itens subsequentes desta seção cada uma dessas três categorias serão analisadas.

4.1: Importância da escola no assentamento

As subcategorias, assim como as unidades de significados, relativas à primeira categoria de análise estão organizadas na Tabela 04 apresentada a seguir:

Quadro 04: Sistematização dos dados relativos à categoria *Importância da escola no assentamento*.

CATEGORIA	MÃE/PAI/RESPONSÁVEL	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
Importância da escola no assentamento		Maior participação dos pais	“Melhor, seria mais presente, estaria lá toda hora.”
		Menos preocupação	“Melhor, mais perto, menos preocupação pra nós.”
		Próxima das casas dos alunos	“Melhor pela distância”

		Maior dedicação dos professores	“Melhor, pela distância e interesse dos professores.”
		Não precisa de transporte escolar	“Não precisaria de transporte escolar, não tem segurança.”
	EX-PROFESSOR	Não precisa de ônibus escolar.	“Evita acidente, fica perto de casa, ônibus quebra.”
	LÍDER DO ASSENTAMENTO	Próxima das casas dos alunos	“Mais próximo de casa”
		Mais contato com a família.	“Mais contato com a família”

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

A principal importância da escola no assentamento está relacionada a não precisar do ônibus escolar. Os pais relataram que as reclamações mais frequentes de seus filhos ocorrem por situações que acontecem dentro do transporte no percurso que os leva até a escola. A queixa maior dos pais se deu por conta da ausência do transporte em dias letivos e falta de monitoria em tempo integral, visto que a monitora só trabalha no período matutino.

A falta de transporte escolar acarreta em problemas na escola, como atraso nos trabalhos, ausência nas aulas, não retorno no contra-turno para realizar pesquisas no laboratório de informática e/ou na biblioteca. Podendo, por conta dessas situações, contribuir na repetência do aluno. Por questões como essas que há lutas dos movimentos sociais e dos camponeses para permanecerem com as escolas do campo em pleno funcionamento. Daí, Peripolli e Zoia (2011, p.197) ressaltam que “o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo

não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor”. Denuncia ainda a negação de direitos, de identidade cultural. O fechamento das escolas do campo traz consigo uma busca insaciável do agronegócio por capital, visto que o fechamento das escolas do campo se dá pelo baixo número de alunos nas escolas, sendo acarretado pelo êxodo do camponês devido à modernização do campo e atração do camponês pela cidade, tida como progresso.

Ao falarmos de fechamento de escolas nos remetemos a um punhado de pessoas que se deixaram deter por imposições da “supremacia urbanizadora”, das pessoas da burguesia que dizem aos camponeses o que fazerem há décadas, nos remete também a uma classe oprimida pelo sistema, que tem medo de exaltar sua força e aceita as imposições da minoria. Uma escola ajuda a mudar o pensamento de uma sociedade, os instruindo e erguendo sua estima como cidadão de direitos. A escola é uma das chaves da mudança de uma sociedade. Nesse sentido, Caldart (2011, p. 107) diz que:

Não há escola do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizonte e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

A comunidade não deve aceitar as imposições do Estado, deve haver organização da sociedade quanto aos atos de improbidade do governo e não aceitar as decisões dos governantes sem reivindicação e muito menos sair do campo dando oportunidade para mais fechamento de escolas.

Os pais discorreram que é uma preocupação deixarem seus filhos irem todos os dias para a cidade para estudarem, frisando que já aconteceram incidentes no caminho algumas vezes. Em

concordância com a fala dos entrevistados, Andrade e Di Pierro (2002, p. 65 apud SOUZA, 2012, p. 56) asseguram que:

A reação das famílias quanto ao fechamento das escolas isoladas foi generalizada, manifestando a preocupação com o respeito ao deslocamento das crianças e adolescentes para um ambiente desconhecido, além do distanciamento da família na participação e acompanhamento da vida escolar dos filhos.

O distanciamento dos pais na vida escolar de seus filhos também foi uma reclamação pertinente nas respostas dos entrevistados e contaram como ponto positivo para a escola no assentamento a aproximação da família na vida escolar das crianças.

Devido à distância os entrevistados relataram que é muito difícil acompanhar seus filhos e saber como anda o aprendizado dos mesmos na escola da cidade. A presença dos pais na vida escolar de seus filhos que estudam numa escola no campo é mais acessível e colaborativa. Os pais que têm seus filhos estudando no campo têm mais tempo de sentar com o professor e conversar sobre uma nota baixa, uma falta do aluno ou um não acompanhamento dos conteúdos. A presença da família é imprescindível. As crianças ao migrarem começam a carregar responsabilidades extraescolares, como não se atrasar para o ônibus, não poder ir à cidade para um evento na escola porque não tem transporte disponível, ter sotaque diferente tendo de aprender a lidar com isso e etc. Se tratando disso, Silva (2014, p. 60) afirma que:

A escola do campo [...] precisa construir um elo entre as comunidades, grupos e pessoas, uma relação dialógica com eficaz carga de realidade, de representatividade e de significados, diferentemente daqueles contatos que, normalmente, são estabelecidos em prol do funcionamento regular da escola (o menino está faltando, a menina já está reprovada, vamos

comemorar o dia do índio, da árvore, das mães, das crianças, temos reunião dos pais, semana da páscoa, entre outras).

Quando se trata de professor, nota-se na fala dos pais entrevistados o desapontamento, não por tratarem mal seus filhos, mas por não terem tempo para acompanhá-los mais de perto. Salientam que, se houvesse escola no assentamento, os professores teriam mais tempo para dedicar-se ao aprendizado de seus filhos, devido ao pequeno número de alunos. Entretanto, é comum que os professores da escola do campo reproduzam o ensino da escola urbana, sem tratar o contexto social do aluno na sala de aula. Souza (2012, p. 47) explica que tal situação geralmente ocorre, porque “o professor enfrenta os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas”.

Por outro lado, também há situações nas quais existe a escola no contexto social dos camponeses, porém não faz parte do mesmo. Nesses casos, a escola está no campo, contudo não é do campo. Ou seja, traz vestígios de uma superioridade da cidade nas imagens dos livros didáticos, das indústrias e pequenas empresas que deram certo, porém não mostram uma fotografia de um roçado, de um plantio ou de uma vila com casas de palha e/ou de tijolos, que é a realidade do camponês. Silva (2014, p. 58) frisa que “de um lado a escola ocupa um lugar na cultura deles e por outro lado ela nega essa cultura”. Ao fechar uma escola alegando que a mesma “não compensa”, é quase a mesma coisa de dizer que eles/camponeses não valem tanto para receberem tais investimentos, mesmo que seja um direito. Negar a cultura, é tirar-lhes o saber que eles detêm, é não saber relacionar quem eles são, o que eles têm, onde eles estão, com as aulas, planejamentos e diversidade cultural.

Até quando o discurso de custo/aluno será válido e até quando a sociedade aceitará e reproduzirá isso? Até quando alunos

de seis anos irão viajar horas dentro de um ônibus, carroça, barco ou mesmo a pé para estudar? Reproduzir o discurso que de que “não compensa” ou “reduzir gastos”, é inferiorizante, é fácil dizer aos pais de vários alunos que eles têm que sair de perto de suas famílias e buscar um ensino a quilômetros de distância. Porém esse ensino não traz satisfação pessoal, social ou cultural, talvez apenas econômica.

Sofrendo a nucleação das escolas e posteriormente o deslocamento até a cidade os camponeses não saberão suas origens, muito menos compreenderão o mundo. Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 141) afirma:

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo a partir de um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Estudar conteúdos que expressam outras culturas que não a sua torna um tanto difícil situar-se em meio a tantas datas e acontecimentos que você não entende e não tem nada da sua realidade.

Durante as entrevistas com os responsáveis pelas crianças do assentamento, o tema de maior destaque foi à necessidade do ônibus escolar, praticamente todas as questões-problemas apresentadas se relacionam a ele. Até a participação ativa dos pais nas escolas também está ligada ao ônibus escolar, que para eles causou um “aligeiramento” na causa do fechamento das escolas do campo, principalmente no fechamento da Escola Princesa Izabel. O estresse dos alunos, a menor participação em eventos da escola, a ocorrência de brincadeiras que denigrem os colegas, brigas, discussões, está tudo atrelado ao ônibus escolar.

Há uma supervalorização do transporte escolar, mas será que o que é gasto em transporte escolar não daria para reduzir o número de fechamento das escolas do campo? E mesmo que a manutenção da escola no campo seja mais onerosa que o transporte escolar, quem de fato se beneficia com o seu fechamento? O que o governo pretende enviando alunos para cidades sem uma política de acolhimento, sem perspectiva de um conteúdo que façam os alunos se encontrar e sentirem seguros?

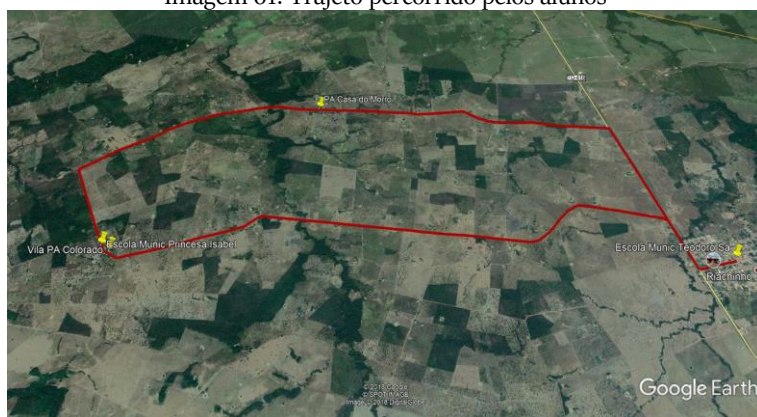
Não há monitorias escolares em tempo integral, nem segurança, visto que os ônibus escolares estão ficando sucateados e precisando de revisão, no caso do atendimento ao assentamento PA Colorado. Por que preferem investir o dinheiro em ônibus do que em alunos, por que preferem em pleno século XXI a nucleação dessas crianças em escolas da cidade sabendo que seu rendimento escolar pode reduzir consideravelmente? Essas são questões importantes de serem refletidas.

E ainda se tratando da escola do campo, Ferreira e Brandão (2017, p. 83) ressaltam as dimensões do direito ao ensino e afirmam que:

[...] o fechamento das escolas fere quatro dimensões do direito ao ensino: disponibilidade; acessibilidade; aceitabilidade e adaptabilidade. A escola precisa existir, do contrário, não há disponibilidade. A distância percorrida pelos educandos até as escolas urbanas fere a acessibilidade, que é um direito que começa com a escola próxima onde a demanda existe [...] Quanto à questão da aceitabilidade, mencionaremos o Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), planejado a partir das necessidades dos centros urbanos, não atendendo a realidade dos sujeitos do campo, e, na maioria dos casos, em não consonância com as realidades das escolas e com o contexto dos alunos [...] A adaptabilidade diz que a escola é que deve se adaptar aos educandos e deve ser georreferenciada; isso para que os educandos possam estudar o mais próximo de sua residência e de sua realidade, o que também é desrespeitado pelos gestores públicos, principalmente os municipais, ao transportar os educandos às escolas existentes nas cidades [...]

Das quatro dimensões citadas acima, a mais recorrente nas falas dos entrevistados foi à *acessibilidade* a escola. Mesmo estando disponível aos alunos do campo, a escola não é tão acessível, pois a localidade é fora do contexto territorial do assentamento. Apesar de haver crianças que moram mais perto da cidade, a maioria dos alunos moram há mais de 10 km de distância e em locais de difícil acesso até para ir ao encontro do ônibus escolar, sendo que no tempo chuvoso o transporte não trafega em todas as áreas. O trajeto percorrido diariamente pelas crianças do assentamento PA Colorado está na imagem 01 a seguir.

Imagem 01: Trajeto percorrido pelos alunos



Fonte: Google Earth, 2018

O traslado das crianças do assentamento comumente dura mais ou menos uma hora devido o difícil trajeto. Há dois caminhos, o primeiro em que o ônibus vai direto ao assentamento em PA Colorado, e o segundo, onde o transporte faz uma volta mais longa para atender outro assentamento, sendo, assim, um transporte para duas localidades diferentes: PA Colorado e PA Casa do Morro. Em tempos chuvosos as crianças demoram muito mais para chegarem ao seu destino, seja sua casa ou na escola, fazendo com que o trajeto seja ainda mais longo e estressante. Ferreira e

Brandão (2017, p. 83) alegam que tal situação é uma ofensa aos direitos básicos da criança:

[...] o traslado e a concentração de alunos no meio urbano ofende os direitos básicos das crianças e dos adolescentes [...] trazendo prejuízos à própria identidade cultural, à aprendizagem, à formação e ao desenvolvimento cognitivo, por perderem a vivência da infância durante os longos trajetos até as escolas situadas nos centros urbanos, unicamente para preencher critérios de conveniências políticas das administrações municipais e estaduais, sem estudos científicos e sociais que comprovem as decisões dos gestores públicos.

Na avaliação da educação do campo atualmente está prevalecendo à perspectiva quantitativa, sendo que a alegação mais usada é a questão econômica e redução de gastos.

O que vale mais: investir em escolas do campo ou em transporte escolar? Essa não é uma questão de resolução simples. Múltiplos fatores a ela estão envolvidos, entretanto, os dados desta pesquisa revelam que a opção por deslocar os alunos dos assentamentos para estudarem na escola tem trazido significativos prejuízos.

4.2: Diferenças entre a escola no campo e na cidade

As subcategorias, assim como as unidades de significados, relativas à segunda categoria de análise estão organizadas na Tabela 05 apresentada a seguir:

Quadro 05: Sistematização dos dados relativos à categoria *Diferença entre escola do campo e escola urbana.*

CATEGORIA		SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
Diferença entre escola do campo e escola urbana	MÃE/PAI/RESPONSÁVEL	Turmas multisseriadas.	“Questão multisseriada”
	EX-PROFESSOR	Mais fácil ter aulas práticas	“É mais fácil para eles terem aulas práticas.”
	LÍDER DO ASSENTAMENTO	Voltada às questões agrícolas.	“Voltadas às questões agrícolas, é mais fácil ter aulas práticas”

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

Em relação às diferenças entre a escola do campo e urbana, a principal desvantagem apontada pelos responsáveis pelas crianças foi o fato da educação do campo estar organizada em classes multisseriadas. O ensino multisseriado é visto pela maioria da sociedade como atrasado e inferior aos demais. Mas, até que ponto esses pais conhecem a questão multisseriada e em quais circunstâncias lhes foram ditos que o deslocamento de seus filhos era melhor?

As escolas do campo em sua maioria têm o perfil de ensino multisseriado, não por escolhas das políticas públicas ou por questões locais, mas pelo número ínfimo de alunos. As escolas que adotam o ensino multisseriado enfrentam dificuldades, Souza e Santos (2007, p. 213) alertam que:

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente [...] as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento.

As escolas multisseriadas e qualquer outra escola têm bom desempenho quando recebe um olhar diferenciado, tanto da gestão, como da equipe de professores. Esse tipo de ensino proporciona novas experiências e novas metodologias, cabe ao professor saber fazer bom uso dessa particularidade. Mesmo assim, nesse contexto multisserie há saberes que vão além da expressão de palavras e de informações postas numa página do livro didático. O ensino multisseriado é tido como atrasado, mas em quais circunstâncias, para Moura e Santos (2012, p. 69):

[...] mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação [...].

Uma escola multisseriada vai além de seriar o ensino, vai além de dividir os alunos. Os saberes intrínsecos dos alunos se (re)organizam na medida do convívio social.

Apesar das tantas críticas recebidas, as escolas de classes multisseriadas também deram retorno ao Estado:

Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (MOURA E SANTOS, 2012, p. 71).

Assim, as escolas com classes multisseriadas, vistas como um atraso no ensino brasileiro trouxe e ainda trazem grande benefício às pessoas: dentre elas a alfabetização. Entretanto, as pessoas entrevistadas vêem a educação multisserie como um problema, como um atraso na vida escolar de seus filhos, caso eles tivessem que estudar na Escola Princesa Izabel.

Outro ponto importante relacionado a esta categoria de análise refere-se à diferença do foco nas questões campesinas. Em virtude da educação do campo favorecer o desenvolvimento de práticas e trazer para o contexto escolar a questão agrícola, a mesma beneficiaria os assentados, porque seus filhos aprenderiam as questões campesinas e poderia perceber a importância do campo e a necessidade que a cidade tem em relação à permanência do campo. Seria importante para as crianças perceberem como é uma cadeia, na qual um depende do outro e não só o campo que depende da cidade. As questões campesinas inseridas no contexto educacional das crianças do campo é uma forma de mostrar a eles que tem futuro no campo, que tem vida no campo e tem melhorias no campo.

Na visão do professor uma diferença da escola do campo é a facilidade em ter aulas práticas, tanto pelo número de crianças que costuma ser pequeno, como pela localidade que proporciona uma

locomoção melhor, sem trânsito e tudo pode ocorrer no pátio da escola, relacionando a teoria às questões diárias dos alunos. Para Saveli (2000, p. 24):

[...] quando se fala na questão prática não se elimina o trabalho sistemático de sala de aula, pois a relação entre prática e teoria, dentro do processo pedagógico tem o grande desafio de aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

Uma das características da educação do campo é levar o conhecimento da sala de aula para a realidade do aluno, é usar esses conhecimentos adquiridos para resolver problemas diários, principalmente nas questões campesinas.

Entretanto, segundo o professor entrevistado a relação entre teoria e a vida dos alunos não acontecia na Escola Princesa Izabel, quando a mesma ainda estava em funcionamento. Ele frisou que o ensino não tinha um perfil de educação para o campo e eram reproduzidos os mesmos conteúdos da escola da cidade, o currículo era o mesmo, os livros didáticos e todo o planejamento anual eram o mesmo da escola da cidade.

Embora saibamos que há escolas do campo com o currículo diferente, comumente essas escolas do campo, amparadas com recursos do município, tem o mesmo currículo das escolas da cidade. Esse era o caso da Escola Princesa Izabel, uma escola presente no campo, porém não pertencente a ele.

4.3: Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel

As subcategorias, assim como as unidades de significados, relativas à terceira categoria de análise estão organizadas na Tabela 06 apresentada a seguir:

Quadro 06: Sistematização dos dados relativos à categoria *Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel*.

CATEGORIA		SUBCATEGORIAS	UNIDADES DESIGNIFICADOS
Razões do fechamento da Escola Princesa Isabel	MÃE/PAI/RESPONSÁVEL	Não sabe	“Não sei”
		Ensino multisseriado	“Ensino multisseriado” / “As crianças todas juntas.”
		Pouco aluno para manter a escola	“Pouco aluno para manter a escola” / “Não compensava pelo baixo número de alunos” / “Gerava mais despesa para o município”
	EX-PROFESSOR	Diminuir gastos.	“Prefeito queria diminuir gastos”
	LÍDER DO ASSENTAMENTO	Turmas multisseriadas.	“Ensino multisseriado, era tudo junto”

Fonte: Respostas dos entrevistados (adaptado pela autora)

Em relação ao fechamento da escola as respostas dos entrevistados se repetiam. A maior parte ficou na dúvida para responder, primeiramente dizendo que não sabiam, logo depois afirmando que as razões foram: ensino multisseriado e redução de gastos. Algumas pessoas que realmente não sabiam responder a essa questão, alegavam que na época do fechamento da escola ainda não residiam no local, visto que alguns entrevistados têm pouco tempo de assentado.

A questão multisseriada foi a mais latente entre os entrevistados. Os responsáveis pelas crianças que responderam a este questionário sempre frisavam ao ensino multisseriado da Escola Princesa Izabel. Mas, mesmo com todo esse aparato na questão, os entrevistados falaram que na reunião que tiveram com

o prefeito na época, o mesmo afirmou que o fechamento da escola se dava por motivos financeiros, alegava que os alunos teriam transporte escolar para irem à cidade para estudar, que seria mais viável economicamente. Não se falou em questão pedagógica, e na época foi uma decisão aceita pelos assentados.

Para Mariano e Sapelli (2014, p. 9) “o motivo indicado por várias prefeituras é de ordem econômica, ou seja, alegam não ter recursos para manter as escolas da área rural, com poucos estudantes, em funcionamento”. Além dos recursos que por parte da prefeitura eram poucos, os pais demonstravam insatisfação com o ensino multisseriado da escola, reforçando a argumentação de fechamento da mesma. Nesse contexto, Ferreira e Brandão (2017, p. 10) afirmam que:

Com a diminuição das populações do campo, as justificativas para o fechamento das escolas do campo – algumas no próprio campo, outras nos distritos, glebas, patrimônios e pequenos municípios rurais –, tornam-se fortes pelas secretarias de educação dos municípios. [...] Temos observado que as gestões, de forma maquiuavélica, criam no imaginário popular do campo, que estudar nas cidades é mais proveitoso, justificando posteriormente que são os educandos e familiares do campo que querem estudar ou morar nas cidades. Apesar da “afirmação” ser implantada por gestores como verdadeira, é passível de discussão, debates e contestação. Estes e outros aspectos reforçam a necessidade do enfrentamento teórico à questão, não apenas no âmbito da política educacional, mas também na luta pela efetivação de escolas em áreas da reforma agrária no Brasil.

Esta afirmação dos autores acima citados vai ao encontro das falas dos entrevistados, visto que eles frisaram muito que na reunião de fechamento da escola o prefeito também alegou um melhor ensino, mais recursos e melhores condições de vida para quem estuda na cidade. Os moradores do assentamento acreditaram na fala do gestor.

Segundo os entrevistados, a situação já estava definitivamente resolvida. O prefeito realizou a reunião juntamente com eles para dar a notícia do fechamento da escola, sem avaliar a visão dos assentados, o que eles achavam e quais eram suas posições. Mas, por outro lado, os assentados não reagiram em oposição, simplesmente aceitaram a decisão da gestão. Isso pode ter ocorrido tanto por desconhecerem os direitos que lhes cabem, quanto por não estarem ligados às questões educacionais.

Ainda para Ferreira e Brandão (2017, p. 11):

A nucleação das escolas nos centros urbanos resulta no fechamento das escolas próximas às residências das crianças em idade escolar e, a concentração urbana impede as crianças de completar a sua formação escolar básica no âmbito de sua comunidade, podendo resultar em implicações sobre a sua própria identidade cultural, contribuindo para acelerar o êxodo rural dos que ainda permanecem no campo.

Diante das respostas dos entrevistados, é perceptível o quão a questão econômica é superior as questões pedagógicas, de formação pessoal, coletiva e identidade cultural. Tampouco foram pensadas as questões sociais, os prejuízos que isso poderia acarretar ao assentamento, como essas crianças lidariam com essa mudança e o que o município desenvolveria para receber essas crianças na cidade.

De acordo com a fala do ex-professor da Escola Princesa Izabel, um prejuízo visível na vida dos assentados foi que muitas mães deixaram de trabalhar/ajudar na lavoura para acompanhar seus filhos pequenos no deslocamento diário, mas em decorrência da dificuldade, esse acompanhamento foi perdendo a força e deixou de existir com o passar do tempo. Para o líder do assentamento, mandar as crianças para a cidade para estudar é um prejuízo, pois tirar as crianças de perto das famílias é ruim tanto para elas que saem do seu contexto no qual estão inseridos, como para os pais que ficam preocupados com a saída dos filhos.

As tomadas de decisões de forma vertical no ensino trazem grandes mudanças, muitas vezes ferindo os direitos dos cidadãos brasileiros. Ao depararmos com as decisões podemos notar a imposição da elite, das gestões, dos que estão em situações mais favoráveis. Dificilmente se vê decisões sendo tomadas de forma coletiva, com diversas perspectivas e de forma horizontal.

Apontando essa informação de tomadas de decisões, podemos trazer à afirmação do ex-professor, quando o mesmo diz que a escola do campo deve ser diferente da escola urbana por uma única razão: a escola do campo valoriza seus alunos, sabe seu devido valor, sabe quem são eles e devem ensinar algo que eles saibam usar fora da escola. Já a escola urbana, segundo ele, tem os “alunos da cidade como superiores, eles se acham mais inteligentes”. Acrescenta ainda que as crianças quando saem do campo e vão para a cidade, sofrem muitos impactos, porque são diferentes, mesmo que haja uma boa recepção.

Quando temos escolas do campo fechadas por “redução nos gastos públicos”, pode-se até perceber quantitativamente a mudança nos cofres, mas não vemos mudança social positiva. Uma criança ao sair de sua casa na madrugada e chegar à noite não tem tempo para estudar e muito menos viver sua infância, isso é negar direitos, é tirar seu direito igual de acessibilidade a uma escola. Às vezes gastar mais, a longo prazo, pode se revelar mais vantajoso.

O fechamento da Escola Princesa Izabel, segundo as diferentes perspectivas dos entrevistados trouxe aos assentados insatisfação, até mesmo para o professor que se deslocava para atender essas crianças em seu contexto social. O ensino reproduzia o currículo da cidade. Mas, o funcionamento da escola trazia tranquilidade aos pais que mantinham seus filhos próximos de suas residências. As mães podiam trabalhar na época, atualmente, não mais, nem mesmo no tempo da colheita. Os prejuízos foram econômicos, mas acima de tudo social. Os alunos enfrentam grandes dificuldades para permanecerem na escola, e o transporte escolar, ainda é o mais latente de todos.

Considerações finais

Durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho percebi o quanto somos carentes de conhecimentos sobre pesquisa na graduação. E isso me causou aflições. Por exemplo, não aprendemos na graduação que nossos sujeitos de pesquisa têm reações diversas, principalmente quando se tratam de pessoas em situação de vulnerabilidade, como os assentados que entrevistei. Percebi na prática o quanto eles são resistentes a participarem de pesquisa.

Este trabalho me proporcionou uma visão mais ampla do que é pesquisar, que pesquisar vai além de ler livros, artigos e revistas. Pesquisar é se envolver na pesquisa, mas sabendo que você é o investigador e não pode interferir nos resultados, mesmo esse resultado sendo o contrário do que você esperava.

Quando a pesquisa tem como foco pessoas em situação de vulnerabilidade, carecem de relação, de vínculo, de confiança de ambas as partes. O pesquisador deve demonstrar confiança no seu sujeito de pesquisa e buscar desenvolver vínculos que possibilitem que tais sujeitos nele também confiem. As relações de confiança e convivência são essenciais para obtenção de resultados mais proveitosos e verdadeiros. Essas pessoas que estão nesse tipo de situação, como assentados, acampados, privados de liberdade tendem a desconfiar de tudo e todos.

Mesmo com poucos dados obtidos nesta pesquisa, justamente devido falta de confiança por parte dos entrevistados, percebe-se o quanto a questão econômica e política são superiores as questões sociais. Tal percepção se deu desde o início deste

trabalho, nas primeiras conversas com os veteranos do assentamento, os quais demonstraram grande insatisfação política. Alguns deles relataram que não podiam fazer nada quanto ao fechamento da escola porque quem tinha tomado a decisão era o prefeito. Daí percebe-se o quanto que faz falta o engajamento dessas pessoas em movimentos sociais para que compreendam seus direitos.

A constatação de que os pais da época do fechamento não se opuseram ao fechamento gera a seguinte indagação: será que eles sabiam que podiam reivindicar a decisão do gestor, será que eles sabiam que é direito deles terem uma escola no assentamento? Mesmo com todos os dados apresentados, seria equívoco afirmar que essas pessoas são completamente passivas em relação às questões educacionais. Ao demonstrarem descontentamento com a situação atual evidenciam preocupação com a situação educacional. Portanto, podemos dizer que estão de certa forma passivos, mas isso não significa que estejam completamente alheios às questões educacionais, tampouco que não possam vir a se articularem em prol de seus direitos e interesses futuramente.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A **educação básica e o movimento social do campo**. Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, p. 67-86. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 1995.

_____. **Análise de Conteúdo**. – São Paulo: Edições 70. 2016.

BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas Públicas e educação do campo no município de Dianópolis: uma análise das escolas multisseriadas/** Luzani Cardo Barros, Flávio Moreira, Marcus Vinicius Alves Finco. – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT, 2014.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unesc e Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan/jun. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, p. 87-132. 2011.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, p. 149-158. 2011.

- _____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (organizadora). **Por uma educação do campo**. – Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-86.
- _____. **A escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003.
- COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virgínia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **A Educação do Campo e o Fechamento das Escolas do Campo**. 2016.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.
- _____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, p. 27-39. 2011.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1997.
- LIMA, Maria Deuzinete Rebouças de. **Educação do campo: Políticas e práticas pedagógicas**. Grossos-RN, 2016.
- MARIANO, Alessandro Santos; SAPELI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Campos de Toledo-PR, 2014.

- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio José Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em educação**. Maceió, v.4, n. 7, jan/jul. 2012.
- OLIVEIRA, Gerson Alves de. **Os posseiros e a luta pela terra no Bico do Papagaio 1964/1985**: cultura e identidade. s/d.
- PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n. 2, p. 188-202, jul/dez. 2011.
- PISTRAK, Moisei Mikhailovich. O trabalho na Escola. *In*: PISTRAK, **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2000.
- RIBEIRO, Marlene. Terra, trabalho, educação: relações que projetam desafios à educação do campo. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 268-289, jul/dez. 2015.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. **A proposta pedagógica do M.S.T. para as escolas do campo**: a construção da escola necessária. Publicatio UEPG-Ciências Humanas (1): 19-30. 2000.
- SILVA, Severino Bezerra. Educação do campo: entre a escola e o contexto local. *In*: MEDEIROS, Orlandil de Lima. **Educação do campo: reflexões teóricas e práticas**. – João Pessoa. Editora da UEPG, p. 53-67. 2014
- SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set/dez. 2007
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST** / Maria Antônia de Souza. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Resolução nº2, de 28 de Abril de 2008. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**, Brasília: MEC, 2008.

Anexo 01

Questionário- Famílias dos estudantes do assentamento

Entrevistado(a):

Perfil das mães:

1. Qual a sua idade?
 - () 15 - 20
 - () 21 - 25
 - () 26 - 30
 - () 31 - 35
 - () 36 - 40
 - () mais de 40
2. Você estudou até que série:
 - () Não estudou
 - () Ensino Fundamental (anos iniciais) incompleto
 - () Ensino Fundamental (anos iniciais) completo
 - () Ensino Fundamental (anos finais) incompleto
 - () Ensino Fundamental (anos finais) completo
 - () Ensino Médio incompleto
 - () Ensino Médio Completo
 - () Ensino Técnico (completo/ incompleto)
 - () Ensino Superior (completo/ incompleto)
3. Há quanto tempo mora neste Assentamento? _____
4. Estudou na Escola Municipal Princesa Izabel?
 - () Sim () Não

Perfil dos alunos:

1. Qual a idade de seu filho?
 menos de 6: _____
 6 anos
 7 anos
 8 anos
 9 anos
 10 anos
 mais de 10: _____
2. Qual série ele está cursando?
 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano
 5º ano
 6º ano
3. Qual escola ele estuda atualmente?
4. Há quanto tempo ele estuda na cidade?
5. Ele/a já repetiu alguma vez?
 Não
 Sim. Qual o motivo?

Perguntas Gerais:

1. O/a seu/sua filho/a gosta de estudar na cidade? Por que?

2. Os/as seus filhos enfrentam dificuldades na escola urbana por serem moradores de assentamento? Se sim, quais?

3. Se houvesse uma escola aqui no assentamento você considera que isso seria melhor ou pior para a educação de seu/sua filho/a? Por que?

4. Por quais motivos você acha que a escola Princesa Isabel foi fechada?

Anexo 02

Questionário (Ex-professor, Presidente da Associação do Assentamento)

1. Trabalhou na escola Princesa Isabel?
Não () Sim ().
Se sim, por quanto tempo? _____
2. Qual era sua relação com e/ou função na Escola Municipal Princesa Isabel?

3. Na sua opinião a Escola Princesa Isabel era importante para as famílias do assentamento PA Colorado? Por que?

4. Por quais motivos você acha que a escola Princesa Isabel fechou?

5. Você acha que o fechamento da Escola Princesa Isabel trouxe prejuízo para as famílias do assentamento PA Colorado? Por que?

6. Você sabe se a escola Princesa Isabel tinha uma proposta educativa voltada para as questões rurais? Se sim, quais?

7. Na sua opinião as escolas do campo devem ser iguais ou diferentes das escolas urbanas? Por que?
