



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
POLO DE MEDICILÂNDIA

LUCIANO DE SOUZA MENEZES

**A NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E O ENFRAQUECIMENTO DAS
RELAÇÕES SOCIAIS NAS COMUNIDADES CAMPONESAS**

Medicilândia/PA
2020

LUCIANO DE SOUSA MENEZES

**A NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E O ENFRAQUECIMENTO DAS
RELAÇÕES SOCIAIS NAS COMUNIDADES CAMPONESAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de
Altamira/ UFPA, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado Pleno em Educação do Campo com
ênfase em Ciência da Natureza, sob a orientação do Prof.
Dr. Mario José Hennen

Medicilândia/PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

M541n Menezes, Luciano de Souza.
A NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E O
ENFRAQUECIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NAS
COMUNIDADES CAMPONESAS / Luciano de Souza Menezes. — 2020.
VI, 26 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Mário José Hennen
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de
Etnodiversidade, Altamira, 2020.

1. Escolas do Campo. 2. nucleação escolar. 3. relações
comunitárias. I. Título.

CDD 370

A NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO E O ENFRAQUECIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NAS COMUNIDADES CAMPONESAS

Luciano de Souza Menezes¹

Luciano_menezes2010@hotmail.com

Mario José Henchem²

henchen@ufpa.br

Resumo.

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o processo de nucleação das escolas do campo a partir da realidade de uma escola do campo na condição de anexa a uma escola polo, no município de Medicilândia, estado do Pará, e, por conseguinte, as possíveis modificações nas relações sociais no interior desta comunidade, bem como o processo de agrupamento destas, e, como os desdobramentos de tal decisão de intervenção da ação governamental afetam o conjunto dos comunitários. E os objetivos específicos apontam para compreender o processo de nucleação da escola da comunidade Agrovila Belo Horizonte; discutir sobre as relações sociais intrínseca na comunidade do campo; averiguar se houve melhorias de ensino/aprendizagem que contemplasse os objetivos do poder público como argumento para o agrupamento da escola. Neste sentido, trazemos para o debate as percepções dos atores sociais educacionais diretamente envolvidos ou impactados pela referida tomada de decisão dos agentes estatais, notadamente os/as secretários/as de educação municipais, familiares de alunos, alunos e professores das comunidades camponesas envolvidas e/ou impactadas com tal decisão. Assim, interessa saber se, e em que medida, as determinações legais previstas constitucionalmente são levadas em consideração, e como estas afetam direta ou indiretamente os membros da comunidade, e, notadamente, como e/ou se coletivamente, se constitui o espaço e as condições adequados para o diálogo entre os agentes do poder público e as lideranças da comunidade visando a tomada de decisão conjunta que anteceda a decisão final acerca do fechamento das escolas do campo, regra ou princípio jurídico previsto em legislação específica sobre a referida temática. No decorrer da pesquisa foi possível identificar algumas questões relativas as percepções dos gestores municipais que dizem respeito ao uso dos recursos financeiros aplicados na educação, e que, na apreciação destes estimulam ou favorecem os processos de nucleações, que ocorrem no meio camponês. O fechamento das escolas, e, as vezes associado ao fechamento da “igrejinha” da comunidade, frutos da forma de organização social vigente, da oferta de políticas públicas e sociais, acabam por fragilizar as relações sociais das famílias que permanecem no lugar, muitas vezes, cercados, de todas as formas, pelos fazendeiros agropecuários, que vão incorporando novas parcelas de terras as suas atividades produtivas, fragilizando a agricultura familiar e os laços comunitários de convivência.

Palavras-chave. Escolas do Campo, nucleação escolar, relações comunitárias.

¹ Acadêmico formando do Curso em Licenciatura de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade, Universidade Federal do Pará-UFPA Campus Universitário de Altamira, polo de Medicilândia.

² Professor do Curso de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário da UFPA, Altamira.

ABSTRACT

This article / essay has as main objective to analyze the process of nucleation of rural schools from the reality of a rural school in the condition of being attached to a polo school, in the municipality of Medicilândia, state of Pará, and, therefore, the possible changes in social relations within this community, as well as the process of grouping them, and how the consequences of such a decision to intervene in government action affect the community as a whole. In this sense, we bring to the debate the perceptions of educational social actors directly involved or impacted by the referred decision-making by state agents, notably the municipal education secretaries, family members of students, students and teachers from the involved peasant communities and / or impacted by such a decision. Thus, it is important to know whether, and to what extent, the legal determinations provided for in the constitution are taken into account, how they directly or indirectly affect community members, and, notably, how and / or if collectively, the space and conditions are constituted. suitable for the dialogue between the agents of the public power and the leaders of the community aiming at the joint decision making that precedes the decision on the closure of schools in the countryside, rule or legal principle foreseen in specific legislation on the referred theme.

Keywords. Rural schools, school nucleation, community relations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. METODOLOGIA.....	8
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA CAMPONESA E AS MUDANÇAS NAS DINÂMICAS E RELAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO	9
4. ASPECTOS TEÓRICOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPONESAS E SUAS RELAÇÕES.....	12
5. O SURGIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS COMUNIDADES.....	16
6. ALGUNS ELEMENTOS SINALIZADORES DE MUDANÇAS NAS COMUNIDADES APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS.....	18
6.1. O FECHAMENTO DA ESCOLA DA COMUNIDADE E A PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	20
6.2. AS EXPECTATIVAS CRIADAS COM A MIGRAÇÃO DOS ALUNOS PARA AS ESCOLAS POLOS	23
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
9. ANEXO	32
10. APÊNDICE	33

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar a realidade de uma escola do campo anexada a uma escola polo no município de Medicilândia, estado do Pará, bem como as implicações desse processo arbitrário de nucleação, sua interferência direta ou indireta nas relações sociais na comunidade impactada. Se constituindo, portanto, estes aspectos relativos ao processo de nucleação das escolas do campo na condição de objeto e objetivo central da análise no interior da pesquisa ora apresentada. analisar o processo de nucleação das escolas do campo a partir da realidade de uma escola do campo na condição de anexa a uma escola polo, no município de Medicilândia, estado do Pará, e, por conseguinte, as possíveis modificações nas relações sociais no interior desta comunidade, bem como o processo de agrupamento destas, e, como os desdobramentos de tal decisão de intervenção da ação governamental afetam o conjunto dos comunitários.

O interesse pela temática surgiu da pesquisa de campo realizada na disciplina relativa ao Tempo Comunidade III³, pesquisa realizada durante a minha trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo, atividade que tinha como principal objetivo a realização de um diagnóstico da comunidade de pertencimento dos acadêmicos do referido curso. A partir desta atividade foi identificada a situação de fechamento da escola da comunidade e, a referida situação contribuiu para direcionar ou delimitar como um dos objetivos desta pesquisa ora apresentada nos aspectos relacionados a interpretação de como se constituiu este processo que culminou com a nucleação da escola da comunidade da Agrovila Belo Horizonte e os objetivos específicos direcionam-se para compreender o processo de nucleação da escola da comunidade Agrovila Belo Horizonte; discutir sobre as relações sociais intrínsecas na comunidade do campo; averiguar se houve melhorias de ensino/aprendizagem que contemplasse os objetivos do poder público como argumento para o agrupamento da escola.

Neste sentido, fazemos uma discussão preliminar acerca das relações sociais intrínsecas à comunidade, averiguando se houve, na apreciação dos atores e agentes sociais ligados a essa escola, melhorias de ensino/aprendizagem que contemplasse os objetivos do poder público, e particularmente, da comunidade escolar, como definia o argumento que deu base a ação de agrupamento das escolas.

³Disciplina de Tempo Comunidade III, consiste em um trabalho acadêmico de pesquisa de campo, realizada no terceiro período de alternância do Curso de Educação do Campo- UFPA, Campus de Altamira, 2017.

Já em relação ao nosso contexto social e objeto de investigação, podemos destacar que o município de Medicilândia, no estado do Pará, está localizado na BR 230, rodovia Transamazônica, situado este entre o trecho do km 58 ao km 135 da referida rodovia, na região do Sudeste paraense, e se constituiu como resultado do processo de colonização da referida região implementado pelo Estado brasileiro na década de 1970, no período da ditadura militar, que tanto impulsionou quanto acelerou e reordenou o processo de migração já em curso para a referida região, iniciados este, notadamente, desde o período de extração da borracha, ainda na primeira metade do século XIX. Neste município, segundo nossos entrevistados, os primeiros registros de nucleações escolar sinalizam para esta prática já no interior da década de 1990 e esta prática permanece em execução até os dias atuais, como é o caso da E.M.E.F. Belo Horizonte, que teve suas atividades encerrada no mês de julho do ano de 2017, pratica esta considerada arbitrária pelos comunitários em função de que esta aconteceu desconsiderando o que diz a Lei de Nº 12.960/14, de 27 de março de 2014, no seu artigo 28, parágrafo único, ao definir a referida lei que fica proibido o fechamento de escola do campo sem o consentimento da comunidade.

Neste caso, há que se fazer uma diferenciação entre, de um lado, a ação de ouvir, dialogar e deliberar junto as lideranças da comunidade a ser afetada, e, de outro lado, apenas comunicar a comunidade acerca de uma decisão já definida externamente. Voltaremos a esta questão no decorrer do texto, pois acreditamos que ela tem muito a dizer sobre a forma de diálogo que antecede as tomadas de decisões em se tratando da temática em análise.

2. METODOLOGIA

Para nortear e/ou fundamentar este trabalho foi realizado uma breve pesquisa bibliográfica utilizando-se com referencial alguns trabalhos/artigos de autores que debatem ou tomam posição acerca desta temática, ou que discutem o processo de ensino aprendizado e seus condicionantes de forma mais genérica, tais como Arroyo (1999), Caldart (2002), Carvalho *et al.* (2017), Fernandes & Molina (2004), Hage (2006), Vygotsky (1982) e Wallon (1995), e, as determinações legais que definem os parâmetros para a execução da tomada de decisão em se tratando desta temática em questão. Por sua vez a pesquisa de campo foi realizada a partir de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, tendo como participantes os sujeitos da comunidade escolar envolvidas no processo de nucleação de uma escola na comunidade do campo.

A pesquisa desenvolvida apresenta, portanto, tanto características quantitativas quanto qualitativas, pois, conforme afirma Deslandes (1994, p. 22), devemos considerar o fato de que no interior das pesquisas, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pelo contrário, se complementam ou ajustam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo, portanto, a possibilidade de dicotomia entre estas duas modalidades de pesquisa ou ferramentas de trabalho. Desse modo, a quantidade das informações reunidas deve estar interligada com a qualidade dos elementos presentes nas falas dos sujeitos em questão.

Por sua vez, em relação ao universo da amostragem, devemos destacar o fato de que a pesquisa de campo foi realizada com três pais, quatro alunos e a professora da escola Belo Horizonte, ambos residentes na agrovila com o mesmo nome, na vicinal 21 Sul, a aproximadamente 10 km da BR 230, rodovia Transamazônica e, com uma coordenadora da escola polo Rui Barbosa, na comunidade Jorge Bueno da Silva, km 70, as margens da BR 230, da referida rodovia, além de uma coordenadora das escolas do campo lotada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tais coletas de informações aconteceram durante o mês de julho do ano de 2020, e, esta foi efetivada através de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, que tem como objetivo compreender como se deu o fechamento da escola Belo Horizonte e o que mudou positiva e/ou negativamente para a comunidade na percepção dos entrevistados que, de acordo com os procedimentos da pesquisa, optaram por não terem seus nomes divulgados. Neste sentido, optamos por nomeá-los ficticiamente, isto é, atribuir-lhes nomes imaginários.

As perguntas semiestruturadas orientaram a entrevista, que foi direcionada para quatro grupos de sujeitos, relacionado uma temática específica para cada um destes com o propósito de obter informações a respeito da motivação e procedimentos realizados pela secretaria de educação junto à comunidade, bem como analisar como era a comunidade e como a mesma se encontra hoje após o fechamento da escola, além de aspectos relativos a atuação da escola polo junto a esses alunos, advindos de uma escola do campo com ensino multisseriado.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA CAMPONESA E AS MUDANÇAS NAS DINÂMICAS E RELAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO

Para o início do debate precisamos deixar claro o fato de que a educação do campo, tanto no passado como no contexto social atual tem passado por várias interferências políticas da ação governamental, intervenção essa que, grosso modo, levam a muitas adaptações,

modificações, proposições, quando aberta a possibilidade de que tais decisões possam ser confrontadas com os interesses das comunidades impactadas, e que em função desta situação, na maioria das vezes em que se propõe a dialogar, propor, intervir, os sujeitos do campo ainda enfrentam muitas resistências ou dificuldades no diálogo com os agentes públicos na tentativa de ter acesso ao conhecimento escolar, sem que, para isso sejam forçados a deixar para trás suas origens, suas raízes, identidades ou mesmo seus locais de moradia e trabalho, quando tais sujeitos se propõe, a partir em busca do ensino/aprendizado fora de seus locais de origem, conforme afirmam Carvalho *et al* (2017, p. 3), ao destacar que:

[...] a educação do campo busca a valorização dos agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo.

Desta forma, a educação do campo, é, ou deveria ser, uma educação diferenciada, com vistas ao atendimento das demandas educacionais ao sujeito do campo, pois tem como princípios a valorização dos saberes tradicionais destes, na condição de sujeitos protagonistas do seu meio social onde vivem, levando-se em consideração seu modo de vida, seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho.

Por sua vez, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo aprovado através da Resolução n. 4.703/CONSEPE, de 19.08.2015, proposto na condição de, entre outras coisas, se associar e contribuir com este debate, busca atender os anseios das comunidades camponesas que lutam pela transformação da educação e o fortalecimento desses territórios como campo de direitos, e, desta forma, deve servir como uma das estratégias e/ou ferramentas de luta das comunidades camponesas visando assegurar a conquista de novos direitos ou políticas públicas. Este curso, segundo Brasil (2015, p.10), tem como objetivo geral:

... formar educadores em exercício ou jovens e adultos de áreas rurais com pertencimento indígena, quilombola, camponês, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, em nível superior para a docência na Educação Básica, nas áreas de Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza para atuarem nas escolas do campo, participando ativamente da gestão escolar e organização do trabalho escolar e pedagógico, sintonizados e comprometidos com a transformação da educação e da realidade social desse território.

Nesse sentido precisamos perceber que a iniciativa proposta se insere no conjunto de estratégias ou ferramentas das quais as lideranças das comunidades camponesas lançam mãos para se contrapor as ações que tentam inibir ou mesmo suprimir direitos, dentre estes o direito a educação. Tais gestores públicos, por seu lado, fazem uso de estratégias que vão desde o

processo que favorece ou condiciona o grande índice de escolas do campo, sendo nucleadas a uma escola polo, uma vez que, a comunidade fica sujeita a várias interferências, dentre as quais podemos destacar o deslocamento de sua comunidade local, até o não respeito aos conhecimentos empíricos das famílias dos alunos, ou mesmo, o completo fechamento de escolas do campo, situadas em pequenas comunidades, em função do alegado número reduzido de alunos nas imediações destas.

Estas comunidades, na maioria das vezes, são duplamente afetadas pela ausência de políticas públicas estatais. De um lado, a ausência destas políticas os deixa completamente desamparados, sem estradas, sem assistência técnica, sem condições de acesso a saúde, sem financiamentos para a produção, condições estas que forçam a saída de muitas famílias em direção as pequenas cidades locais ou regionais; e, de outro lado, a migração de algumas famílias das comunidades serve de incentivo ao Estado para que este feche a escola do campo, alegando a “falta” de alunos para frequentarem estas.

Tais escolas, frutos da nucleação, mesmo que não o façam de forma proposital, contribuem para que não criem as condições de possibilidade para que seus alunos atuem como sujeitos da produção do conhecimento, mas, notadamente, favorecem a que, na maioria das vezes, acolham estes novos alunos nucleados tão somente na condição de indivíduos receptores do conhecimento já produzido e consolidado de forma forasteira, a partir de realidades e contexto sociais de produção distintos das experiências familiares destes, pois que não promovem a troca de saberes entre os conhecimentos que emergem das práticas do trabalho cotidiano familiar camponês e as questões teóricas presentes e consolidadas a partir de elementos de cultura geral.

Diante dessa situação, muitas vezes, é provocado constrangimento - mesmo que não explicitado ou verbalizado - aos alunos do campo, pois que se retira destes a condição de se expressarem com base em suas identidades, seus pertencimentos, afazeres, rotinas de trabalho, percepções de mundo, pois, tais deslocamento geográficos/espaciais imprimem nestes novas características, novas formas ou maneira de pensar, novos ritmos, modelos ou mesmo locais para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a partir das formas de vida, do mundo de trabalho e da cultura urbana. Identidade camponesa

A nucleação escolar consiste, grosso modo, entre outras coisas, no remanejamento/deslocamento dos estudantes das escolas do campo que apresentam,

considerando-se as estatísticas ou definições estatais, “baixo” número de alunos matriculados, transferindo-se estes, mesmo que sem o consentimento de seus familiares e/ou dos membros daquela comunidade na qual tal intervenção governamental se constitui, para as escolas com características urbano-Cêntrica. Esta prática de nucleação iniciou-se por volta da década de 1970 conforme parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB Nº: 23/2007, aprovado no dia 12 de setembro 2007, no qual definia-se, entre outras coisas que:

... no Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional. (BRASIL, p.4-5 2007)

Devemos considerar, no entanto, que ao falarmos em nucleação das escolas do campo, ou, por outro lado, mesmo ao direito de acesso à escola, é necessário percebermos o histórico e rotineiro descaso do poder público em relação aos grupos sociais mais fragilizados, aqueles que por sua vez, em função desse mesmo descaso, não tiveram ou não tem oportunidades de ingressar ou de prosseguir em sua carreira educacional, na maioria dos casos, para além das séries iniciais do ensino fundamental menor, a não ser que, a partir da constituição de estratégias, consigam reunir forças políticas para forçar esta ampliação de cenário.

4. ASPECTOS TEÓRICOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS COMUNIDADES CAMPONESAS E SUAS RELAÇÕES

Antes de falarmos acerca das mudanças impostas pelo atual modelo de nucleação e que afetam direta ou indiretamente as comunidades camponesas precisamos levar em consideração aspectos gerais que dizem respeito ao entendimento do que seria, de fato, a comunidade. Para conceituar o uso “comum” e habitual do termo comunidade, pode-se recorrer ao minidicionário Scottini, (2009, p.95), que, dentre outras coisas, refere-se a esta como, “*sociedade, o conjunto de pessoas, o povo*”. Assim sendo, uma comunidade é o mesmo que um conjunto das pessoas que habitam o mesmo lugar, que pertencem ao mesmo grupo social, e partilham da mesma cultura e história.

O dicionário digital online Dicio (2020), refere-se à comunidade como um substantivo feminino especificando assim: “*qualidade do que é comum, que pertence a todos; paridade;*

comunhão, identidade. Conjunto das pessoas que habitam o mesmo lugar, dos que pertencem ao mesmo grupo social, com um mesmo governo, cultura e história; esse local”.

No conceito “popular”, o mesmo dicionário classifica comunidades como sendo:

[...] agrupamento de casas populares que, normalmente, são construídas nas encostas de morros; favela. População que habita um lugar e partilha dos mesmos interesses. Qualquer lugar onde há pessoas instaladas. Agrupamento de pessoas com a mesma profissão, ofício ou atividade. Grupo de quem, além de viver junto, possui a mesma crença. Conjunto daqueles que, embora vivam em lugares ou países diferentes, partilham a mesma história, cultura, hábitos, economia ou política. (DICIO, 2020)

Ainda no Dicio online (2020), se considerarmos a comunidade em seu sentido comunitário religioso, teríamos uma “sociedade religiosa submetida a uma regra comum; ordem, congregação”. E na Sociologia, assegura o dicionário, classificar-se-ia esta como um “agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem”, e teria como origem etimológica do latim *comunitas.atis*, "comunidade".

No dicionário de sociologia definido por Johnson, (1997, p. 45): “[...]um *termo com numerosos significados, tanto sociológicos como não-sociológicos*” [...] desse modo a comunidade:

[...]Pode ser um senso de ligação com outras pessoas, de integração e identificação, como em “espírito de comunidade” ou “senso de comunidade”. E também um grupo de pessoas que realizam tipos de trabalhos relacionados entre si, como em “a comunidade da saúde” ou “a comunidade acadêmica”. E, talvez em seu sentido mais comum e concreto, pode ser um conjunto de pessoas que compartilham de um território geográfico e de algum grau de interdependência que proporcionam a razão para viverem na mesma área (JOHNSON, 1997, p. 45).

E ainda o mesmo autor classifica as dimensões de comunidade como sendo *rural/urbana, e tradicional/moderna*. Desta forma, segundo este:

comunidade rural tem como principais características uma população pequena, dispersa, relativamente homogênea, que se ocupa principalmente da agricultura (embora haja exceções a essa regra, em especial em pequenas cidades e vilarejos a uma distância acessível às grandes cidades, nas sociedades industriais). A **comunidade urbana** possui uma população numerosa, densamente assentada. A dimensão tradicional/moderna focaliza-se principalmente em diferenças culturais. **As comunidades tradicionais** são mais homogêneas e resistentes a novas ideias, menos tecnológicas e menos dependentes da mídia. Atribuem também valor mais baixo à alfabetização e escolaridade e valor mais alto à religião. Em contraste, as **comunidades modernas** são culturalmente heterogêneas, mais seculares do que religiosas e dependentes de tecnologia sofisticada e divisões do trabalho complexas, além de usarem mídia muito desenvolvida e possuírem instituições de educação formal. (JOHNSON, 1997, p. 45).

Desta forma, perante o exposto no que se refere a definição encontrada nos referidos dicionários, podemos identificar vários exemplos nas práticas cotidianas dos sujeitos concretos que se relacionariam com os elementos centrais presentes na definição conceitual

de comunidade. Assim sendo, compreende-se que a comunidade é composta por um agrupamento de pessoas com interesses comuns. Isto, por certo, não desconsidera o fato de que no interior destas comunidades estejam também presentes as situações de conflitos, contradições, ambiguidades, desavenças, lutas pelo poder, enfrentamentos entre grupos de famílias, de indivíduos.

Entre os pensadores da Sociologia, Weber (1987, p. 77), acentua o fato de que:

[...] chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da ação social, na média ou no tipo-ideal, baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes

Por sua vez, Tönnies (1995), destaca diversos tipos, características e formas de comunidade, que, segundo este:

... a comunidade de sangue acha-se regularmente ligada às relações e participações comuns, quer dizer, à possessão comum dos próprios seres humanos. Na comunidade de lugar, as relações vinculam-se ao solo e à terra; e, na comunidade de espírito, os elos comuns com os lugares sagrados e com as divindades honradas. As três espécies de comunidades estão estreitamente ligadas entre si no espaço e no tempo, e, em consequência, em cada um de seus fenômenos particulares. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea e seu desenvolvimento, como na cultura humana geral e sua história (TÖNNIES, 1995, p. 239).

Sobre a comunidade camponesa Görden (2009, p. 15), atribui ênfase ao fato de que há no interior desta uma relação de interação na qual todos se conhecem, destacando ainda ele que as relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês e que nisto estas se distinguem profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão. A referida cooperação seria, na apreciação deste autor, um modo de convívio que faz diferença no meio campestre, pois, os residentes na comunidade do campo são os que dão vida ao lugar e interagem entre si no dia a dia e nos eventos nos quais estes se reúnem para compartilhar sentimentos que podem ser de alegrias, tristezas ou em movimentos políticos de interesse comum, pois destaca este o fato de que:

[...] na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir e os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa.

Estes aspectos presentes na definição de comunidade, e notadamente, de comunidades camponesas, segundo Henchen (1995, p. 37), embora fruto de generalizações e padronizações

muitas vezes com graus diversos de arbitrariedades, acabam desvelando alguns dos aspectos que julgamos presentes em tais comunidades, dentre estes os relativos a dificuldade de se manter o anonimato, a coesão entre os membros do grupo, o sentimento de pertencimento, a partilha da responsabilidade pelo bem coletivo, dentre outras. No entanto, não devemos esquecer o fato de que, em nossa região, o termo comunidade está visceralmente marcado, particularmente, pela relação dos indivíduos com a catequese da igreja católica, desde o início do projeto de colonização, e que as referências e intervenções da referida igreja permanecem presentes no imaginário coletivo atual. Isto pode, na apreciação do referido autor, ser percebido se considerarmos a nomeação da comunidade, isto é, a ação de escolher a forma de nomear, de atribuir uma característica tanto marco temporal quando a representação ao mundo externo daquele momento em diante.

Em função disso, destaca o autor, na maioria das vezes quando os comunitários se referem a própria comunidade, em diálogos com outros agentes sociais fora de seus locais de pertencimento, se referem a estas, com nomes de santos da igreja católica. Temos assim, a comunidade São João Batista, a comunidade Nossa Senhora Aparecida, a comunidade São Pedro e/ou São Paulo e por aí em diante, e, em diversas situações a fundação de tais comunidades tem como referência temporal a celebração da primeira missa, a construção da igreja, ao invés do que seria factível de esperar, o surgimento do próprio vilarejo, a chegada dos primeiros moradores a localidade.

Neste sentido, na apreciação do autor antes referido, é bastante provável que a forte e, em muitos casos, a única presença religiosa no início da constituição das comunidades camponesas do território Xingu, notadamente as que são advindas da colonização oficial ou derivam desta, acabaram por “marcar” ou imprimir tais características as comunidades camponesas locais, atribuindo-se, assim, as referências utilizadas para a referida nomeação, não mais ligadas aos sujeitos das ações, isto é, as famílias camponesas que se fixavam no território, e sim, as instituições ou aos sujeitos institucionais que os acompanhavam no processo de migração e de chegada e instalação neste território. Desta forma, também é comum encontrarmos comunidade “batizadas” como Vila do INCRA, vila da CEPLAC, vila da ASSIPA, vila da SUCAM. Assim sendo, neste território, o próprio “mito de origem” ou das “comunidades imaginadas” se abre para acolher e, aos poucos, incorporar, novas e distintas mitologias.

5. O SURGIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS COMUNIDADES

A constituição das escolas do campo na região da Transamazônica, tem no seu contexto um histórico das lutas dos sujeitos camponeses por direitos desde a abertura da referida rodovia e da implantação do projeto de colonização das terras arrecadadas a União e, posteriormente, cedidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as famílias advindas de várias regiões do Brasil em busca de melhores condições de vida para sua família. Nesse contexto, muitas das famílias migrantes tiveram que se submeter a condições sub-humanas de sobrevivência e segregação/sonegação de direitos básicos como o acesso a educação, saúde, estradas, transporte, financiamentos, assistência técnica, que poderiam, caso fossem ofertados pelo Estado, favorecer para melhorar a qualidade de vida destas famílias.

À medida que foram sendo demarcadas as áreas e que as terras/lotes foram distribuídas, também foram demarcadas áreas nas quais as famílias deveriam construir suas casas, formando assim, um vilarejo denominado agrovila, e foi na agrovila da vicinal do km 70 Norte, a aproximadamente 10 km as margens da rodovia Transamazônica que foi construída no ano de 1974 a escola Belo Horizonte. Durante 33 anos a escola Belo Horizonte teve uma professora efetivada pelo Estado, a professora Rai.

A professora Rai, esta que atuou durante tantos anos de trabalho na referida escola, destaca o fato de que a relação entre a comunidade e a escola era participativa, que estes sempre estavam juntos em todos os eventos que havia na comunidade que se ajudavam, e o “público” atendido pela escola eram os filhos de agricultores. Cabe destacar, de nossa parte, que adotamos como parâmetro para a análise da fala dos sujeitos a interpretação de que, quando estes se referem a escola e comunidade, estão, objetivamente, se referindo aos sujeitos sociais humanos, que dão vida as ações desenvolvidas no interior das escolas e das comunidades, pois que é sabido o fato de que, não são as instituições que agem, mas sim os sujeitos que as constituem, que atuam no seu interior que praticam as ações nomeadas como sendo frutos das comunidades.

Neste período inicial a unidade escolar da referida comunidade oferecia apenas o ensino fundamental menor de 1º a 4º ano/série, com uma classe multisseriada, em sala única que comportava todos os alunos em um turno. Desta forma, segundo esta professora, as relações sociais participativas reforçavam os vínculos tornando-os mais efetivos, assim, podiam ser negociadas algumas das especificidades tanto da escola (pois se convocam os

familiares para limpezas de terrenos, consertos de telhados da escola, auxílio para a realização de festividades) quanto dos agricultores (semana de colheita do arroz, semana da quebra do cacau, semana das farinhadas) que dependem de períodos específicos para a realização de tais atividade de colheita para a sobrevivência familiar, sem as quais sua produção e reprodução ficam comprometidas. Especificidades de tais comunidades camponesas que não devem ser tomadas na condição de favores, de generosidade ou cortesia por parte das direções e coordenações das escolas do campo, pois que estão garantidas na Lei de Nº 12.960/14, Brasil (2014), que, ao se referir a tais comunidades, em seu artigo 28, definir 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.

Ao se referirem a esta temática, diversos autores chamam a atenção para a necessidade de que os sujeitos que atuem nas escolas do campo estejam atentos a estes princípios, estas regras de ação, pois que, da parte dos gestores educacionais presentes na estrutura administrativa do Estado, existe um “descuido”, uma ausência de consideração em relação a estes aspectos da vida cotidiana das famílias. Dentre estes autores, merecem destaque Fernandes e Molina (2004, p. 8), que ao se referirem a esta temática chamam nossa atenção para o fato de que:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

Desta forma, é possível perceber que uma educação do campo, ancorada na identidade camponesa, nas quais suas práticas de ensino tomam as famílias dos alunos como referências da ação educativa, que defina os conteúdos didáticos a partir do mundo e do trabalho camponês, que leve em consideração seus calendários socioeconômicos, seus pertencimentos religiosos, suas bases culturais, se constitui como um direito no interior de uma sociedade plural. No entanto, ao analisar a realidade das escolas do campo percebemos a distância entre o que está disposto na lei e o que é vivenciado nas realidades cotidianas destas escolas, pois que, segundo os sujeitos camponeses é necessário uma constante luta e perseverança por esse

direito, para manter os povos no campo, estes necessitam de políticas públicas e um olhar diferenciado aos povos desse meio.

6. ALGUNS ELEMENTOS SINALIZADORES DE MUDANÇAS NAS COMUNIDADES APÓS O FECHAMENTO DAS ESCOLAS

Em se tratando de analisar aspectos que sinalizam para a presença de modificações das relações entre os comunitários, podemos levar em consideração a percepção da professora Rai, que reside na comunidade na qual trabalhou, desde a sua fundação. Na observação atenta aos seus “relatos”, isto é, na sua percepção acerca dos acontecimentos cotidianos, das relações entre os sujeitos sociais da ação, esta destaca que a comunidade sofreu um grande impacto com o fechamento da escola local, pois aqueles filhos de agricultores não eram mais atendidos na mesma, e o deslocamento para a Escola Polo Rui Barbosa retirou estes de “seu lugar de pertencimento”.

As mães entrevistadas observaram que, à medida que a escola fechou, as relações comunitárias foram enfraquecendo, pois, na apreciação destas, diminuiu o movimento na comunidade. Dona Sá, uma das mães entrevistadas destacou que: “mudou que com o fechamento da escola a comunidade se afastou mais, porque com a escola aberta os pais se reuniam para brincadeiras de dia das mães, páscoa e fim de ano. E com o fechamento acabou tudo isso”.

É fácil perceber a insatisfação dos entrevistados acerca dos impactos que as relações sociais sofreram no interior da comunidade após o fechamento da escola, uma vez que a sociedade é construída como um conjunto de relações sociais. Wallon (1995, p. 36), em sua obra “Evolução psicológica da criança”, recomenda que estas sejam observadas e que é nesse processo de observação que podemos aprender todas as partes do seu desenvolvimento, pois:

É muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir. E, a menos que estejamos muito habituados a agir em contrário, é o significado suposto que registramos, deixando mais ou menos de indicar o próprio gesto.

Neste sentido posso acrescentar que essa teoria defendida pelo autor deve ser levada em consideração, pois que, considerando-se o fato de que a partir da convivência com determinadas culturas passamos a criar hábitos semelhantes, e, em contrapartida, também podemos introduzir hábitos em outras culturas; as crianças que frequentas tais escolas camponesas, assim como se aplica ao conjunto dos outros sujeitos sociais, são frutos do meio

em que vivem, e, portanto, a secretaria de educação ao nuclear uma escola, fragiliza ou mesmo retira este direito ao convívio em comunidade.

Precisamos considerar ainda uma situação recorrente em relação ao processo de nucleação das escolas do campo, pois, junto com o deslocamento dos alunos, acontece também o deslocamento de uma série de atividades necessárias ao funcionamento das escolas, atividades estas que pressupõe a participação das famílias destes mesmos alunos. São reuniões de avaliação, de entregas de notas dos alunos, são mutirões de limpeza do pátio da escola, pequenos reparos ou pinturas, festividades escolares, dentre outras tantas. Desta forma, não são somente os alunos que são remanejados, mas as atividades ligadas a escola anterior que pressupõe a participação familiar também se deslocam. E, outro aspecto a ser considerado é o fato de que, na maioria das vezes, a participação familiar nas reuniões das escolas do campo acontece com a presença das mães, embora tais reuniões formalmente sejam consideradas como reuniões de pais e mestres. Assim, estas mães de famílias agora precisam se deslocar para as escolas polos se quiserem, de alguma forma, obter informações ou participar de atividades de planejamento da escola de seus filhos.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que existe uma completa inversão da ação governamental em se tratando das deliberações relativas as escolas do campo, ligada esta ao processo de nucleação de tais escolas e/ou o fechamento destas. Assim, na maioria das vezes acontece uma explícita violação dos direitos dos comunitários, pois é desconsiderada a legislação que determina a realização de oitivas, de consultas prévias, em função de que, os comunitários não são convocados pelo poder público para deliberar, para dialogar, coletiva e autonomamente junto aos agentes estatais acerca da possível intervenção governamental.

O que acontece, de acordo com as apreciações de nossos entrevistados é que, geralmente, as comunidades são tão somente informadas das decisões já tomadas pelo poder público, ficando assim estas numa situação de completo constrangimento. Esse comunicado, em diversas ocasiões acontece no mesmo momento em que se dá a informação de que os alunos de tais escolas serão remanejados para outras escolas, definidas estas na condição de escolas polos.

Muitas vezes, como tentativa explícita de burlar a legislação vigente, os agentes do poder público, notadamente os que atuam no interior das secretarias de educação, utilizam-se da estratégia de mudar a terminologia que nomeia a ação em curso, nomeando esta mesma ação de fechamento da escola, como sendo uma simples ação de remanejamento de seus

alunos e de todas as atividades e materiais, equipamentos, móveis, destas para as escolas polos na condição de “suspensão temporárias das atividades”. É uma forma sorrateira de diminuir o peso da arbitrariedade em curso, de tentar suavizar o impacto do poder de intervenção da ação governamental, já que esta ação não foi, como previsto em legislação específica, fruto do consenso, do diálogo e de deliberação autônoma dos comunitários.

Desta forma, fica evidenciado que o espaço para a existência do diálogo deliberativo não se constituiu, e a ação implementada pelos agentes de estado assume características de arbitrariedade. E, se constituem apenas como uma ação de comunicação, a partir da qual os comunitários são informados da tomada de decisão do poder público. O que acontece a partir do momento em que tal decisão é tomada, a nosso ver, é uma tentativa dos agentes estatais em barganhar a adesão da comunidade à decisão que determinarão as ações tomadas a partir daquele momento em diante. E, como destaca Henchen (2002, p. 114), em geral não importa saber somente se foi de fato e de direito constituído um espaço de diálogo para a tomada das deliberações coletiva, mas, objetivamente, interessa saber em que condições este espaço de diálogo se constituiu, pois que, se não foi objetivamente “retirada a cadeira do chefe” antes do diálogo iniciar, e que deverá permanecer vazia até o final da deliberação, este espaço não reúne, de forma alguma, as condições necessárias para ser caracterizado na condição de um espaço ou situação de diálogo democrático. A simples interlocução entre os diferentes sujeitos sociais da ação, não pressupõe, por si só, que se constitua na condição de uma ação dialógica.

Neste sentido, o diálogo como elemento da democracia; como democrático o que se garante é a possibilidade de expressão; de comunicação, de posicionamento; o que pode levar a ter conquista ou insatisfação.

6.1. O fechamento da escola da comunidade e a percepção dos entrevistados

A professora Rai destaca o fato de que ela não concordava com o fechamento da escola, porque entende que com a escola mais próxima de casa das famílias dos alunos tudo fica mais fácil para os filhos dos agricultores se deslocarem no trajeto de casa para a escola e da escola para casa. Quando perguntada sobre as motivações que levaram ao fechamento da escola e de quem foi a iniciativa, ela destacou que:

“por faltas insuficientes alunos a partir daí a SEMED tomou a decisão do fechamento da escola, no entanto a comunidade não foi comunicada, simplesmente ela foi informada do fechamento e remanejamento dos alunos para a escola polo Rui

Barbosa e mais, fez o recolhimento dos materiais físicos como: mesas, cadeiras, quadros e materiais didáticos”.

Dentre as entrevistas realizadas com três pais e/ou mães de alunos da escola, os senhores Jô, Terê e Sá, ambos residentes na comunidade, estes afirmam que tiveram filhos matriculados na escola Belo Horizonte. Dois destes pais não estão de acordo com o fechamento da escola, pois, no seu entendimento, o acesso a mesma era mais fácil e rápido por ser próximo a suas casas. No entanto, Jô, é a favor ao fechamento da escola, pois, segundo seu entendimento, os moradores que antes residiam na comunidade, venderam suas terras e chácaras para grandes fazendeiros, e, conseqüentemente, a população da agrovila diminuiu e diminuiu o número de alunos matriculados naquela escola, concordando assim com o argumento apresentado pela Secretaria de Educação para fechar a referida escola.

Quando perguntado aos pais acerca do consentimento, da adesão da comunidade para a tomada de decisão que levou ao fechamento da escola e suspensão das atividades desta, apenas uma afirmou que houve uma reunião realizada pela coordenação das escolas do campo com a comunidade, para dialogar sobre o fechamento e que ficou decidido que os alunos seriam remanejados para a escola polo Rui Barbosa, e assim foi feito. Porém, as outras duas mães informaram que tal reunião não aconteceu e que a decisão foi tomada pela secretaria municipal de educação e apenas informada aos pais dos alunos da comunidade. Assim sendo, percebe-se que houve uma reunião, mas nem todos da comunidade foram informados, pois uns participaram e outros nem sabiam que ela havia ocorrido.

Após a escola ser desativada as mães entrevistadas afirmaram que houve mudanças na rotina da família. Por seu lado, as mães Jô e Sá, disseram que agora precisam acordar mais cedo para preparar os filhos, pois o percurso para chegar na escola Rui Barbosa se tornou mais longo e eles dependem do transporte escolar para chegar, e, além do tempo de deslocamento entre as propriedades camponesas e as escolas dos seus filhos, que foi ampliado, para que estes cheguem até a escola polo. Há também o fator da preocupação das famílias com o transporte escolar, pois estes trafegam em estradas de chão, e em tempos de chuvas nos meses de inverno amazônico ficam praticamente intrafegáveis, tornado o percurso escorregadio e perigoso, como destacado por Terê, ao afirmar que: “existe a preocupação dos pais porque as estradas são muito ruins e o transporte fica muito difícil para chegar até a escola e a volta para casa.”

No entanto, todas as mães entrevistadas consideram que em relação a qualidade do ensino a mudança foi bem positiva, porque na escola polo os filhos têm aulas em salas

individuais e não mais multisseriada, pois tal mudança deu oportunidade ao estudante ter atenção do professor voltada apenas para uma turma, o que no entendimento delas é bom para o desenvolvimento e aprendizado dos filhos e isso não era possível na sala multisseriada na qual as turmas estavam agrupadas no mesmo espaço.

Visando ampliar o universo da coleta de informações acerca da percepção dos sujeitos em se tratando do fechamento da escola da comunidade, foram realizadas entrevistas com quatro alunos. Estes são residentes no entorno da comunidade Belo Horizonte, se encontram numa faixa etária entre 13 a 17 anos de vida e estão cursando o ensino fundamental maior ou ensino médio na escola Rui Barbosa, ambos frequentaram, durante alguns anos o ensino multisseriado na escola Belo Horizonte. Ao indagar acerca do que seria estudar em uma escola perto de sua residência ambos relataram que é bom pois “não precisa acordar cedinho”, que “iam sempre a pé e brincando com os colegas”. No entanto, três dos entrevistados relataram que a professora era muito boa. Conforme descreve Ane, era bom, “porque o ensino era muito bom e era perto de casa e a professora era muito legal e boa”. Neste sentido fica visível a satisfação dos entrevistados quanto a estudar próximo de casa.

Estas questões tanto relativas à distância entre as propriedades das famílias e as escolas do campo quanto aos riscos adicionais no interior de tais deslocamento ao se utilizar o transporte escolar para chegar até a escola tem sido recorrente nas falas dos sujeitos ligados as escolas do campo. Neste sentido, quando foi perguntado sobre o tempo estimado para se chegar até a escola da comunidade, de acordo com os relatos de nossos entrevistados, este cálculo da estimativa de tempo apresentou que se dá numa média entre 5 e 20 minutos, pois variava de acordo com a distância da casa até a escola, e, conforme o aluno Ley, “levava uns vinte minuto que nois ia conversando, distraindo, brincando com amigos”; isto de poder ir brincando no caminho até a escola, fazendo brincadeiras com os colegas, pode ser um indicativo do grau de satisfação dos entrevistados quanto ao fato de estes poderem estudar na escola da comunidade. Dentre as perguntas realizadas nas entrevistas com os alunos, uma dizia respeito a estudar na escola Belo Horizonte, esta que se encontra no interior da comunidade. As respostas apontam numa mesma direção, conforme destaca Ane, ao assegurar que: “para mim era muito bom o ensino e estudava do 1º ao 5º todos juntos na mesma sala e a professora era muito boa para ensinar”.

Com o remanejamento dos alunos da comunidade para a escola polo o tempo utilizado no transporte escolar para se chegar na escola é um fator, dentre outros, que modificou a

rotina dos estudantes, sendo que o tempo estimado ficou em torno de trinta a sessenta minutos, foi multiplicado por três vezes, em média. Hoje todos estes alunos dependem, diariamente, de transporte escolar. Em relação a esta mesma situação, também foi indagado a estes quais eram, nas suas apreciações, os desafios/dificuldades enfrentados para se chegar à escola. Outra questão levantada no interior dos argumentos dos entrevistados acerca do transporte escolar, do tempo de deslocamento, diz respeito a rotina destes, pois destacam estes que agora, depois da nucleação tem que acordar cedo, pois a aula na escola polo acontece no turno da manhã, o uso do transporte significa o excesso de poeira, na época do verão e de lama no inverno amazônico e por isso, muitas vezes utilizam o transporte da família. Como afirma Ley, “as dificuldades que nós enfrenta que tem poeira as vezes lama, de vez enquanto tem que ir com o nosso transporte”. Percebe-se na expressão do aluno as dificuldades de trajeto que eles enfrentam para estudar.

Entretanto, é importante frisar que há outros problemas que vão além da poeira e da lama nas estradas trafegadas pelos estudantes. Há outros fatores que contribuem, tais como a quebra do carro que faz o transporte escolar, ocasionado a falta destes em alguns dias letivos, dentre esses fatores que por vezes acabam por prejudicar o traslado dos alunos, há também os atrasos na contratação do veículo, tendo em vista que todos os anos a secretaria municipal de educação abre licitação para contratar grande parte do transporte escolar no município e esses tramites legais da licitação demoram, pois há exigências preestabelecidas em lei e enquanto não se regulariza, o transporte fica parado e os alunos que não tem transporte próprio ficam sem ter como frequentar as aulas.

Por outro lado, a partir das entrevistas dos alunos foi possível verificar que a experiência na nova escola foi avaliada pelos estudantes como sendo boa, mas destacam algumas ressalvas que denotam uma certa nostalgia ao lembrarem de como era estudar na escolinha da comunidade, como destaca Ane, ao afirmar que: *“para mim é normal, mas mudou que na escola do campo era melhor. Mas a escola Rui Barbosa é boa, mas a do campo era melhor, porque a gente era mais livre e nós mesmos que fazia nossa merenda então e que era muito divertido”*

6.2. As expectativas criadas com a migração dos alunos para as escolas polos

O processo de migração dos alunos para a escola polo aconteceu, logo após a desativação da escola Belo Horizonte, durante o percurso do ano letivo, rompendo assim

todos os vínculos com a escola do campo, e mesmo assim, a coordenadora da escola polo definiu que, na sua avaliação, a chegada dos alunos se deu “de forma tranquila, recebidos como transferidos, e inseridos nas turmas gradativamente”. Destacou ela ainda que não percebeu dificuldades adicionais por parte dos educandos, nem pelos educadores, pois a maioria deles já tinha irmãos matriculados naquela escola cursando as séries do ensino fundamental maior, séries estas que não eram oferecidas na escola do campo, próxima da qual eles residem. Isso fez com que eles se sentissem mais confortáveis no novo ambiente escolar. Provavelmente, esta situação percebida como sendo tranquila por parte da coordenadora não se aplica a maioria dos casos nos quais estes alunos transferidos não encontram as mesmas condições reunidas ou disponíveis nesta situação específica, já que estes alunos remanejados nem sempre tem irmãos já estudando nas escolas para as quais são deslocados.

Segundo nossa entrevistada, o acompanhamento escolar foi realizado junto aos alunos transferidos com o cuidado necessário para que o estudante recém-chegado não ficasse desmotivado, “pois tínhamos certeza de que a mudança de modalidade de ensino e as novas regras escolares lhes causaria uma certa estranheza”. Neste sentido, a escola ficou bem atenta e contou com a colaboração de todos os funcionários até que eles estivessem totalmente adaptados a nova realidade escolar. Desta forma, segundo esta, “quando o aluno começa a faltar procura saber o que está acontecendo e que podemos fazer para evitar que ele desista, buscando a participação da família”. Essa preocupação demonstrada pela coordenadora deixa claro que a escola deu suporte interagindo com os pais e/ou responsáveis quando nota que o aluno apresenta faltas excessivas sem justificativa.

Em relação ao próprio ensino e a aprendizagem dos alunos reunidos em uma turma multisseriada, a coordenadora entrevistada destaca que não é de acordo com esta modalidade de ensino, considerando que, “os alunos têm total direito a uma educação de qualidade, e por mais que o professor se desdobre na sala de aula de multisérie é impossível fazer um bom trabalho”. Já Arroyo (2010, p.16), ao analisar a oferta de ensino aos alunos das escolas do campo na modalidade multisséries destaca o fato de que:

[...] a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; é vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Por seu lado, ao analisar tal temática, Hage (2006, p. 4), destaca outros aspectos que também deveriam ser levados em consideração na análise, em se tratando não só da existência

física de escolas ou turmas multisséries, mas, objetivamente, das condições adequadas para o exercício próprio da docência, de seu planejamento e execução, pois que, na apreciação deste:

[...] No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multisserie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos (HAGE, 2006, p. 4).

Por outro lado, a coordenadora das escolas do campo, que atua na educação há 37 anos informou que desconhece a realidade da comunidade na qual a escola foi fechada, apesar de trabalhar na coordenação das escolas do campo. Deste modo, podemos destacar que, ao que tudo indica, o trabalho do coordenador da SEMED é realizado a distância, e não há um envolvimento direto com as comunidades, mas tão somente, com os professores e os alunos destas. Desta forma, ao ser indagada sobre o fechamento/desativação da escola, as tomadas de decisão da mesma, a coordenadora responsável pela escola Belo Horizonte nos afirma que:

O que justifica o fechamento da EMEF Belo Horizonte é que a SEMED trabalha com a seguinte forma: de acordo com valor aluno se o número de alunos dessa escola gera recursos para cobrir as despesas da mesma ainda que tenha o transporte escolar transportando alunos para outra escola e permanece em funcionamento porque ela se auto sustenta. O que não é o caso da EMEF Belo Horizonte. (RELATO PESSOAL, coordenadora das escolas multisseriadas Diva, 2020)

Assim sendo, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação, tomou a decisão de fechar a escola e não levou esta proposta para uma ampla discussão e deliberação junto à comunidade. Tratou-se, portanto, neste caso específico, conforme pode ser percebido pelas falas dos sujeitos envolvidos na ação, que o motivador central que fundamentou tal ação foi a possibilidade de redução de despesas com a educação. Essa questão da racionalidade econômica, em diversas situações, é utilizada com estratégia para barganhar legitimidade às ações do poder público, notadamente das ações de intervenção da ação governamental. Em nome de contemplar uma pretensa maioria, foram sacrificados no passado e continuam a ser sacrificados no presente, vários direitos das minorias.

De certa forma, esta lógica de racionalização do uso dos recursos público, legitima as ações do Estado, também no espaço urbano. A maioria dos recursos públicos investido é feito a partir de intervenções concentradas nos centros das cidades, mesmo que as ruas, as escolas, as praças localizadas nas periferias destas se encontrem em condições precárias, fragilizadas. Assim, diante da estratégia adotada pelo Estado, representado nesta situação pela Secretaria de Educação, a ação que levou ao fechamento da escola em questão pode ser caracterizada

como uma situação de descaso do poder público, pois que este, ao não efetivar relações de diálogo com os comunitários, mas somente informar a sua desativação, deixou de considerar o disposto na Lei de Nº 12.960/14, de 27 de março de 2014, que em seu artigo 28, parágrafo único, define que fica proibido o fechamento de escola do campo sem o consentimento da comunidade, senão vejamos:

Parágrafo único. 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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 01).

No entanto, o parecer municipal que trata da referida temática aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, numa afronta a lei maior, garante ao município o direito de proceder o fechamento e a nucleação de escolas do campo com um número pequeno de aluno, conforme definido na Portaria municipal Nº 001-A/2018 GAB/SEMED, em anexo, que dispõe sobre o fechamento da Escola Belo Horizonte, datado do dia 10 de janeiro de 2018. Importante salientar que nesta mesma portaria há indicativo de outras escolas que foram fechadas em outras vicinais no município, sob a mesma alegação de insuficiência de alunos.

Entre outras questões que julgamos pertinentes, podemos destacar também a apreciação que a coordenadora das escolas do campo tem acerca do ensino multisseriado, considerando que a mesma foi professora durante décadas dessa modalidade de ensino. Assim, quando perguntado sobre qual era sua opinião acerca de tal modalidade de ensino, quais seriam os pontos positivos e/ou negativos de uma educação de classe multisseriadas, esta afirmou que:

[...] os pontos positivos é que os alunos aprendem e reaprendem juntos. Ponto negativo é a dificuldade que o encontra para preparar as atividades devido à falta de material e muitas vezes o tempo porquê preparar aulas para multisérie requer muito tempo de estudo, pesquisa porque o professor tem que pensar minuciosamente nos níveis de conhecimento de seus alunos dentro de cada área de conhecimento. (entrevista realizada com a coordenadora DIVA, 2020)

Diante do exposto pode-se perceber os pontos frágeis em todas as discussões envolvendo as famílias camponesas, a escola, o espaço de convivência social e o poder público. À medida que a escola deixou de existir, houve um enfraquecimento da comunidade e, por conseguinte também o enfraquecimento da agricultura familiar, pois os agricultores se mudaram para as proximidades da agrovila na qual fica localizada a escola polo, para assim poder ficar mais perto da escola e acompanhar os filhos, ocasionado o êxodo rural.

A família camponesa tira sua subsistência do trabalho na lavoura e para isso conta com a força de trabalho de todos os membros, principalmente no período da colheita. Assim, a

distância percorrida pelos alunos para ir à escola tem impacto direto na economia familiar, já que o tempo maior gasto pelo aluno retira da família um ajudante, tendo esta família que contratar outra pessoa para a realização de tais atividades produtivas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar o processo de nucleação, e, por conseguinte de remanejamento dos alunos de uma escola do campo para uma escola polo, compreende-se que tal ação afeta as relações sociais no interior das comunidades camponesas, pois que, fruto da intervenção da ação governamental contribui no sentido de fragilizar as relações sociais entre as famílias da comunidade. A nucleação força a extinção de um conjunto de ações que junto a outras tantas, constitui o próprio sentido da existência da comunidade camponesa.

Se, por um lado, o aumento da distância tanto física quanto social inibe a participação destas famílias nas ações, nas festividades, nas reuniões de planejamento que acontecem no interior da escola polo, pois que, para as mães dos alunos se deslocarem de suas casas com vistas a participar de reuniões escolares na sua própria comunidade, estas gastariam alguns minutos no deslocamento. Agora, após a nucleação, para participar de reuniões semelhantes, terão que deixar seus afazeres por períodos longos, e, por certo, contar com o próprio transporte escolar para realizar tais deslocamentos, passando assim, de 5 a 6 horas de tempo longe de suas casas e afazeres.

Por outro lado, após os alunos do campo serem reagrupados no processo de migração para uma escola polo e inseridos em suas novas “turmas individuais”, isto é, uma turma para cada ano/série escolar de instrução, nota-se o distanciamento de seus laços afetivos junto a sua comunidade de pertencimento, fator estes que também contribuiu para o enfraquecimento dos vínculos comunitários, associados estes fatores ao êxodo rural que afeta as famílias camponesas e que contribui de forma decisiva para acelerar o processo de desativação da escola da comunidade.

Esse processo de nucleação das escolas do campo não se torna, necessariamente, uma melhor opção aos alunos camponeses e seus familiares, incluindo-se aí a própria comunidade, pois que o processo força a desterritorialização de tais sujeitos, sujeitando-os assim, a tomarem, daquele momento em diante, como referência para suas ações e atividades, uma comunidade estranha ao pertencimento familiar, pois como destacou um dos alunos entrevistados, até no caminho para a escola as brincadeiras iam acontecendo. Agora o

caminho se faz “confinado” no interior do transporte escolar, na convivência ou com a poeira ou com a lama.

Observa-se ainda, que o processo de nucleação das escolas do campo contribui para provocar outras mudanças significativas que afetam o conjunto das famílias residentes nas comunidades camponesas, pois, objetivando ficar “mais próximo” dos filhos que são remanejados para outras escolas, muitas famílias vendem seus lotes, pequenas chácaras ou sítios e empreendem um processo de migração, cuja finalidade principal é estar o mais próximo possível dos filhos em idade escolar. Nesse sentido, o conjunto dos indivíduos atendidos pela escola sofre alteração a cada ano.

Como já destacado anteriormente, com base nas informações dos entrevistados, foi possível perceber que não houve o necessário estabelecimento de um processo amplo de diálogo e/ou o consentimento da comunidade para a desativação da EMEF Belo Horizonte. Desta forma, com o processo de nucleação, o Estado força o surgimento de situações de distanciamento social no interior das comunidades camponesas, pois que na maioria destas, os espaços de reuniões, de convívio são fundamentais, destacando-se dentre estes, notadamente o espaço da igreja e da escola, pois até mesmo as campanhas de vacinação das pessoas nas comunidades, são realizadas, na maioria das vezes, no interior das escolas ou igrejas.

Falar do espaço da escola é, em grande medida, falar de um conjunto de atividades que são ali definidas ou mesmo realizadas: as pescarias de finais de semanas, das quais participam diversas famílias, os jogos de futebol da turma da escola no campinho desta que agora foi desativado, dos alunos desta que agora só se encontra aos finais de semana com os ex-alunos da comunidade. Desta forma, em função da intervenção do poder público, ao propor a nucleação da escola, esta deixa de ser o ponto central da vida e da referência e identidade camponesa. O fechamento das escolas, e, as vezes associado ao fechamento da “igrejinha” da comunidade, frutos da forma de organização social vigente, da oferta de políticas públicas e sociais, acabam por fragilizar as relações sociais das famílias que permanecem no lugar, muitas vezes, cercados, de todas as formas, pelos fazendeiros agropecuários, que vão incorporando novas parcelas de terras as suas atividades produtivas, fragilizando a agricultura familiar e os laços comunitários de convivência.

No decorrer da pesquisa foi também possível identificar algumas questões relativas as percepções dos gestores municipais que dizem respeito ao uso dos recursos financeiros aplicados na educação, e que, na apreciação destes estimulam ou favorecem os processos de nucleações, que ocorrem no meio camponês. Deste modo, segundo estes, a educação também

passa por readequações e, ao que tudo indica, nas suas avaliações, as pessoas que mais sofrem ou são penalizadas com tais medidas e mudanças são os alunos das escolas do campo, pois que, a partir da nucleação, a escola requer destes alunos maior disponibilidade de investimento de tempo em relação as atividades escolares, ficando assim descobertas as atividades que estes realizavam no interior de suas propriedades familiares; se alterando, desta forma, a relação tempo de trabalho e tempo de escola, considerando-se que este terá que dispor de maior disponibilidade de tempo para percorrer o caminho entre casa e escola, e que isso implica em um menor tempo disponível para as atividades laborais em família e o convívio no seio familiar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola – Terra de Direito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BALDUS, Herbert; WILLEMS, Emílio, **Dicionário de Etnologia e Sociologia**, Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 4ª: Iniciação científica, v. 17, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BRASIL. 2004. Texto. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. - Resolução CNE/ CEB nº1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Lei 12.960/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 23/2007**, de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. 2007. <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf >. Acesso em: 27 de abril de 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, H. M. (org.). *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Leila Lôbo de; ALVES, Tharcizo Augustho Amado Pereira; LIMA Vanessa Dias de; TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Seminário Gepráxis, A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 2376-2391, 2017. Acesso em: Agosto de 2019 <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7368/7143>

COMUNIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/comunidade/>>. Acesso em: 27/07/2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> acessado em 26/07/2020

GÖRGEN, Frei S. Agricultura camponesa. *Cadernos de Estudos Cooperfomos*, Santa Cruz do Sul, ago. 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2006.

HENCHEN, Mário J. Limite das políticas públicas do Estado e surgimento do Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica. (Trabalho de conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais) Belém: UFPA, 1995.

HENCHEN, Mário J. O diálogo como relação entre agricultores e pesquisadores: a experiência do PAET na Transamazônica. (Dissertação de mestrado) Belém: PPGCS/ UFPA, 2002.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica** / Allan G. Johnson; tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

SCOTTINI, Alfredo. Minidicionário escolar da língua portuguesa. – Blumenau, SC: Todolivre Editora, 2009.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade. In: Miranda, Orlando de. Para ler Ferdinand Tönnies. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 1995. p. 231-352.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEBER, Max. Conceitos básicos de Sociologia. São Paulo: Editora Moraes, 1987

UFPA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário de Altamira. [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/PPC%20NOVO%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/PPC%20NOVO%20(1).pdf)

9. ANEXO

ANEXO 1. Portaria Nº 001-A/2018 GAB/SEMED - Dispõe sobre o fechamento da Escola Belo Horizonte



ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE MEDICILÂNDIA
"CAPITAL NACIONAL DO CACAU"
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNPJ: 34.593.525/0001-08



PREFEITURA
Medicilândia
Com a força do povo

PORTARIA Nº 001-A/2018 GAB/SEMED

"Dispõe sobre a paralização de Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Município de Medicilândia".

RESOLVE:

Art. 1º - Fica por força deste ato, considerando a falta de alunos, declarado o fechamento das Escolas, abaixo relacionadas, constando a localização:

- E.M.E.F. Hélio Gueiros - km 110 Norte;
- E.M.E.F. 13 de Maio - km 115 sul;
- E.M.E.F. Luciene Dantas – km 125 norte;
- E.M.E.F. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - km 105 Norte;
- E.M.E.F. Novo Oriente – km 130 norte;
- E.M.E.F. Belo Horizonte - km 75 sul;

Art. 2º - Este DECRETO entra em vigor na data de sua publicação, com efeito retroativo a data do dia 01 de janeiro de 2018.

Art. 3º - Revogando-se as disposições em contrário.

DÊ-SE CIÊNCIA, REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Gabinete do Secretário Municipal de Educação do Município de Medicilândia, aos 10 (dez) dias do mês de janeiro (01) de Dois Mil e Dezoito (2018).


WALLAS FERNANDES DA SILVA
Secretário Municipal de Educação
Decreto Nº 004 /2017-GAB-PMM
CPF Nº 665.186.362-20

Travessa Dom Eurico – 1035 – Fone: (93) 3531-1345 – Medicilândia –Pará
Semecmed@yahoo.com.br

10. APÊNDICE

1- QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS DE ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

1. Seu filho frequentou a EMEF Belo Horizonte? Sim () Não ()
2. Você é de acordo com o fechamento da escola EMEF Belo Horizonte? Sim () Não ()
Por quê? Justifique sua resposta.
3. Por que a escola foi desativada? E quem decidiu pelo fechamento, houve a participação da comunidade na decisão do fechamento da escola?
4. Quanto ao deslocamento dos alunos a uma escola polo o que mudou na rotina da família?
5. Na sua opinião o que mudou na comunidade com o fechamento da escola?
6. Quais são os pontos positivos/negativos com esta mudança da escola anexa para a escola polo?

2- QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

1. Idade: _____
2. Série/Ano: _____
3. Quais são as vantagens de estudar na escola perto de casa?
4. Qual o tempo médio que você levava para chegar à escola Belo Horizonte?
5. Como era o ensino da EMEF Belo Horizonte?
6. Qual o tempo e como você leva para chegar à escola polo?
7. Quais são os principais desafios/dificuldades para estudar na escola polo?
8. Para você que estudou em uma escola do Campo, conte-me como está sendo a experiência de estudar em uma escola polo?

3- QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Tempo de serviço na educação _____

1. Como se deu a coordenação da escola Belo Horizonte anexa a esta escola Polo?
2. Quais eram os procedimentos/responsabilidades que a escola Rui Barbosa tinha com a escola Belo Horizonte?
3. Como se deu o recebimento dos alunos da escola anexa Belo Horizonte a escola Polo?
4. Ao migrarem da escola anexa para a escola Polo quais foram as principais dificuldades observadas pela escola em relação a estes alunos?
5. O que a escola tem feito para receber o aluno do campo com êxito para que não haja evasão escolar?

6. Você é de acordo com o ensino aprendizado das escolas multisseriadas?

4 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA DA COMUNIDADE

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Tempo de serviço na educação _____

1. Quando a escola Belo Horizonte foi fundada? Por quanto tempo você trabalhou na mesma?
2. Como era a relação da comunidade com a escola?
3. Qual era o público atendido pela escola Belo Horizonte e como eram distribuídas as turmas?
4. Na sua opinião o que mudou na comunidade com o fechamento da escola?
5. Você é de acordo com o fechamento da escola EMEF Belo Horizonte? Sim () Não ()
Por quê? Justifique sua resposta.
6. Por que a escola foi desativada? E quem decidiu pelo fechamento, houve a participação da comunidade na decisão do fechamento da escola?



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo: _____

Eu, abaixo-assinado, _____,

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: _____ / _____ / 20__

Assinatura do participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____