

FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: o caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza – Nossa Senhora da Glória/SE

Tereza Simone Santos de Carvalho¹
Marleide Maria Santos Sergio²

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar o processo de fechamento das escolas localizadas no campo. A pesquisa teve como recorte espacial o município de Nossa Senhora da Glória, Alto Sertão de Sergipe, mais especificamente a Escola Municipal Assentamento Fortaleza, que foi fechada. Para o alcance do objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a questão agrária brasileira, os movimentos camponeses e a educação do campo, bem como pesquisa de campo tendo como instrumento a entrevista semiestruturada com militantes dos movimentos camponeses, gestores municipais, com sujeitos da comunidade que vivenciam essa problemática, com os professores que atuam em escolas-polo e que atuavam na escola foco dessa pesquisa. A realidade pesquisada nos revela a luta empreendida pela comunidade para a manutenção da educação do campo no campo, diante de uma política de nucleação imposta às comunidades camponesas, desconsiderando sua história, seus valores e sua identidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Fechamento de escolas, Questão Agrária

Introdução

Os registros sobre a história da educação e da escola que temos no Brasil tendem a ocultar e invisibilizar a educação rural e a educação do campo. Tem-se a impressão de que as mesmas são fenômenos recentes. Enquanto prática social, no âmbito da educação formal, pode-se afirmar que a educação rural existe desde o início do processo de colonização. A catequese iniciada pelos jesuítas foi a primeira forma de educação institucionalizada pela metrópole para os povos da terra. Verifica-se que as origens da educação formal no país surgem, explicitamente, colonizadoras, tendo a subalternização, a subordinação e a alienação como fundamento e objetivo pedagógico. (KATUTA & MELZER, 2015). Já a educação do campo, enquanto conceito, é recente porque surge a partir das demandas dos movimentos camponeses por uma política educacional nacional para os assentamentos da reforma agrária. Considera-se como campo, o espaço de vida que possibilita leituras e análises que superam a

¹ Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo/UFS E-mail: tssbibr@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo/UFS. E-mail: marleidesergio@gmail.com

ideia do campo ou de rural apenas como espaço de produção de mercadorias. “O campo, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176). Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e de outros movimentos sociais do campo que emergem a partir da década de 1980, passam a exigir, propor e construir modos de educação, desde os povos do campo, respeitando suas especificidades e demandas. Aquele movimento protagonizou a luta para pautar nacionalmente a demanda por uma educação do/no campo, desde a perspectiva dos sujeitos que nele habitam e/ou trabalham. Esses reivindicavam uma educação que concebesse o campo e seus sujeitos em uma dimensão que ressignificasse a si mesmos e à sua educação, associando-a a um projeto popular que se contrapõe ao rural como negação histórica dos camponeses. Nesse projeto o “campo é visto como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação” (RIBEIRO, 2010, p. 41). É importante ressaltar que a Educação do Campo é diferente da educação rural. Nesta há o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terra, sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, contribuindo para o distanciamento e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo. A perspectiva da Educação do Campo questiona e põe em xeque as políticas, os ordenamentos jurídicos e programas que auxiliaram e promoveram a alta concentração de terra e a profunda desigualdade social. Assim, os desequilíbrios e assimetrias, refletidos em vários aspectos da sociedade brasileira, estão, também, enraizados na educação escolar, herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravista. O próprio Ministério da Educação reconhece que o acesso à escolarização da população urbana e rural é muito diferenciado. Em 2012, o índice de analfabetismo para as áreas urbanas era de 4,3%, enquanto para as áreas rurais era de 23,5%, quase cinco vezes a mais. 52,5% da população urbana, com idade entre 25 e 34 anos, tinha ensino médio e superior enquanto na zona rural esse índice representava, apenas, 17%. É importante ressaltar que, apesar da população estar concentrada, prioritariamente, nas áreas consideradas urbanas, cerca de 13% do total de matrículas da educação básica, correspondem a mais de 6 milhões de crianças e jovens que vivem no campo. Esses dados apontam para a persistência de uma realidade perversa que nega o acesso a milhões de crianças e jovens a um direito básico e assegurado constitucionalmente. Acrescenta-se ainda que, entre 2000 e 2009, de acordo com estudos de

Molina (2011), mais de 35 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir, dos quais 31,2 mil eram municipais. Segundo dados do Censo Escolar 2014, o número de escolas rurais no Brasil era de 66.732. Em 2003, esse número era de 103.328 escolas, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam o agravamento do cenário desse; nos últimos anos, entre 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. “A política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. (KOLLING et all, 1999, p. 40). Nessa conjuntura, ganha terreno a política de nucleação que consiste na reorganização da rede de ensino municipal através do fechamento de escolas de povoados com menor número de alunos e instalação de escolas-polos que os recebem. Nesse processo, os alunos são deslocados de suas comunidades de origem por meio de transporte escolar. A justificativa para essa reorganização é a redução de custos e a busca pela qualidade de ensino, prejudicada, na visão dos gestores, pela existência de classes multisseriadas. Essa política vem recebendo críticas tanto dos movimentos sociais do campo, quanto dos educadores e da própria comunidade afetada com o fechamento das escolas. Em Nossa Senhora da Glória a gestão municipal, através do Decreto municipal 271 de fevereiro de 2017, implantou o projeto de nucleação e já fechou 18 escolas, sem levar em consideração, segundo professores entrevistados e moradores assentados, os anseios das entidades, dos movimentos sociais e das comunidades. Além disso, percebe-se, em relação ao currículo desenvolvido nas escolas-polo, um distanciamento das especificidades da zona rural, o que contribui para o enfraquecimento do processo identitário dos povos do campo. Essa realidade reflete a necessidade de uma educação coerente com os anseios dos movimentos camponeses e que favoreça o direito a uma efetiva participação daqueles que estejam, direta ou indiretamente, ligados ao fazer educativo (FREIRE, 1987). Isso se constitui, inegavelmente, em um desafio que tem sido enfrentado em estreita relação com a luta pela terra e por reforma agrária. A educação como política pública faz parte da luta dos movimentos camponeses que, em suas relações, produzem espaços. Para Lefévre (1976) o espaço é entendido como espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social. Por isso não deve ser visto como espaço absoluto “vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções” (LEFÉVRE, 1976, p.29), nem como um produto da sociedade. Para o autor o espaço é o *locus* da

reprodução das relações sociais de produção. Nesse sentido, o trabalho objetiva analisar o processo de fechamento das escolas localizadas no campo, tendo como recorte espacial o município de Nossa Senhora da Glória, Alto Sertão de Sergipe, e neste, o Assentamento Fortaleza o qual teve sua escola fechada.

Situando a Educação Rural

A educação rural como objeto de estudos e pesquisas, até a década de 1990, era identificada como aquela ofertada aos filhos dos agricultores. Geralmente desenvolvida em classes multisseriadas, essa educação, até a referida década, nunca foi alvo das preocupações na legislação educacional brasileira. Os persistentes e elevados índices de analfabetismo no campo, levaram os Pioneiros da Educação Nova³ a proporem, nos anos de 1930-1940, o ruralismo pedagógico, o qual preconizava uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na e da terra, estando, por conseguinte, associada ao trabalho agrícola e às demandas das populações rurais. (RIBEIRO, 2012). Porém, essa perspectiva de educação nunca saiu do papel.

A Educação Rural diferencia-se da Educação do Campo pois aquela, apesar de ter como destinatários os camponeses, ou seja, as pessoas que vivem e trabalham na zona rural, desenvolve uma educação semelhante a ofertada na zona urbana, distante, portanto, das “atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção do conhecimento”. (RIBEIRO, 2010, p. 196)

De acordo com a autora citada, a Educação Rural, nos países latino-americanos, entre os anos 1930, se intensificando nos anos 1950-1960 até os anos de 1970, esteve intimamente relacionada à Reforma Agrária, onde o latifúndio e o minifúndio eram vistos como barreiras para a penetração do capital no campo e para a proletarianização do camponês. Assim, o

³ O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um documento elaborado por Fernando de Azevedo em 1932 no governo do então presidente Getúlio Vargas representando o pensamento de uma elite intelectual, que mesmo com posições ideológicas diferentes, tinham em comum o objetivo e a crença na possibilidade de interferir na organização social a partir da educação. O manifesto tinha como objetivo a uma educação voltada para todos, independente de classe social. Assim entendiam como “educação nova” aquela que se contrapunha à educação tradicional, marcada por seu caráter elitista e intelectualizante, tendo como objeto o desenvolvimento natural e integral do ser humano de acordo com determinada concepção de mundo. O manifesto foi assinado por 26 intelectuais, dentre estes Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

binômio latifúndio-minifúndio atrapalhava o projeto de aumentar a produtividade agrícola através da aplicação de tecnologia.

Percebe-se, nessa fase, “interesses de classe, visando à modernização do campo pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre educação rural, desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária” (RIBEIRO, 2012, p. 297). A Reforma Agrária foi estimulada na reunião de Punta del Este sob pressão dos Estados Unidos a fim de conter possíveis guerrilhas rurais.

Nesse sentido, Delgado (2005, p. 53) chama atenção para o debate sobre a Questão Agrária no Brasil referindo-se às relações internas de produção com ênfase no papel da estrutura de propriedade fundiária, das relações de trabalho predominantes e seus efeitos econômicos e extra econômicos. Destaca a posição em relação a esta (Questão Agrária) de entidades como o Partido Comunista Brasileiro (PCB), setores reformistas da Igreja Católica, a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e os economistas conservadores.

O PCB, mantinha em seu interior as teses de Caio Prado Jr, Ignácio Rangel e Alberto Passos Guimarães, apoiados teórica e politicamente no pensamento marxista. Destacamos dentre estas a de Caio Prado, que fundamentava-se no ataque às relações sociais com suas condições sub-humanas de vida para a maior parte da população rural brasileira. Esse autor defendia que a tendência ao assalariamento deveria ser acompanhada de uma legislação social trabalhista como saída para a questão. Representando a CEPAL, as teses de Celso Furtado atribuíam ao setor agrícola “uma tendência a gerar tensões estruturais sobre a inflação e crises frequentes de abastecimento de alimentos (...). O problema justificaria mudança na estrutura fundiária e nas relações de trabalho no campo”. (DELGADO, 2005, p. 54)

Ainda nessa direção do debate sobre a Questão Agrária, Delgado situa o pensamento católico que teve como referência a doutrina social da Igreja numa tentativa de fazer frente a uma realidade de injustiça e exclusão social denunciada por alguns setores dessa instituição. Ao mesmo tempo disputava espaço com o PCB que representava a difusão de ideias comunistas combatidas pela Igreja.

O pensamento conservador, protagonizado por Delfim Neto, trazia a tese da modernização sem Reforma, apontando aquela (a modernização) como solução para o campo brasileiro a qual foi adotada como caminho pelo Golpe Militar de 1964. “Por este caminho se cortará a efervescência do debate agrário, tentando encerrá-lo pelo ‘argumento’ da força”

(DELGADO, 2005, p. 56). O debate conservador seguiu exclusivo e hegemônico no Brasil. Para Delfim, não existia questão agrária.

Esclareça-se que essa modernização que se deu, principalmente, a partir de 1960, restringe-se a uma integração técnica da indústria com a agricultura, ou seja, não contempla as relações de trabalho; é uma modernização de base técnica e seletiva regional e setorialmente e, sobretudo, apoiada fortemente em subsídios estatais, que acabam reforçando o elevado grau de concentração de propriedade da terra. José Graziano da Silva (1982), refere-se a esse quadro como “Modernização Dolorosa”, tendo em vista que esse

processo se fez acompanhar de unidades de produção cada vez maiores, com uma conseqüente deterioração da distribuição de renda. (...) Como os chamados insumos modernos – especialmente fertilizantes, defensivos e a mecanização – são fortemente subsidiados, as condições de lucratividade das culturas ditas modernas (justamente porque utilizam maiores proporções de insumos modernos) são maiores; ainda mais porque sendo quase sempre produtos de exportação e/ou de transformação industrial (como cana, café, soja, trigo etc), têm sempre uma evolução dos preços relativamente mais favorável do que as culturas tradicionais, que são basicamente os produtos alimentícios (arroz, mandioca, feijão etc.). A mecanização, na medida em que atinge (por questões tecnológicas) principalmente outras atividades que não a colheita, acentua a sazonalidade de ocupação de mão de obra não qualificada numa dada propriedade agrícola. (p. 29-30)

A sazonalidade gera a substituição do trabalhador permanente pelo volante, situação favorável, economicamente para o proprietário, que opta pela mecanização, e desastrosa para o trabalhador rural. Assim, a modernização, como apontada por Graziano Silva, provoca concentração da propriedade e aumenta o desemprego.

Desconsiderando o contexto mais amplo da modernização acima descrito, os Estados voltaram-se para a busca da superação do atraso e dos altos índices de analfabetismo por meio, também, da oferta de uma educação que qualificasse a população rural, técnica e profissionalmente, tanto para a indústria como para a agricultura.

No Brasil a educação rural desconsiderava (e ainda desconsidera) os saberes dos camponeses, o conhecimento decorrente de seu trabalho, pois os compreende como atrasados ou até “não-saberes”. Assim, as escolas rurais, segundo GRITTI (2003) tinham como objetivo preparar os seus alunos para o manuseio de instrumentos, utilização de técnicas e insumos agrícolas, o que levava à imposição de um conhecimento não só distante da sua realidade, mas, também, contrário aos seus valores e à sua cultura. A educação rural contribuía e até reforçava a perda da autonomia dos agricultores.

Dessa forma, a educação rural brasileira, até os anos de 1970, influenciada e orientada pela cultura norte-americana (através de pacotes educacionais) em consonância com o Ministério da Educação (MEC), tinha como pressuposto que as populações do campo estavam à margem do desenvolvimento capitalista, necessitando de uma política de educação rural que integrasse as mesmas ao progresso advindo desse desenvolvimento. Cria-se o estigma do campo como atraso; do trabalho agrícola familiar como sinônimo de arcaico. Nessa política para a educação rural, os povos do campo eram objetos e não sujeitos.

Os programas e pacotes a serem implantados (importados dos Estados Unidos) impediam qualquer mudança em seus objetivos, conteúdos ou metodologia. Recursos eram disponibilizados em grandes volumes para a implementação de tais pacotes, principalmente quando contemplavam “interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 299). Segundo a autora, atrelado a esses interesses estava a implantação de um modelo produtivo agrícola que gerava a dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo, bem como o seu distanciamento da experiência e do conhecimento do trabalho com a terra (conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas)

Percebe-se, nesse contexto, que o interesse e a qualidade dada pelo Estado à Educação Rural, não advinha da preocupação com os altos índices de analfabetismo, mas sim da necessidade de colocá-la a serviço do capital, ou seja, torná-la um instrumento do capital. Por isso o seu objetivo era preparar, adaptar e subordinar as populações rurais ao modo de produção capitalista o qual combina expulsão da terra com a formação de mão de obra preparada para receber e trabalhar com a tecnologia e as inovações na produção agrícola (RIBEIRO, 2010), o que se restringe a uma minoria.

Desenvolvimento, agronegócio e Educação do Campo como luta e resistência do campesinato

O processo de expropriação do camponês, reforçado pela Educação Rural, não se dá de maneira passiva. O conflito e a resistência, inerentes à luta de classes, se faz de diversas formas nos movimentos sociais do campo. Uma delas foi a incorporação às suas reivindicações, de outro tipo de educação: a Educação do Campo.

Como contraponto de forma e conteúdo à Educação Rural, a Educação do Campo nomeia, de acordo com Caldart (2012, p. 259) “um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações (...)”. Esta de acordo com Ribeiro (2010) tem como finalidade uma formação dos povos do campo que lhes dê

competência para atuar no campo, enfrentando os desafios da produção, da vida, ou seja, uma educação voltada à produção familiar e à cultura dos povos do campo. [...]. A memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção do conhecimento a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. (RIBEIRO, 2010, p. 196-197)

A Educação do Campo é uma das principais estratégias dos movimentos camponeses pois possibilita o desenvolvimento e o fortalecimento do seu modo de vida, da luta pela terra de trabalho, do enraizamento nessa terra. Atualmente essa perspectiva de educação também vem sendo sistematicamente atacada pelo projeto de desenvolvimento para o campo proposto pelo agronegócio o qual, segundo Cardart (2012) não necessita de um sistema público de educação no campo, pois prevê um campo sem gente, uma agricultura sem agricultor. O ataque tem se dado através do fechamento sistemático de escolas localizadas no campo. De acordo com Molina (2011) entre 2000 e 2009, mais de 35 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir, dos quais 31,2 mil eram municipais. A tabela abaixo mostra esse processo no Nordeste.

Tabela 1

Número de Escolas Rurais da Região Nordeste por Estado, no período 2009-2012

Estados	2009	2010	2011	2012
Nordeste	47.534	45.431	43.261	41.927
Maranhão	10.152	9.962	9.713	9.550
Piauí	4.601	4.304	4.090	3.924
Ceará	5.076	4.659	4.127	3.922
R. G. do Norte	1.891	1.819	1.770	1.727
Paraíba	3.621	3.478	3.304	3.055

Pernambuco	5.501	5.268	4.984	4.895
Alagoas	1.917	1.835	1.755	1.709
Sergipe	1.332	842	1.163	1.161
Bahia	13.443	12.875	12.355	11.984

Fonte: Data Escola Brasil (2014).

Tomando como referência os dados estatísticos do Censo Escolar de 2016, podemos perceber que o número de escolas rurais dos primeiros anos do ensino fundamental diminuiu quase 30% em todo o Brasil, representando, em números, uma redução de mais de 23,6 mil escolas fechadas entre 2008 e 2016.

Os dados parecem revelar uma coerência entre o fenômeno do fechamento de escolas no/do campo com o modelo de desenvolvimento pensado/imposto para o campo. Colocado como uma novidade para os tempos atuais e como sinônimo de desenvolvimento para o campo, o agronegócio não é tão novo como tenta mostrar a mídia e todo o marketing que o reveste. De acordo com Campos (2011) o seu conceito surge na década de 1950, nos Estados Unidos, quando atividades agropecuárias, industriais e setores de serviços se integraram e as análises embasadas em sua divisão nos setores primário, secundário e terciário tornaram-se insuficientes para explicá-las. Desenvolveu-se uma análise sistêmica das atividades agropecuárias e agroindustriais, proposta, inicialmente, segundo a autora citada, por J. Davis e R. Goldberg. A partir de então formulou-se o conceito de agronegócio, passando pela compreensão de *agribusiness*, definido por Fernandes e Welch (2008) como “um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças” (p. 48).

No Brasil o termo agronegócio é usado a partir da década de 1990, para designar “o conjunto dos segmentos produtivos que se articulam direta ou indiretamente com a agricultura moderna” (HESPANHOL, 2007 *apud* CAMPOS, 2011, p. 104)

Partindo desses significados, corroboramos com a análise de Campos (2011) ao afirmar que o termo agronegócio, traz, em sua materialidade, muito mais que a tradução literal encerra. Ela o compreende

como uma complexa articulação de capitais direta e indiretamente vinculados com os processos produtivos agropecuários, que se consolida no contexto neoliberal sob a hegemonia de grupos multinacionais e que, em aliança com o latifúndio e o Estado, tem transformado o interior do Brasil em *locus* privilegiado de acumulação capitalista, produzindo, simultaneamente, riqueza para poucos e pobreza para muitos

e, por conseguinte, intensificando as múltiplas desigualdades socioespaciais. (CAMPOS, 2011, p. 109)

No processo de acumulação capitalista, a autora chama a atenção para a capacidade de expansão espacial do agronegócio através da construção de territórios. Para Oliveira (2004),

a construção do território é, pois, simultaneamente, construção/destruição/manutenção/transformação. (...) Logo, a construção do território é, contraditoriamente, o desenvolvimento desigual, simultâneo e combinado, o que quer dizer: valorização, produção e reprodução. A valorização é, assim, compreendida como fruto da transformação que produção e a reprodução passam. Isso significa dizer que, sob o capitalismo, a valorização é oriunda do trabalho humano nas suas diferentes mediações sociais. Significa também que a produção é o resultado contraditório de constituição do capital e que a reprodução do território deriva da reprodução ampliada do capital. (OLIVEIRA, 200, p. 40)

Na expansão do capital, podemos destacar os processos denominados por Oliveira (2001) de territorialização do capital e monopolização do território. A territorialização é sempre um processo de conquista de frações do território capitalista, logo, expropriação do camponês. A monopolização do território pelo capital se dá quando o capitalista não é o dono da terra, ou seja, ele não se territorializa mas, monopoliza o território criando as condições para sujeitar a renda da terra onde, aparentemente, ela não existe, que é na agricultura camponesa. Há a sujeição do camponês uma vez que não lhe resta opção, a não ser produzir, exclusivamente para a indústria. De acordo com Oliveira (2001) o capitalista tornou-se também o proprietário de terra.

Esses processos de territorialização do capital e de monopolização do território são materializados em diversas partes do país. Em Sergipe não é diferente. Em trabalho de campo realizado no município de Capela, em julho de 2017, aparece na paisagem, com destaque, a monocultura da cana. Impressiona a imensidão desse cultivo, caracterizando um latifúndio, onde não se percebe, no campo, a presença de trabalhadores.

Um campo sem gente; uma agricultura sem agricultor; para que escolas no/do campo afinal? Essa tem sido uma das frentes de luta e resistência dos movimentos camponeses: manutenção de seu modo de vida com as escolas no campo.

3- Fechamento de escolas no campo: em favor de quem?

O fechamento de escolas localizadas no campo tem se constituído, ao que parece, em uma política mundial. No estado de Sergipe, apenas no município de Nossa Senhora da

Glória foram fechadas 18 escolas de um total de 22 escolas, dentre estas 3 se localizavam em assentamentos, dentre estas a do Assentamento Fortaleza. As escolas foram nucleadas através do Decreto Municipal nº 271 de 07 de fevereiro de 2017 que dispõe sobre a nucleação de unidades escolares do município de Nossa Senhora da Glória. Foram criados 5 escolas-pólo, localizadas nos seguintes municípios: Aningas, São Clemente, Angico, Lagoa Bonita e São Clemente.

A Escola Assentamento Fortaleza, foi para a Escola-pólo Deputado Euvaldo Diniz localizada no povoado Aningas. Essa escola oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental (menor e maior) e recebeu os alunos de 11 povoados. De acordo com as entrevistas realizadas com as mães/pais/responsáveis pelas crianças, o fechamento da Escola Assentamento Fortaleza foi um golpe para a comunidade.

A escola foi uma das primeiras reivindicações após o processo de luta pela terra até chegar ao assentamento. A escola, que já tinha quase 10 anos, foi fechada pelo atual prefeito, que em reunião com representantes da comunidade Assentamento Fortaleza, representantes do MST, da secretaria de Estado da Educação, setor Educação do Campo, de pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, afirmou que o fechamento se deu, dentre outros motivos, pela busca da melhoria da qualidade, que em sua avaliação, se dará com o término das classes multisseriadas. Para o prefeito, essas classes, além de desenvolverem um ensino precário, de baixa qualidade, também representam um risco para as crianças menores, da pré-escola, as quais estudam junto com os alunos maiores de 14 anos ou mais. Esse posicionamento é compartilhado pela secretária municipal de educação. O prefeito ressaltou ainda que os alunos não estão retirados da sua realidade do campo pois a nucleação é intra-campo; eles não estão sendo levados para a cidade. Fica claro que a concepção de campo presente na fala do administrador é de um campo estático, homogêneo, um espaço físico desprovido de vida e composto por sujeitos a-históricos, sem identidade.

Para as mães e representantes da comunidade, o fechamento da escola significou não apenas a transferência dos alunos de uma localidade a outra dentro de espaço rural, mas uma ruptura com a realidade na qual os seus filhos estão inseridos, provocando uma possível perda de relação com os costumes, cultura e valores próprios de cada comunidade. A líder da comunidade ainda registrou que a escola não era só um espaço onde se ensinava a ler e escrever, mas era também o local da partilha das experiências da comunidade, das reuniões onde se aprendia e se discutia sobre a vida, sobre a luta dos povos do campo; espaço de

decisões, de festa, de celebrações, de formação, de cursos de artesanato, de pintura de pano de prato, de reciclagem.

A fala da líder da comunidade nos mostra que a escola, fundada após muita luta, significava muito mais que o local onde se desenvolvia a educação escolar. Representava o local de organização coletiva, onde se aprendia a ser cidadão do campo, onde se construía coletivamente a identidade da comunidade. A escola era um espaço de troca de saberes, de organização e desenvolvimento do assentamento.

As mães/pais/responsáveis pelas crianças, alunos e alunas da escola fechada, uma preocupação ficou mais evidente: o risco de vida que as crianças e jovens correm para chegar até a outra escola. Nos depoimentos desses, registramos a fala de uma das mães entrevistadas: “Eu fico com muita dó de minha filha; ela tem 4 anos e tem que se acordar de madrugada para se arrumar para pegar o transporte; ela vai quase dormindo e chega lá na outra escola cansada; não tá aprendendo nada” (Entrevista realizada em julho/2017)

Outra fala merece destaque: “Aqui a gente fazia a merenda coletivamente. Cada uma dava uma coisa e a gente fazia a merenda. A gente não tinha preocupação se tinha alguma coisa para dar pra nosso filho levar pra escola. Agora com essa ida pra lá, temos que mandar o lanche, pois nem sempre o que eles dão na outra escola, eles comem” (Entrevista realizada em julho/2017)

Os professores que trabalhavam na escola sentem falta da proximidade com a comunidade dos alunos que agora vêm de vários povoados, com realidades bastante diferentes e com o agravante, que é o cansaço de muitos que vêm no transporte escolar. Para as professoras, o ensino era mais significativo na antiga escola, pois dava para trabalhar melhor os conteúdos relacionando-os à realidade dos alunos.

Os relatos destacados apontam para uma realidade que nega aos sujeitos do campo o direito de estudarem em sua comunidade. A Escola Assentamento Fortaleza, fechada arbitrariamente pela administração municipal em nome de uma pretensa qualidade de ensino, desconsiderou os anseios da comunidade, bem como os resultados apontados pelo Inep referentes aos indicadores Educacionais da escola em 2015, conforme a tabela a seguir. Estes tomaram por base a média das escolas da cidade, do estado e do Brasil considerando a rede pública de ensino

Indicadores da escola Municipal Assentamento Fortaleza

INDICADORES	BRASIL	MUNICÍPIO	ESCOLA
Média de alunos por turma	17,3	21,4	23,5
Percentual de docentes com ensino superior	100%	81,3%	57,3%
Taxa de reprovação	10,3	14,8	8,3

Fonte: Indicadores Educacionais INEP 2015

Além desses dados, a escola tinha quase 50 alunos, número considerável para a mantê-la aberta. Além disso as classes multisseriadas metodologicamente são viáveis e possibilita o estudo de temas de maneira global, respeitando-se a faixa etária dos educando bem como a sua realidade.

Assim, vemos que o fechamento das escolas do campo, e na nossa pesquisa da Escola Municipal Assentamento Fortaleza, visa atender interesses econômicos muito mais que pedagógicos. Fica-nos claro que a concepção de educação e de qualidade de ensino adotada pela administração municipal se coaduna com os interesses desenvolvimentistas atuais que têm como objetivo preparar mão de obra qualificada para o trabalho que se distancia da agricultura familiar pois pensa o campo sem gente, a agricultura sem agricultor e uma escola que valoriza o urbano e tenta forjar outra identidade para o campo.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli S. et al (org.) Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Christiane S. S. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio**. Buenos Aires: CLASCO/Outras Expressões, 2011.

DELGADO, Guilherme C. A. **A questão agrária no Brasil (1950-2003)**. In: Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.

DIÁRIO OFICIAL DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Decreto Municipal nº 271 de 07 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a nucleação de unidades escolares localizadas na zona. Nossa Senhora da Glória/SE.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE. **PNAD** 2012. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pnad2012/default_sintese.shtm. Acesso em 17 de jul. 2017.

INEP, **Censo escolar da educação básica**. Brasília, 2012. portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em 26 de jul. de 2017

_____, **Panorama de educação do campo**. Brasília, 2013 portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em 26 de jul. de 2017

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2015.

KATUTA, Ângela Massumi. MELZER, Ehrick Eduardo Martins. A questão agrária e a educação do/no campo – trajetórias de vida e ideologias no trabalho de formação de educadores. **Anais do VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária. VIII Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. Goiânia, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge. et al (orgs). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 1976. Disponível em www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq. Acesso em 26 de jul v. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011 Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2652/1824. Acesso em 20 jul. 2017

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI**. In: OLIVEIRA, A; MARQUES, Marta (org.). **O campo no século XXI**. São Paulo: Editoras casa Amarela e Paz e Terra, 2001

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José Graziano da. **Modernização dolorosa – estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.