

The background image shows a dirt ground with several colorful school backpacks (purple, pink, blue, green) and a red rolling suitcase. In the background, the lower legs and feet of children and adults are visible, including a child in a purple backpack and a woman in blue jeans and high-heeled sandals. The text is overlaid on this image.

**Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**“PREFIRO FICAR EM CASA”:
a reprodução do capital e o atendimento escolar de populações rurais
a partir de Sinop-MT**

Ivone Cella da Silva

Orientador Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa

**Goiânia - GO
2014**

Ivone Cella da Silva

**“PREFIRO FICAR EM CASA”:
a reprodução do capital e o atendimento escolar de populações rurais
a partir de Sinop-MT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Professor Doutor Jadir de Moraes Pessoa.

Goiânia - GO
2014

**“PREFIRO FICAR EM CASA”:
A reprodução do capital e o atendimento escolar de populações rurais
a partir de Sinop-MT**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Doutora, aprovada em 08/05/2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
Universidade Federal de Goiás - UFG
(Orientador)

Professor Dr. Alceu Zoia
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop

Professor Dr. José Adelson da Cruz
Universidade Federal de Goiás - UFG

Professora Dra. Miriam Fábila Alves
Universidade Federal de Goiás - UFG

Professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - GO

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve,
palavra que conforta, silêncio que respeita,
alegria que contagia, lágrima que corre,
olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
(Cora Coralina)¹

Se temos de esperar, que seja para colher a semente
boa que lançamos hoje no solo da vida. Se for para
semear, então que seja para produzir milhões de
sorrisos, de solidariedade e amizade
(Cora Coralina).

¹ Pseudônimo de Ana Lins do Guimarães Peixoto Brêtas, renomada poetisa do Estado de Goiás.

Dedicatória

Aos meus amores:

Angela e Felipe:

Bênçãos do amor consagrado!

Não há poemas, nem poesias, nem histórias
não há canções nem composições,
que possam expressar em palavras,
o que sinto por vocês!!

Obrigada por compreenderem minhas tantas ausências,
os meus não brincar, nem contar histórias para dormir.
Obrigada pelo apoio constante através dos beijos, abraços e os
EU TE AMO que recebi e me deram força e iluminação,
durante todo o trabalho.

Ao meu amado *Dírceu* companheiro de 15 anos,
tenho que escolher entre mil palavras para medir a
estreiteza e a profundidade de nossa união. Obrigada
por seu amor e por seu apoio. Sua existência é uma
bênção em minha vida.

Agradecimentos

Com sentimentos de gratidão, agradeço:

A Deus, pela vida.

A Meus pais Angela e Laudino que ensinaram do caminhar ao italiano a alegria de viver na singeleza, na retidão de caráter e na simplicidade de quem na roça soube cuidar da vida.

Agradeço à minha família - irmãos: Ivo, Ivete, Ivanor e Ivanei, cunhados e sobrinhos - especialmente pelos beijos e abraços nos momentos de maior solidão durante as leituras e a escrita. Confesso que, praticamente o tempo todo, longe ou perto estava pensando em vocês.

A meus sogros Josefa e José e toda a família - cunhados e sobrinhos que me apoiam e acarinham como uma filha.

Ao professor orientador e amigo Jadir, pelo incentivo, carinho e simplicidade que motivaram outro olhar a respeito da pesquisa, da escola rural e da literatura regional.

Às Diretoras da Faculdade de Educação Professoras Mirian Fabia e Maria Margarida pelo compromisso e seriedade que conduzem a instituição.

Aos Coordenadores da Pós- Graduação Professores Marília e José Adelson pela dedicação e apoio.

Aos professores doutores José Adelson, Ivone, João, Maria Margarida, Maria do Rosário e Nelson que como grandes Mestres mostraram os caminhos e tive a honra de caminhar durante o curso.

Aos professores doutores Alceu, Aldimar, José Adelson, Maria Margarida, Miriam Fabia e Maria Stephanou pelo olhar atento e valiosas contribuições durante a banca.

Às colaboradoras da Secretaria da Pós-graduação da UFG Adenilde, Ana Paula e Rosângela pela alegria, “no balcão e na sineta”.

Ao curso de Pedagogia da UFG e em especial a Professora Carime e estudantes pelo acompanhamento durante o estágio de docência.

A CAPES pela bolsa de estudos.

Aos coordenadores, professores e crianças do Circo Laheto - obrigada pela alegria, amizade e malabarismos da vida.

Aos amigos, Vania - irmã do coração, Cida Alves, José Carlos, Paulo e Ruben que através dos grupos de estudos surgiram os aromas, sabores e cores que possibilitaram olhar o outro lado da saudade de casa.

Aos colegas da orientação coletiva da linha de pesquisa: Educação, trabalho e movimentos sociais, pelos momentos de reflexão.

Aos amigos Vânia, Fernando, Mariana, Lucas, Gabriela e Dona Geralda “in memoriam” pela alegria da acolhida.

Aos amigos Sônia, Ataíde, Lucas e Artur pela carinhosa acolhida.

À cidade de Goiânia em que convivi com seu povo maravilhoso, cultura, gostos e costumes propiciou conhecer mais um estado desse Brasil diverso.

À Jaqueline - amiga - mãe nas horas alegres com Angela e o Felipe em que os piqueniques, com a toalha xadrez acalentavam a ausência da mãe.

Ao Alceu, Adriano, Fiorelo, Laídes, Leonir, Mauro e Peripoli que acompanharam através das leituras e discussões o trabalho realizado.

Ana Julia, Oli e Andréia pela alegria no cuidado com as crianças.

A Karize pela dedicação no cuidado com a coluna.

À Edina Gardenha e Tamara que cuidaram de minha morada em Goiânia.

À Dellys e Rodrigo pelo carinho e atenção que me recebiam em sua casa.

À UNEMAT e professores de Pedagogia de Sinop pelo apoio durante as ausências do curso.

Às professoras do curso de letras da UNEMAT/Sinop em especial Adriana e Juliana.

Aos trabalhadores rurais de Sinop que mostraram que a vida dá certo.

Às crianças das escolas municipais de Sinop – não tenho palavras para agradecer, mas quero dizer: CONTINUEM na escola e NÃO desistam dela!

Aos professores e funcionários das escolas de Sinop, pelo carinho e atenção durante toda a pesquisa.

Aos muitos caminhos e caminhantes: pais, professores, coordenadores com os quais dialoguei, interagi e tomei-lhes, por empréstimo, as vozes que possibilitaram esta pesquisa.

Quero com a simplicidade de minha alma e através da poesia de Manoel de Barros dizer MUITO OBRIGADA à todos a quem jamais esquecerei!

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande.

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade.

Lista de Siglas

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

CF - Constituição Federal.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

COOPERNOP - Cooperativa Agropecuária Mista de Produtores Rurais de Sinop.

CONTRAN - Conselho Nacional de Trânsito.

CTB - Código de Trânsito Brasileiro.

DERMAT - Departamento de Estradas e Rodagem de Mato Grosso.

DETRAN - Departamento Estadual de Trânsito.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária no Brasil.

EXPONOP - Exposição e Feira Agropecuária, Comercial, e Industrial de Sinop.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LOA - Lei Orçamentária Anual.

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social.

MEC - Ministério da Educação.

MOPEC - Múltiplos Olhares da Pedagogia dos Educadores do Campo do Norte de Mato Grosso.

MT - Mato Grosso.

PEE/MT - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso.

PIB - Produto Interno Bruto.

PIN - Programa de Integração Social.

PME - Plano Municipal de Educação de Sinop.

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

PP - Projeto Pedagógico.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

UFG - Universidade Federal de Goiás.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação.

SINOP - Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná.

SME - Secretaria Municipal de Educação de Sinop.

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

Lista de Ilustrações

Mapas

Mapa 01 - Localização do Estado de Mato Grosso e Sinop pela BR 163 à capital Cuiabá.....	30
Mapa 02 - Localização da Gleba Celeste.	33

Figura

Figura 01 - Recorte de O Jornal.....	34
--------------------------------------	----

Fotos

Foto 01 - Placa da Colonizadora Sinop no Aeroporto Internacional Marechal Cândido Rondon em Várzea Grande - MT.....	35
Foto 02 - Abertura da mata amazônica - espaço destinado à cidade de Sinop.....	41
Foto 03 - Vista aérea de Sinop em 2012.....	52
Foto 04 - Condições do cinto de segurança.....	70
Foto 05 - Organização das mochilas.....	81
Foto 06 - Lixo acumulado no ônibus escolar.....	83
Foto 07 - Condições do banco do motorista do ônibus escolar.....	86
Foto 08 - É hora de brincar.....	131
Foto 09 - Horta escolar.....	133
Foto 10 - Ocupação dos espaços.....	136
Foto 11 - Embalagens vazias como brinquedos.....	152
Foto 12 - Na sombra... as carteiras.....	153
Foto 13 - Higienização das mesas utilizadas pelas crianças.....	156

Tabelas

Tabela 01 - Transporte escolar no meio rural - faixa etária/municípios - Brasil - 2012.....	63
Tabela 02 - Infraestrutura das escolas rurais no Brasil.....	100
Tabela 03 - Perfil da formação docente urbano/rural - Brasil - 2010.....	144

Quadro

Quadro 01 - Quilometragem e valor do transporte escolar em Sinop - 2012.....	78
--	----

Resumo

CELLA-SILVA, Ivone. **“Prefiro Ficar em casa”: a reprodução do capital e o atendimento escolar de populações rurais a partir de Sinop-MT**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014, 220f.

Esta tese inscreve-se na Linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo do estudo foi analisar as condições do atendimento escolar para as crianças do meio rural, a partir do município de Sinop-MT, situado na Amazônia Legal Matogrossense, região de fronteira agrícola. A pesquisa empírica foi realizada no ano de 2012 e teve como estratégias metodológicas a observação em três escolas municipais que atendem crianças filhas de trabalhadores rurais, sendo duas urbanas e uma rural, mediante descrições em caderno de campo e transcrições de entrevistas com crianças, pais, professores, coordenadores e diretores das escolas, gestores de diferentes setores da SME, presidente da cooperativa de produtores rurais e trabalhadores rurais. Pensar o espaço social com a teoria da prática de Bourdieu e comentadores é a fundamentação teórico-metodológica para a realização da pesquisa e para a análise e sistematização dos dados, enfatizando os sentidos da escola para os sujeitos que compõem a comunidade escolar. As análises produzidas permitem afirmar que há lacunas entre o que é dever do Estado e as condições de atendimento escolar. O precário oferecimento do transporte escolar é a única possibilidade de acesso das crianças à escola. A escola como espaço público, democrático, de direitos e de aprendizagens permanece desafiando as políticas públicas de atendimento escolar das crianças filhas dos trabalhadores rurais no município de Sinop-MT.

Palavras chave: escola, transporte escolar, trabalhadores rurais.

Abstract

CELLA-SILVA, Ivone. “I prefer to stay home”: the capital reproduction and the scholar attendant of rural population from Sinop-MT. Thesis (PhD in Education) - Federal University of Goiás, Goiania State, 2014, 220p.

This thesis is inserted in “Education, Work and Social Movements” Research Line of the Post Graduation Program in Education of the Federal University of Goiás State. The purpose of this study was to analyze the condition of the scholar attendant to children of rural environment from Sinop city, located in Mato Grosso Legal Amazon, agricultural frontier area. In 2012 it was done the empirical research and the data was collected by observation in three municipal schools that attend children from rural workers. Two of the schools was urban and one was rural. The observation was transcribed on a field notebook it also was made interview with children, parents, teachers, coordinators and schools headmasters, managers from different sectors of Municipal Schools Office and the president of the rural farmers and rural workers Cooperative. This research is theoretical-methodological based on Bourdieu’s theory of practice and it is emphasized during the analysis and systematization of this work and also is emphasized the meanings of the school to the subjects that are into the school community. The analysis showed us that there are gaps between what are the State obligation and the conditions of the scholar attendant. The supply of transport is precarious and is the only possibility to children access the school. The school as a public, democratic and full of rights and learning space, remains challenging the public policy of school attendance to children of rural workers in Sinop city-MT.

Key-words: school, school transport, rural workers.

Riassunto

CELLA-SILVA, Ivone. “Preferisco restare a casa”: la riproduzione del capitale ed il trattamento scolastico di popolazioni rurali da Sinop-MT. Tesi (Dottorato in Educazione) - Università Federale di Goiás, Facultad di Educazione, Goiânia, 2014, 220f.

Questa tesi inquadra nella Linea di Ricerca “Educazione, Lavoro e Movimenti Sociali” del Programma di Post-Laurea in Educazione dell’Università Federale di Goiás. L’obiettivo dello studio è stato analizzare le condizioni del trattamento scolastico per i bambini dello spazio rurale, della città di Sinop-MT, situata nell’Amazônia Legal Matogrossense, regione di frontiera agricola. La ricerca empirica è stata realizzata nell’anno di 2012 e ha avuto come strategie metodologiche l’osservazione di tre scuole della città che trattano bambini figli di lavoratori rurali, essendo due urbane ed una rurale, con descrizioni in quaderno di campo e trascrizioni di interviste con bambini, genitori, insegnanti, coordinatori, direttori delle scuole, gestori di diverse settori della SME, presidente della cooperativa di produttori rurali e lavoratori rurali. Pensare lo spazio sociale con la teoria della pratica di Bourdieu e commentatori è la funzione teorico-metodologica per la realizzazione della ricerca e per l’analisi e sistemazione dei risultati, riaffermando i sentiti della scuola per i soggetti che compongono la comunità scolare. Le analisi studiate permettono affermare che ci sono lacune tra il dovere dello Stato e le condizioni scolari. La precaria fornitura del trasporto scolastico è l’unica possibilità di accesso dei bambini per la scuola. La scuola come spazio pubblico, democratico di diritti ed imparare resta sfidando le politiche pubbliche di trattamento scolastico dei bambini figli dei lavoratori rurali della città di Sinop-MT.

Parole-chiave: scuola, trasporto scolastico, lavoratori rurali.

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 - Colonização do norte de Mato Grosso: os “malabarismos” pela conquista da terra	26
1.1 A (re)colonização de Sinop	27
1.2 As terras vazias e a “limpeza” da floresta na Amazônia Legal	32
1.3 O poder da terra no norte de Mato Grosso: o agronegócio em destaque	52
Capítulo 2 - O caminho para a escola: crianças que moram na roça e estudam na cidade	59
2.1 O transporte escolar das crianças no Brasil: contradições.....	60
2.2 O transporte escolar em Sinop: descaso	64
2.2.1 A formação do condutor do transporte escolar.....	75
2.2.2 Os recursos para a manutenção do transporte escolar de Sinop	77
2.2.3 Sentidos e sentimentos das crianças: o caminho até à escola.....	80
2.2.4 Sentidos e sentimentos dos pais: o caminho até a escola	85
2.2.5 O dizer da escola: “ainda bem que os nossos já tinham descido do ônibus”	90
Capítulo 3 - Sinop: a escola das crianças filhas dos trabalhadores rurais	96
3.1 O Projeto Pedagógico e a vida das crianças do meio rural.....	104
3.2 A cultura e as crianças do meio rural	116
3.3 As vozes e sentidos das crianças sobre a escola	128
3.4 As vozes e sentidos dos pais sobre a escola	137
3.5 Os professores da cidade e as crianças da roça: os sentidos sobre a escola	141
3.5.1 A sala de aula, ou fora dela: a prática dos professores	149
Reflexões que se ampliam	163
Referências	170
Apêndices	182
Anexos	202

Introdução

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul - Que nem criança que você olha de ave. Um olhar de ave, um olhar de azul é um simples olhar com mais atenção (Manoel de Barros, 1994, p. 4).

A busca que mobiliza o sentido de fazer pesquisa no espaço da Amazônia Legal Matogrossense, mais especificamente no município de Sinop², que abriga uma diversidade sociocultural, é desafiadora e constituiu-se como um “mundo de possibilidades”, na vida pessoal e profissional, porque passa a ser compreendida no reviver de algumas memórias do tempo de infância e adolescência vivenciado com a família em meio aos desafios do trabalho com a terra.

O interesse em centrar o estudo envolvendo as crianças do meio rural, origina-se nos aspectos: o primeiro é a autora também ser filha de pequenos agricultores e que desde cedo, os pais mostraram que viver do trabalho da roça é um desafio, mas que com dignidade sempre conseguiram o sustento e, o mais importante, propiciaram que os filhos demonstrassem interesse e tivessem a possibilidade de estudar. O segundo é por ter atuado durante boa parte da vida profissional, como orientadora pedagógica, no atendimento das escolas rurais do município de Nova Mutum-MT e o terceiro aspecto, mas também entrelaçado pelos anteriores é de que na Universidade, aproveitaram-se as possibilidades de voltar a atenção para as discussões acerca das populações rurais, nos projetos de pesquisa do grupo: Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense e Múltiplos Olhares da Pedagogia dos Educadores do Campo do Norte de Mato Grosso - MOPEC.

Os desafios enfrentados e as perspectivas de olhar para um tempo que presentifica os sonhos em realidades, muitas vezes, necessitam de distanciamentos e de aprofundamentos teóricos e metodológicos. Portanto, objetiva-se analisar as condições do atendimento escolar para as crianças do meio rural, no contexto da Amazônia Legal, região de fronteira agrícola e de modernização da agricultura, a partir da diversidade desse lugar social.

Como cada caminho começa com o primeiro passo e “porque são os passos que fazem os caminhos!” (Mário Quintana), pesquisar passa a ser instigante, pois é preciso “deixar vir o

² Sinop - Sua denominação deriva-se do acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Empresa responsável pela colonização também das cidades de Cláudia, Vera e Santa Carmen, norte do Estado de Mato Grosso. O nome Sinop embora seja uma sigla, será escrito em letra minúscula, da mesma forma que é utilizado pelo município e pela colonizadora.

objeto”, e este estar ligado ao desejo de “fazer ciência”, de ser reconhecido pela comunidade científica, de escapar aos estigmas que pesam sobre a escola, e sobre seu estatuto científico.

Que objeto é esse? Pensado? Construído? Objeto que demandou leituras e discussões no valioso trabalho do grupo de orientação coletiva da linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, acerca do que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 48) definiram que por mais parcial e parcelar que pareça ser um objeto de pesquisa “só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática dos aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada”. Do ponto de vista teórico, partiu-se do pressuposto de que “[...] o real nunca toma a iniciativa já que só dá resposta quando é questionado. [...]” (p. 49), ou seja, sem a teoria não há interpretação dos dados, pois estes, não falam por si mesmos.

Pesquisar o meio rural é considerar a complexidade da relação dos sujeitos com suas lutas e seus saberes, com muito ainda por desvendar e com muitas possibilidades de pesquisa. Nesta perspectiva Pessoa (1999b, p. 88-89) destaca que: “[...] o campo merece agora, portanto, ser lembrado por universidades, planejadores, movimentos sociais e comunitários, sindicatos, partidos, enfim, por todas as forças interessadas em reconstruir a história da educação no Brasil”. O município de Sinop vai se constituindo também com muitas possibilidades de pesquisas e estudos e por buscar conhecer um pouco mais esse contexto, as palavras de Bourdieu (2002, p. 26-27) fizeram sentido e ao construir o objeto supõe-se pensar relacionalmente, pois,

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Apresenta-se, então, como necessidade, lutar contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista, além do empenho do pesquisador no sentido de relacionar os fatos sociais à sua produção teórica, bem como à contextualização histórica, econômica e social, exigindo, mais do que apenas estudar parcialmente esses fatos, ocupar-se com a totalidade homem-natureza. Os agentes sociais que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dos conhecimentos produzidos podem influenciar as pesquisas nas ciências humanas, sociais e históricas, pois seus comportamentos e ações são revestidos de uma significação objetiva.

Cada agente, saiba ele ou não, queira ele ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, elas encerram uma ‘intenção objetiva’, como diz a escolástica, que sempre ultrapassa suas intenções conscientes (BOURDIEU, 2003b, p. 65, grifado pelo autor).

Ao assumir o papel do pesquisador nas ciências humanas, sociais e históricas torna-se necessária a consideração de que para se conhecer teoricamente a realidade é imprescindível a compreensão de que os indivíduos constroem essa realidade objetiva e subjetivamente, uma vez que a sociedade em relação aos indivíduos é produto e produção. “Pesquiso para contestar, constato, e intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço” (Freire, 1996, p. 14). Pesquisar no sentido de compreender como as sociedades se organizam em classes e com isso é “urgente: inserir a escola na luta de classe, compreender como participa a escola nessa luta de classe [...]” (SNYDERS, 2005, p. 13), pois, “tudo o que se passa na escola é atravessado pela divisão em classes” (p.18).

Ao considerar que há divisões na sociedade, considera-se também que há divisão no âmbito escolar e com isso existe a necessidade de pensar a escola inserida na luta de classes “numa sociedade dividida em classes, a escola era uma escola de classe, só podia ser uma escola de classe” (p. 30). Ao serem antagônicas, “a relação entre ambas é na verdade, a exploração de uma pela outra” (p. 27). Ao fazer tal afirmação, o autor apresenta que:

[...] a burguesia esforça-se na medida do possível, por submeter a escola aos seus próprios objetivos de classe, por impedir acima de tudo que ela possa contribuir para a emancipação do proletariado. [...], esforça-se por educar a jovem geração de operários e de camponeses na esperança de formar simultaneamente servidores úteis, suscetíveis de lhe proporcionar benefícios e lacaios obedientes que não perturbem a sua quietude e a sua ociosidade (SNYDERS, 2005, p. 30-31).

Essa escola pensada e destinada aos filhos dos trabalhadores, torna-se “uma escola [...], estranha, distante” (p. 32), sem atrativos, ou apenas vista pelas crianças como necessidade do encontro com os amigos e para o brincar, como se observou na pesquisa realizada nas escolas de Sinop. No entanto, “a burguesia esforça-se por fazer da escola um local onde as crianças se habituem, aprendam a estar separadas de acordo com sua origem social” (p. 31).

Inserida em uma sociedade dividida em classes, a escola, também por sua vez, inscreve-se entre as instituições que atendem aos interesses da classe dominante: “[...] a classe dominante esforça-se por votar as crianças do povo à segregação, ao gueto; quer conservar as estratificações existentes apontando a cada classe o seu tipo de ensino. [...] apenas os privilegiados terão direito a plena formação [...]” (SNYDERS, 2005, p. 74), terão direito a

uma escola de qualidade, uma escola que também possibilite dar continuidade aos estudos. Ao possibilitar apenas aos mais abastados a possibilidades da continuidade, aumenta ainda mais a divisão entre os que têm e os que não têm essa possibilidade. Com isso “a escola transforma as diferenças dos resultados escolares em divisão de classes” (p. 76) em que cada vez mais o “sistema de ensino contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para a legitimar” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 55).

Por ser reflexo dos que a pensam e determinam a partir dos interesses dos que detêm o poder, a escola vem servindo aos interesses do capital, aos filhos dos trabalhadores cabendo a precariedade sem a possibilidade de desvendar outras perspectivas. A esse respeito, Snyders (2005, p. 18) também nos alerta que:

Para o futuro, eis-nos constringidos a olhar os fatos frontalmente; o milagre que esperaríamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilha de pureza - à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais - esse milagre não existe, a escola faz parte do mundo.

Nesse sentido, a escola é vista como reflexo e resultado dos acontecimentos sociais, pois “é moldada pelo todo de que participa” (p. 33). Nessa perspectiva busca-se estudar a escola das crianças do meio rural e que estudam nas escolas urbanas a partir do espaço social de Sinop. Para Bourdieu (2002, p. 113) estudar um lugar, uma região é mostrar as “[...] lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e desfazer os grupos”. Seguem ainda as discussões do autor (p. 116) acerca de determinado lugar

O discurso regionalista é um discurso performativo, que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada - e, como tal, desconhecida - contra a definição dominante, portanto, reconhecida e legítima, que a ignora.

Produzir conhecimento acerca da escola, acerca das relações de poder e dominação na região norte de Mato Grosso, tende de certa forma a sofrer pressões, por ser uma região de fronteira, de espaço social em constante conflito, pois nas pesquisas que tratam de “pensar o mundo social” (BOURDIEU, 2002, p. 49), deve-se em primeiro lugar “dar novos olhos” [...], “trata-se de produzir, senão um ‘homem novo’, pelo menos, ‘um novo olhar’, um *olhar sociológico*”. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de uma “revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído [...], uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social” (grifado pelo autor).

Na busca pela originalidade da pesquisa tendo a preocupação de, através dos autores, primar pela “continuidade e a ruptura, a conservação e a superação, em se apoiar em todo o pensamento disponível sem temer a acusação do seguidismo ou do ecletismo [...] e assim, produzir activamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo” (BOURDIEU, 2002, p. 63).

Recorre-se a autores, nos termos de Bonnewitz (2003, p. 18), “como a ‘companheiros’, no sentido da tradição artesanal, a quem se pode pedir uma ajuda nas situações difíceis [...]. [...] são referências que estruturam o nosso espaço teórico e a nossa percepção desse espaço”. Como referencial recorreu-se a Bourdieu, nas suas várias obras que fundamentaram a pesquisa do ponto de vista teórico, para o desvelamento dos sentidos e significados acerca do papel da escola na sociedade e de suas constatações quando realizou o desvelamento da realidade dos processos sociais e na concepção de mundo dos trabalhadores.

Um mundo social que pode ser compreendido também através da literatura em que os “nossos pensamentos podem coincidir com os de outros, mas o importante é perceber que a literatura é um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas, e o ser humano é o ponto central na observação e na interpretação da realidade ou da ficção” (PESSOA, 2011, p. 5). Nesse aspecto, a formação do campo literário em Mato Grosso é um campo social e cultural em que a questão regionalista é que prevalece, pois cada autor/escritor escreve acerca de determinado lugar e época. Esse aspecto é observado em obras utilizadas nessa pesquisa, especialmente de autores como Barros, Picolo e Pinto que retratam o modo de vida mato-grossense. Ao discutirem acerca da literatura regionalista, Pessoa e Cruz (2011, p. 17) também apresentam a literatura “[...] como recriação do real, depois como potencialização do olhar [...] para um alargamento da compreensão do fenômeno educacional”.

Estudar a escola das populações rurais e utilizar também a literatura para compreendê-la, é possível, pois, para os autores a literatura “nasce próxima dos saberes e dos fazeres da gente simples de nossas regiões rurais e de pequenas cidades”. Pretende-se também, durante a pesquisa utilizar a literatura “assumindo-a como essencialmente arte, criação, fruição, [...] como representação social, ou seja, como produção cultural que fala da vida, que fala das relações sociais e, portanto, fala também das diversas formas de produção e transmissão do saber” (PESSOA e CRUZ, 2011, p. 25).

Tal relação também pode ser notada em Ianni (1999, p. 10), ao discutir sobre as narrativas sociológicas e literárias e assim sendo, o contraponto entre as ciências sociais e a arte, afirma que:

[...] cabe reconhecer que a ciência e a arte podem ser tomadas como duas linguagens distintas, ambas compreendendo formas de conhecimento e imaginação. Ambas revelam algum compromisso com a ‘realidade’, taquigrafando-a ingênua ou criticamente, procurando representá-la, sublimá-la ou simplesmente inventá-la.

Pois para o autor, a narrativa literária bem como a científica “sempre decanta algo, no sentido literal e metafórico, sem esquecer que canta, encanta e desencanta” (p. 10). Ianni segue dizendo que: “são duas linguagens radicalmente distintas, já que uma é literária e outra é científica”. Porém, essa ‘invenção’ da realidade não deixa de expressar elementos presentes na realidade à qual o autor se refere, não sendo assim uma realidade inaugural.

Ao buscar compreender o processo de desenvolvimento social através da literatura, Pessoa (2007, p. 28) diz que utilizar a Literatura é “uma prática que tem sido muito facilitadora, na compreensão de fatos socioculturais”. E, retornando a Ianni (1999, p. 40), “a narrativa realiza algo do desencantamento do mundo. Ao narrar, traduz. Mesmo quando recria, lança luz. Em todos os casos, revela-se um todo em movimento; sempre movimentado e multiplicado pelo leitor, em cada lugar e época”. As obras literárias podem ser lidas e interpretadas segundo a vivência, o *habitus* de cada leitor, pois o leitor é um dos agentes do campo literário e, portanto, situa-se em posições de produtores e de consumidores de bens culturais. Esses bens expressam as mais diferentes concepções de homem, de mundo e de sociedade relacionadas ao *habitus* dos sujeitos que produzem esse mesmo campo.

A pesquisa de campo também compôs os dados desta tese. A coleta de dados da pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro a julho de 2012. Inicialmente, realizou-se a caracterização da única escola rural e de tempo integral em funcionamento no município em que foram feitas observações durante os meses de fevereiro e março de 2012, com visitas duas vezes por semanas em dias alternados para acompanhar as diferentes atividades e permanecendo na escola da chegada das crianças às 06 até a saída, às 16 horas. Nesse período foram observados desde o transporte escolar, com o acompanhamento da linha do ônibus escolar da maioria dos alunos que estudam nesta escola, o trabalho com projetos, os aspectos da estrutura física, os horários de chegada e saída das crianças, horário de almoço e descanso, a formação dos profissionais e o ambiente escolar.

O tempo de permanência nessa escola possibilitou identificar os sujeitos da pesquisa, a existência da Cooperativa Agropecuária Mista de Produtores Rurais de Sinop - COOPERNOP, responsável pela alimentação escolar de todas as escolas do município,

formada por trabalhadores da agricultura familiar e os trabalhadores rurais residentes na comunidade em que a escola rural se encontra.

Entre os entrevistados da escola rural selecionaram-se crianças, pais, professores, coordenadora e diretora da escola. Para destacar os sujeitos da escola rural, das escolas urbanas, acresceu-se a letra “r” após a denominação de cada segmento.

As 14 crianças entrevistadas da escola rural foram selecionadas por estudarem no 5º ano do ensino fundamental, ou seja, o último ano na referida escola, que atende desde a pré-escola. As crianças, em idade entre 09 a 12 anos, foram denominadas pelas letras minúsculas do alfabeto de cr1 sucessivamente até cr14.

Os 06 professores entrevistados da escola rural foram selecionados entre os que possuem mais e menos tempo³ de magistério na escola. Os professores foram denominados pelas letras minúsculas do alfabeto - de pr1, sucessivamente, até a pr6.

Foram entrevistados pais das crianças que estudam na escola rural e denominados pelas letras minúsculas do alfabeto - de fr1 sucessivamente até fr6 (a letra f, refere-se a família, para diferenciar de p - professor). Destaca-se que os pais foram selecionados, tendo como critérios: 02 pais de cada bairro e 02 pais que residem próximo da escola, perfazendo o total de 06 pais. Estes três grupos compõem os espaços em que as crianças da escola residem. Para cada grupo, foram selecionados 02 pais, um que possui filhos que estudam no Pré I e um pai que possui filho no 5º ano. Nas turmas em que havia mais de uma, foi realizado sorteio para a escolha dos entrevistados. As turmas escolhidas são a primeira e a última turma atendida pela escola, durante o ano de 2012.

A coordenadora e a diretora foram designadas pela inicial maiúscula da função e receberam o número 1 e foram denominadas de Cr1 e Dr1, respectivamente.

Posteriormente buscou-se saber junto ao Setor de Transportes da Secretaria Municipal de Educação como ocorria a organização do transporte escolar, para a obtenção dos dados sobre as rotas, número de crianças, localização das linhas⁴ do ônibus escolar e quilometragem percorrida diariamente. Percebeu-se que em todas as escolas urbanas havia crianças que utilizavam o transporte escolar. Com os dados das escolas fez-se opção por investigar entre as escolas municipais, a escola que recebia mais e a que recebia menos crianças, filhos de trabalhadores rurais e que utilizam o transporte escolar para estudarem na escola urbana. Esse critério foi utilizado com o objetivo de identificar se havia diferenças no atendimento.

³ Dos professores selecionados com menos tempo de magistério na escola, 05 possuíam o mesmo tempo. Nesse caso, utilizou-se o critério de escolha dos 03 professores com mais tempo de experiência no magistério.

⁴ Entende-se aqui por linha a rota que o ônibus escolar percorre diariamente para transportar os alunos até a escola.

Durante o mês de maio de 2012 realizou-se o trabalho de identificação das crianças no horário em que chegavam à escola, com o intuito de saber realmente quem reside no meio rural e se a família trabalha na agricultura. Após conversa, foi enviada uma ficha de identificação das crianças para os pais que residiam no meio rural (apêndice 01). Os dados da ficha permitiram identificar a quilometragem percorrida, o endereço e contato com a família.

As 12 crianças selecionadas da escola urbana que mais atende crianças do meio rural, que foram entrevistadas para a pesquisa possuem entre 07 a 13 anos de idade e estudam entre o 1º e o 7º ano do ensino fundamental. As 12 crianças selecionadas da escola urbana que menos atende crianças do meio rural, que foram entrevistadas para a pesquisa, possuem idade entre 06 a 11 anos de idade e estudam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental. Nas duas escolas, as turmas selecionadas equivalem às turmas atendidas pelas escolas.

As 24 crianças entrevistadas, das duas escolas urbanas, foram selecionadas por residirem a mais de 40 km da escola, sendo 12⁵ crianças de cada escola. As crianças receberam um número - de 1 a 24 - denominadas de c1, sucessivamente até c24. A ordem da realização das entrevistas determinou a ordem na numeração das crianças. As entrevistas com as crianças que estudam no período vespertino⁶ foram realizadas na escola, durante o período de aula, com prévia autorização da direção da escola.

Os 12 professores⁷ entrevistados das duas escolas urbanas foram selecionados entre os que possuem mais e menos tempo de magistério na escola, conforme ficha de identificação entregue para todos os professores (apêndice 02). Através dos dados das fichas foram selecionados 06 professores de cada escola. Foi observado como critério que os professores entrevistados deveriam atuar em turmas que possuíam crianças do meio rural e que utilizam o transporte escolar. Nessa análise os professores receberam um número - de 1 a 12 - denominados de p1, sucessivamente até p12.

Os 06 pais⁸ das crianças, filhas de trabalhadores rurais que estudam nas escolas urbanas foram selecionados entre os que possuem os filhos que permanecem mais tempo no ônibus escolar pela distância e pelas linhas do transporte, sendo 03 pais de cada escola. Esses pais receberam um número - de 1 a 6 - foram denominados de f1, sucessivamente até f6.

⁵ O número de 12 crianças em cada escola coincidiu com o número de crianças que percorriam a quilometragem determinada para as entrevistas. Entre as crianças selecionou-se 12 meninas e 12 meninos. Entrevistar o mesmo número ocorreu involuntariamente.

⁶ Todas as crianças da escola que residem no meio rural e utilizam o transporte escolar estudam no período vespertino.

⁷ Entre os entrevistados, 10 eram mulheres e 02 eram homens.

⁸ Entre os pais, foram entrevistados 01 e 05 mulheres. Esse fato ocorreu, pois normalmente as situações escolares são resolvidas pelas mães.

As coordenadoras e diretoras das escolas urbanas foram designadas pela inicial maiúscula da função e receberam o número 1 e 2 e serão denominadas de C1 e C2 e D1 e D2 consecutivamente.

Os demais entrevistados foram denominados: pelas iniciais, em letra maiúscula, pela função que exerciam. Assim denominados: coordenador do transporte escolar - CTE, coordenador da alimentação escolar - CAE e secretária municipal de educação - SE e o presidente da COOPERNOP - PC.

Como a constituição da região e do município no processo de (re)colonização e a expansão da fronteira agrícola é um dos componentes da estrutura do texto, foram entrevistados também dois trabalhadores rurais⁹, que foram denominados pelas iniciais tr1 e tr2, também independente do gênero 01 mulher e 01 homem, de famílias que foram pioneiras e fizeram parte desse processo. Foram selecionadas por terem vindo para Sinop, a mais de 30 anos, convidados pela empresa que colonizou a região, sempre terem residido no meio rural, atuando na agricultura familiar e residirem mais tempo na comunidade em que a escola rural¹⁰ se encontra.

Para a identificação dos 80 entrevistados, descritos na sequência, organizou-se uma relação (apêndice 03) com o local, distribuição por segmento dos entrevistados (crianças - com a respectiva idade, pais, professores, coordenadoras, diretoras, coordenador da alimentação escolar, coordenador do transporte escolar, secretária municipal de educação, presidente da cooperativa e trabalhadores rurais) e designação por letras iniciais e números na sequência numérica de acordo com o total de entrevistados de cada segmento e data da realização da entrevista.

O que justificou a escolha desses sujeitos para a entrevista foi o desejo de abarcar a diversidade dos agentes envolvidos com a escola em Sinop, no intuito de perceber se havia relação dos sentidos e significados atribuídos à escola, tendo em vista que as crianças do meio rural estudam na escola urbana e utilizam o transporte escolar. Concomitantemente à identificação, iniciou-se também a caracterização das escolas nos aspectos pedagógicos, de infraestrutura e a formação dos profissionais.

Os recursos utilizados para a coleta dos dados empíricos foram o gravador e a máquina fotográfica. No decorrer das visitas, registraram-se anotações sobre as experiências realizadas em um diário de campo. Foi elaborado um roteiro de entrevistas (apêndice 04) com a

⁹ Com idades entre 75 (que ainda trabalha tirando leite, produzindo queijo e derivados para o consumo e para venda e cuidando dos animais) e 80 anos que veio a óbito um mês após a realização da entrevista.

¹⁰ Por ter sido a primeira escola rural construída em Sinop, no ano de 1975, um dos entrevistados fez a doação da área de terra, doou a madeira e ajudou na construção.

finalidade de direcioná-las para os objetivos da pesquisa. As perguntas tinham a finalidade de orientar as entrevistas sem, contudo, atrapalhar o discurso do sujeito entrevistado e sem interromper o fluxo de suas ideias. Priorizou-se aos entrevistados falarem livremente sobre o que sugeria a pergunta. Para ilustrar o acontecer das falas dos sujeitos da pesquisa, sem no entanto abarcar todos os segmentos envolvidos, foram selecionadas 02 entrevistas representativas - uma com criança e outra com um pai e apresentadas transcritas no apêndice 05.

Durante as entrevistas, tanto a entrevistadora quanto os entrevistados sentiam-se livres para fazer comentários, rir, ou outras expressões do que era relatado, pois no processo de pesquisa, o entrevistador e o entrevistado sempre estabelecem uma interação. Para Oliveira (1998, p. 24) “acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão”.

Para tanto, foram realizadas observações e entrevistas cientes de que não existe uma imersão em uma dada realidade, sem que o pesquisador a afete e seja por ela afetada. Em relação às entrevistas e nas palavras de Bourdieu (2011b, p. 695) atentou-se para a “necessidade imperiosa de evitar toda e qualquer ‘violência simbólica’ derivada da dessimetria entre entrevistador e entrevistado”. Estabelecer um processo analítico permite ao pesquisador a ascensão do abstrato para o concreto, levando-se em consideração, a subjetividade do observador e as contradições materializadas, constituindo um processo dialético. Nesse sentido, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). Também no que se refere às entrevistas as autoras, (p. 36) salientam que:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

As entrevistas com as crianças foram realizadas na escola em que estudavam. Optou-se por ouvir as crianças por acreditar que elas devam falar por si próprias na tentativa de produzir outros efeitos, a partir da maneira pela qual elas percebem a instituição em que estudam. Ao invés de falar das crianças, sobre elas ou por elas, falar com elas e entendê-las enquanto enunciados que supõem singularidades.

Destaca-se que para realizar as entrevistas, principalmente com as crianças, foram feitas várias conversas, antes do início das aulas, levando-se em conta que elas aguardavam aproximadamente uma hora diariamente, da hora da chegada do ônibus até o início das aulas e depois das aulas, também aguardavam um bom tempo até a chegada do ônibus que as conduziriam de volta para suas casas. As conversas tinham a finalidade de estabelecer um grau de respeito, intimidade e confiança para criar uma abertura para as entrevistas. Para Demartini (2005, p. 13) esse cuidado deve ser considerado, “especialmente quando se trata de entrevistas com crianças”, tendo o cuidado para “reduzir o máximo a violência simbólica” (BOURDIEU, 2011b, p. 695) e, “procurou-se instaurar uma relação de escuta ativa e metódica [...]”, em relação aos entrevistados no sentido de “adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos [...]” (p. 695).

Visando compreender os espaços sociais pesquisados, utilizou-se como recurso fotografias que serviram como um meio de “potencializar meu olhar”, na expressão de Bourdieu e Bourdieu (2006, p. 32). As fotografias transformam-se em fontes essenciais para a análise sociológica, pois é uma espécie de “sociograma” que permite descobrir, através dos registros visuais, relações sociais e papéis sociais. As imagens visaram representar os dados, as falas dos entrevistados, nessa pesquisa elas também são, nas palavras de Bourdieu e Bourdieu (p. 34)

Objetos de uma leitura sociológica; e que nunca sejam consideradas em si mesmas e por si mesmas em termos das suas qualidades técnicas e estéticas A fotografia deve apenas possibilitar uma representação suficientemente crível e precisa para permitir o reconhecimento. É metodicamente inspecionada e observada, à distância, de acordo com a lógica que governa o conhecimento dos outros no cotidiano.

No decorrer do trabalho, optou-se por apresentar as falas dos sujeitos com o objetivo de preservar a integridade do pensamento e como forma de dar visibilidade e voz para estes indivíduos geralmente silenciados pela história. Neste sentido, mais do que apontar os aspectos históricos e sociais da luta dos trabalhadores para a reconquista da terra, buscou-se lançar luz sobre as condições objetivas em que se desenvolveu esse processo marcado por inúmeros conflitos e contradições. Com este intuito, procurou-se reconstruir esta trajetória através da análise documental, combinada com as fontes orais e com o uso da literatura, buscando abordar como a questão educacional foi sendo tratada durante todo este processo e qual é a escola oferecida para as crianças do meio rural.

Parafraseando Manoel de Barros, com um “olhar de ave” buscou-se retratar através do título da tese: “Prefiro ficar em casa”, qual é a escola que as crianças filhas dos trabalhadores

rurais de Sinop têm acesso. Extraído da fala de uma criança, reporta-se à reflexão do cotidiano vivenciado por elas, tanto nas escolas urbanas como na escola rural.

Para a apresentação do referencial teórico e dos aspectos levantados na pesquisa, organizou-se o trabalho em 03 capítulos.

No primeiro capítulo discutir-se-á sobre a ocupação das terras da região norte do Estado de Mato Grosso, mais especificamente do município de Sinop, município que também compõe a Amazônia Legal Matogrossense; e sobre a produção em larga escala com a modernização da agricultura, o “silenciamento” das populações rurais e o papel exercido pela religião desde o início da (re)colonização aos dias atuais.

O transporte escolar em Sinop, região do agronegócio, é o foco principal do capítulo dois. Com base na legislação e com a apresentação de dados estatísticos nacionais, estaduais, foram abordados os aspectos que envolvem o município de Sinop como uma “cidade fabricada” em que o acesso à cultura ocorre via meios de comunicação, com destaque para a internet e o telefone celular.

Com base nos dados, apresenta-se no capítulo três como é o atendimento das crianças, filhas de trabalhadores rurais e que utilizam o transporte escolar como única possibilidade de acesso à escolarização na escola urbana de Sinop. A comunidade escolar foi caracterizada nos aspectos: projeto pedagógico, formação e prática dos professores, ambiente escolar e os sentidos e sentimentos dos envolvidos na escolarização: crianças, pais, professores e gestores.

O estudo dos capítulos não se esgota em si mesmos. Eles servem como portais para despertar no leitor a curiosidade para os diversos olhares sobre Sinop, a escola e o atendimento das populações rurais do norte de Mato Grosso e das demais regiões brasileiras.

Capítulo 1

Colonização do norte de Mato Grosso: os “malabarismos” pela conquista da terra

Malditas sejam/todas as cercas/Malditas todas as/
propriedades privadas/que nos privam/de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,/ compostas habilmente por umas poucas mãos/
para amparar cercas e bois/ e tornar escrava a terra. / E escravos os humanos!
/Outra é a terra nossa, homens, todos! /A humana terra livre, irmãos.
Mas para viver, /eu já quero ter / a parte que me cabe/ no latifúndio seu:
/que a terra não é sua, /seu doutor ninguém! / A terra é de todos / porque é de Deus!
/... Mas para viver, / terra eu quero ter. / Com Incra ou sem Incra, /com lei ou sem lei
(Dom Pedro Casaldáliga, 2005)¹¹.

Esse capítulo apresenta os aspectos da colonização de Sinop, destacando o início das atividades agrícolas das famílias que migraram para o município em busca da terra e com ela as oportunidades de trabalho. Aborda os aspectos que influenciaram o desenvolvimento com a política de modernização da agricultura e implantação de novas tecnologias. Nesse sentido, Sinop - Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, expandiu-se como “cidade fabricada” (PASUCH, 2000, p.10) e foi fundada por Enio Pipino (colonizador) conhecido como “semeador de cidades” e João Pedro Moreira de Carvalho - administrador (SOUZA, 2004, p. 307). Enio Pipino recebeu esse título porque trouxe a experiência de colonização ocorrida em outras cidades do Estado do Paraná como Formosa do Oeste, Iporã, Ubiratã, Terra Rica e Jesuítas.

A realização do presente estudo na região amazônica pretende contribuir também com as discussões acerca do embate engendrado pelo avanço da lógica capitalista do agronegócio e, portanto, faz parte da busca de entendimento sobre ruralidades, no sentido de agrupar investigações com prerrogativas acerca de que escola as populações conseguem acessar nessa região, pois, “é na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem” (MARTINS, 2012, p. 12).

Em meados da década de 1970, os colonizadores deslocaram-se do Sul do país em direção ao Centro-Oeste, especificamente para o Mato Grosso, impulsionados por novas terras, assim, a ocupação do norte do estado foi intensa (SOUZA, 2004). O norte do estado

¹¹ Bispo de São Félix do Araguaia - MT e Bispo Emérito de São Félix do Araguaia desde fevereiro de 2005.

também para Barrozo (2010, p.15) “era considerado pelo governo militar como um ‘vazio demográfico’”. Porém, até meados da década de 1960, o autor, na mesma página também assevera que “este espaço considerado ‘vazio’ era povoado por indígenas, populações extrativistas, agricultores tradicionais e pequenos fazendeiros”. O espaço da região amazônica, considerado vazio pelos colonizadores e pelos governantes, era de fato já habitado. Por isso utilizou-se do título (re)colonização para escrever como se deu a história de Sinop.

1.1 A (re)colonização de Sinop

Plantemos a roça. Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho, do gado e da tulla.
Fatura teremos, e donos de sítios,
felizes seremos
(Cora Coralina, 2004).

Oficialmente o município de Sinop, desmembrado do município de Chapada dos Guimarães, foi criado pela Lei Estadual nº 4.156, de 17 de dezembro de 1979. No entanto, comemora-se o dia da emancipação, na data da fundação em 14 de setembro de 1974. Para as festividades do evento, os colonizadores organizaram a celebração da primeira missa repetindo o ritual religioso do processo de ocupação do território brasileiro. Era a igreja ajudando os fiéis, de certa forma, a aceitar os desafios e, amparados pelas suas crenças, vencer as dificuldades. Com a celebração de uma missa na data que marca a colonização de Sinop, repete-se o que está escrito e contado sobre a história do Brasil há mais de quinhentos anos.

Assim, desde o início da colonização do Brasil, a igreja esteve presente na vida dos colonos, preparando-os para se adaptarem a um novo lugar e a se fixarem na terra, mas “a benção, sinônimo de prosperidade, ocultava de posse os excluídos da nova terra” (PINTO, 1998, p.101). Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 36) assevera que “a religião contribui para a manipulação simbólica das aspirações que tende a assegurar o ajustamento das esperanças vividas às oportunidades objetivas”. Percebe-se então que, no campo religioso, a aceitação das privações e do sofrimento dos dominados em relação aos que dominam, deixa de ser questionada, ou seja, é vontade de um ser superior. Pode também ser um “produto do mérito ou demérito da pessoa” (p. 49). O vínculo entre igreja e colonizadores foi fundamental no processo de implantação da colonização. “A religião, sem dúvida, foi a metafísica do regime

de Getúlio. Valores cristãos caem bem para um povo desagregado, irreconhecível dentro do universo maniqueísta da propriedade rural” (PINTO, 1998, p. 87).

Também para Ianni (1979, p. 53), que discute a segurança e desenvolvimento na Amazônia, a construção das rodovias que ligam o sul ao norte de Mato Grosso e a Cuiabá-Santarém, nos diz que estas “não podem ser tomadas sempre como ‘precursoras’ da chegada de posseiros, grileiros, latifundiários, empresários, agentes do poder público, igrejas e seitas [...] caminham de par em par, depressa ou devagar, com a ocupação da área”. As pessoas que migraram para o município e região sentiam necessidade de “criar raízes” e assim, procuravam se dirigir a Deus como forma de aliviar os sofrimentos “e sua religiosidade provavelmente se centralizará em aspectos psicológicos, de adaptação ao meio ambiente novo” (SCHAEFER, 1985, p. 211) para assim, acreditando no poder superior, aceitar as imposições de se encontrar num local completamente novo e diferente do lugar de onde vieram.

Ao discutir acerca da religiosidade dos trabalhadores rurais, Schawantes (1985, p. 23), destaca que “há aquele lavrador que se enche de brios ao perceber que Deus criou as pessoas do chão da roça, e que Adão já era colono”, percebem que a leitura da Bíblia e as palavras nela contidas os confortam do sofrimento, bem como, “ajuda a expressar em súplicas as amarguras da vida” (p. 24). Como prova dessa devoção observou-se que em todas as casas dos pais entrevistados, a Bíblia se faz presente, independente do credo que professam.

Nesse sentido, percebe-se que no município em estudo, a religião desempenhou um papel importante na colonização, pois a possibilidade de os trabalhadores vivenciarem sua religiosidade, foi viabilizada pelo colonizador com a doação de terrenos para a construção de igrejas. Os trabalhadores por sua vez responderam, participando dos momentos de encontros, de integração e de auxílio no enraizamento na nova morada.

A exemplo de Sinop, outros municípios do norte do estado também tiveram a “figura” do colonizador, como personagem central. No caso de Alta Floresta, também localizado ao norte de Mato Grosso, seu colonizador Ariosto da Riva recebeu o título de “plantador de cidades” (GUIMARAES NETO, 1986, p. 74).

O colonizador, para Bosi (1992, p. 12), por sua vez, “buscará passar aos seus descendentes a imagem do descobridor e do povoador [...]”. Ao falar dos títulos Bourdieu (2004, p. 163) destaca que estes, “representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento” pois, o capital simbólico “pode ser oficialmente sancionado e garantido pelo efeito de nomeação oficial [...], uma das manifestações mais

típicas do monopólio da violência simbólica legítima, monopólio que pertence ao Estado ou a seus mandatários” (p.164).

Para o governo militar era prioritário “satisfazer a classe dos grandes proprietários rurais e os donos do capital e na mesma relação manter o controle social e político sobre os trabalhadores [...]” (GUIMARAES NETO, 1986, p. 75). Nesse sentido, para o governo era necessário que para colonizar a região amazônica estivessem à frente dos projetos “homens fortes que acolhessem os fracos e oprimidos, mas, que não saíssem (*sic*) do próprio povo e que não representassem (*sic*) alguma liderança política emergente [...]” (p. 76).

Também em Sinop era necessário o empresário do Sul. Para esse “comando” era necessário que o colonizador tivesse interesse pelas riquezas da Amazônia e revelava-se assim, o comandante ideal de uma política que apontava do alto a estratégia mais eficaz para preencher os espaços tidos à época como vazios. Essas eram as características necessárias para atender o perfil de homem, e que formavam a “figura” do colonizador. Com isso, apesar de estar discutindo acerca do expansionismo português no século XV, aplica-se ao norte de Mato Grosso o que diz Bosi (1992, p. 13): “a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante” [...].

Agora, muitos anos depois, a Prefeitura Municipal de Sinop (2012) através da história apresentada no site, também continua dando aos colonizadores Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho os adjetivos de “espírito arrojado e empreendedor” como fatores determinantes para “o desbravamento e ocupação da Gleba Celeste onde está localizada a cidade de Sinop”. Todo esse culto ao pioneirismo arrojado já estava posto desde o início no Hino de Sinop¹² (anexo 01), conservado e cantado até hoje, como se pode ver em sua primeira estrofe: “Como um prêmio ao labor pioneiro / Tu, SINOP, te ergues viril, / A mostrares, no porte altaneiro / O retrato de um novo Brasil”. Diferente do que tende a ocorrer nos demais municípios da região e do Estado, em que os símbolos do município são compostos por pessoas do lugar, que viveram/vivem e conhecem a realidade, o hino de Sinop foi composto e musicado por pessoas ligadas aos colonizadores e que residiam no estado do Paraná.

Continuar rendendo tributos aos responsáveis pela colonização só reforça a ideia de que o político e o econômico continuam a dominar a vida da cidade e dos que a ela chegam, mesmo depois de décadas de exploração e violência. Mas a violência que se comete hoje

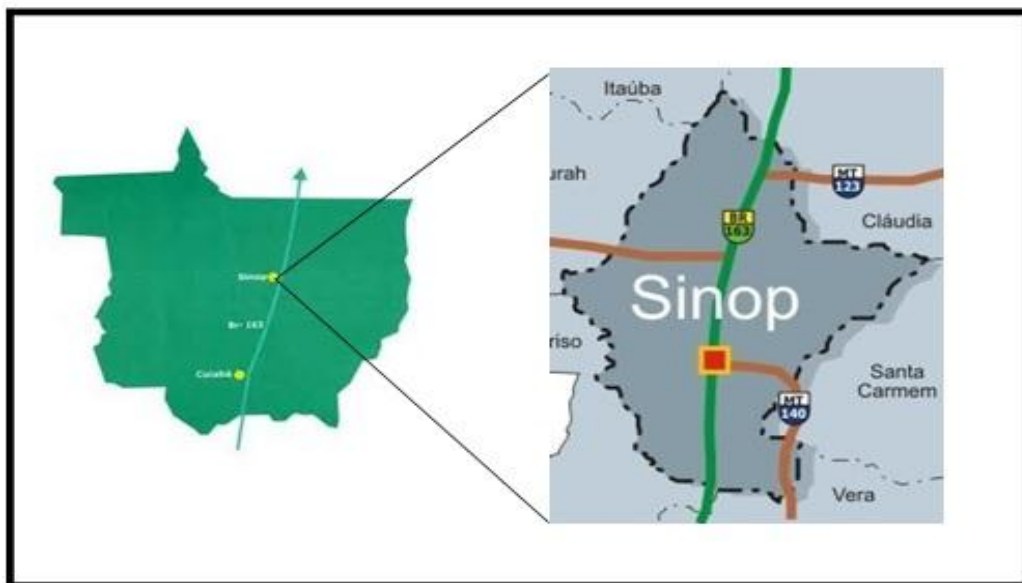
¹² O hino de Sinop teve sua letra escrita por Ary de Lima e a composição de Aniceto Matti. Os artistas já falecidos eram professores na cidade de Maringá - PR e amigos do colonizador Enio Pipino, que também era natural desta cidade.

ganha uma nova configuração. É o que Bourdieu (2002) chama de violência simbólica¹³, difundida, sobretudo nos meios de comunicação, e que faz com que a história de Sinop continue sendo contada e recontada conforme o olhar de quem a determina. Para o autor a violência simbólica equivale à violência da força física ou econômica, porque dispõe de um poder “quase mágico” e tende a transformar tanto o sujeito quanto a forma como ele pensa e vê o mundo em que vive.

Em 24 de julho de 1976, através da Lei nº 3.754/76, Sinop passa a ser distrito de Chapada dos Guimarães (MATO GROSSO, 1976). O desenvolvimento do distrito e região era visível e em pouco mais de três anos, em 17 de dezembro de 1979, pela Lei 4.156/79 Sinop foi elevada à categoria de município.

Sinop localiza-se na Região Centro Norte do Estado de Mato Grosso, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), a uma distância de 505 km de Cuiabá (Capital do Estado). Sua área territorial é de 3.942 km². Localiza-se na Microrregião do Alto Teles Pires. Limita-se ao norte com os municípios de Itaúba e Cláudia, ao sul com os municípios de Vera e Sorriso, a leste com os municípios de Cláudia e Santa Carmem e a oeste com os municípios de Tapurah e Sorriso, como apresenta o mapa 01, que mostra a localização de Sinop, no mapa do estado e a conexão pela rodovia BR 163.

Mapa 01 - Localização do Estado de Mato Grosso e Sinop - conexão pela BR 163 à capital Cuiabá



Fonte: www.dermat.gov.br (2012) reorganizado pela pesquisadora.

¹³ Bourdieu utilizou o conceito de violência simbólica ao referir-se aos sutis mecanismos de dominação e exclusão social, utilizados por indivíduos, grupos ou instituições, sem que os atingidos se sintam como tal. São formas de violência que contam com o consentimento dos atingidos.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006) mostram que a área territorial de Sinop era dividida em quatro formas de ocupação: área dos estabelecimentos agropecuários, com 271.255 hectares; área de lavoura, com 114.417 hectares; área de pastagens naturais, com 48.296 hectares; e áreas de matas e florestas, com 99.557 hectares.

O clima do Município é quente-úmido com temperatura média anual de 32° C. O regime de chuvas é equatorial e caracteriza-se por um período de seca (inverno), entre os meses de maio e setembro e um período chuvoso (verão), entre os meses de outubro e abril, podendo variar em função das chuvas, o início e o término dos períodos.

O Município de Sinop é banhado por vários rios e riachos que fazem parte da Bacia Amazônica. O rio Teles Pires¹⁴ é o que se destaca pelo volume de água e extensão e isso denomina também a Microrregião a que o município pertence. Sua importância e beleza estão destacadas também no Brasão de Armas¹⁵ de Sinop, criado pelo Decreto nº 23/81, de 27 de outubro de 1981.

De acordo com o Censo do IBGE (2010), a população do município é de 113.099 habitantes, a densidade demográfica é de 28,69 habitantes por Km². Os dados do Censo também apresentam que em Sinop, o Produto Interno Bruto - PIB per capita é de 15.9 mil e a preços correntes é de 1.813 bilhão. O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH é de 0,807.

Sinop localiza-se numa região conhecida como Amazônia Legal¹⁶ e pode ser considerada uma cidade jovem, completando no ano de 2014, 40 anos de fundação e 35 anos de emancipação político administrativa. Nos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações ao dia do município e nos meios de comunicação, percebe-se que destacar o

¹⁴ O Teles Pires tem suas nascentes no município de Primavera do Leste (MT) e suas águas banham dois importantes biomas brasileiros: o cerrado e a floresta amazônica. Sua bacia ocupa uma área de aproximadamente 146.600 km² incluindo os estados de Mato Grosso e Pará.

¹⁵ O site da Câmara Municipal de Sinop (2012) apresenta a justificativas acerca do que está estampado no Brasão e destaca as palavras “Esperança e Progresso”. Palavras que desde o início da colonização tem movido às pessoas que buscaram terra e lugar para viver. Também referindo-se ao rio Teles Pires, o texto do site apresenta: “Na faixa, um ribeiri ondeado em prata e aguada de azul, que representa na sua grandeza, o Rio Teles Pires, que se oferece, estrategicamente, a premiar a cidade”.

¹⁶ O termo Amazônia Legal foi criado em decorrência do artigo 199 da Constituição de 1946, regulamentado pela Lei 1/806, de 1953 (PROCÓPIO, 1992, p. 236). De acordo com o IBGE (2012), a Amazônia Legal ocupa 5.016.136,3 km², que correspondem cerca de 59% do território brasileiro. Nela vivem em torno de 24 milhões de pessoas, segundo o Censo 2010, distribuídas em 775 municípios, nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins (98% da área do estado), Maranhão (79%) e Goiás (0,8%). Além dos estados brasileiros a Amazônia Legal envolve sete países fronteiriços como a Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa (BECKER, 1990, p. 9). O termo também é utilizado por Piaia (1999, p. 50) para identificar a “área de abrangência dos projetos financiados pela SUDAM, que vai muito além da área territorial compreendida pela floresta equatorial que caracteriza a Amazônia Real”. Em território brasileiro a Amazônia ocupa cerca de 5 milhões de Km² (ZART, 2005, p. 61).

ano de fundação tende a reforçar a importância que é dada ao início da cidade e o papel da Colonizadora Sinop, para tal fato.

Apresentar a história de Sinop torna-se necessário, pois constitui o campo em que as crianças, filhas dos trabalhadores rurais, que através do transporte escolar, deslocam-se diariamente até a cidade para estudar.

Na sequência, o que representou o início de Sinop, as causas e consequências da construção da rodovia BR 163 e o impacto sobre os que viviam nesse espaço, numa cidade plantada no “coração” do Brasil.

1.2 As terras vazias e a “limpeza” da floresta na Amazônia Legal

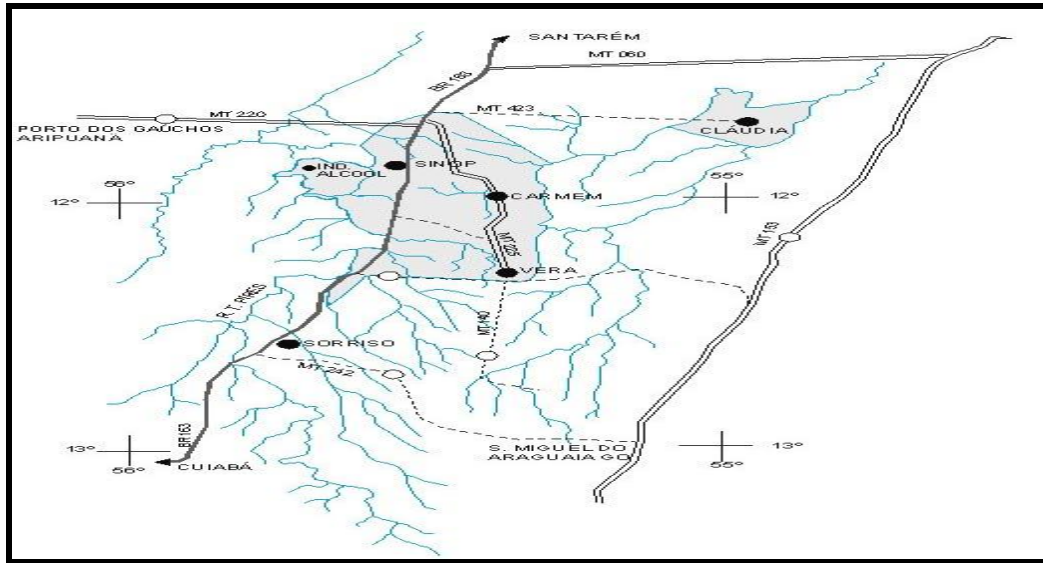
Era uma vez um lugar muito bonito, de lenda e solidão, e que só não podia ser mais bonito porque “não tinha homens”, e não existindo homens não haveria a família abençoada, a terra trabalhada e tudo se perderia (GUIMARÃES NETO, 1986, p. 11).

O processo de (re)colonização do norte de Mato Grosso, mais especificamente a forma de ocupação da Gleba Celeste¹⁷ pela Colonizadora Sinop, a partir de 1972, deu-se no contexto das políticas públicas do Governo Federal que viabilizaram a colonização da Amazônia Mato-Grossense, com o objetivo de povoar os “espaços vazios”, através dos argumentos oficiais para justificar o povoamento e a valorização das terras na Amazônia e “incorporar as ‘terras vazias’ ao patrimônio do grande capital” (MARTINS, 1985, p. 93).

A Gleba Celeste foi implantada “numa área de 369.017,10 hectares de terras” (SOUZA, 2004, p. 17), numa colonização particular e projetada para dar início às cidades de Sinop, Vera, Santa Carmem e Cláudia, em destaque na cor cinza do mapa 02, que apresenta apenas as respectivas sedes dos municípios citados, do Departamento de Estradas e Rodagem de Mato Grosso - DERMAT, do ano de 1979 (MATO GROSSO, 2012).

¹⁷ A denominação Gleba Celeste, as cidades, as comunidades, as estradas e escolas foram nomeadas com nomes femininos “[...] justifica-se pelo fato de o colonizador considerar-se um homem ‘de estrada’ e um ‘admirador do sexo feminino’, resolve através do processo de territorialização deixar registrados nas unidades territoriais os topônimos femininos” (ARRUDA, 1997, p.74) a esse aspecto, a Colonizadora Sinop diz que é em homenagem “à mulher que, anonimamente presta grandes serviços as comunidades rurais brasileiras. A mulher dentro da pureza de sua criação, do bem familiar, contribuem, dão significado e tornam possível a visão do futuro, de paz e de progresso” (COLONIZADORA SINOP, 2012).

Mapa 02 - Localização da Gleba Celeste



Fonte: DERMAT-MT (2012).

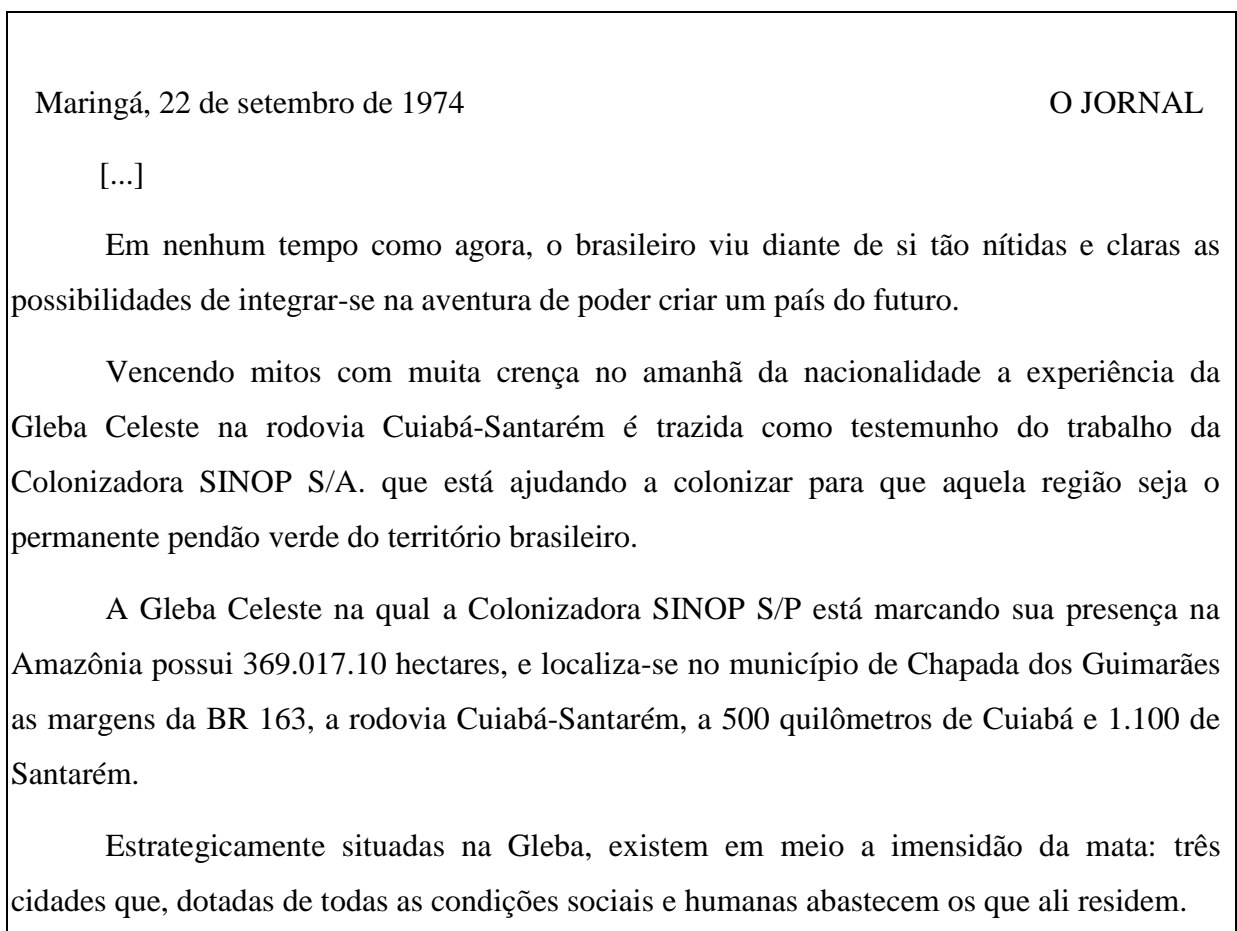
Pela forma como se deu o processo de colonização do norte de Mato Grosso, em destaque Sinop, objeto desse estudo, Ianni, Martins, Schaefer entre outros, destacam que a proximidade do colonizador com os governos da Ditadura Militar e o projeto de povoar a região amazônica, facilitou com a abertura da rodovia Cuiabá-Santarém. Acredita-se que essas eram terras devolutas¹⁸ e que legalizadas junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, passaram a compor a Gleba Celeste.

As cidades surgiram sendo planejadas e implantadas pela empresa Colonizadora Sinop, instalando sua sede em Sinop, que logo se destacou no mapa político-regional como o município polo no norte do estado, destinado a centralizar as atividades econômicas, sociais e administrativas do seu raio de influência. Além das cidades que compunham a Gleba Celeste, outras pequenas cidades próximas foram surgindo, estabelecendo-se a uma distância entre 100 e 150 km da cidade-polo. “Foi nesse contexto que se fundou a cidade de Sinop, numa localização estratégica, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém, destinando-se a ser um dos núcleos urbanos mais importantes dentre os demais que faziam parte da Gleba Celeste” (SOUZA, 2004, p. 21).

¹⁸ O significado do termo remonta ao regime sesmarial. As terras eram pertencentes à Coroa e, a partir das Capitâneas Hereditárias (1532), passaram a ser dadas em sesmarias a pessoas que atendessem os interesses da Coroa, especialmente no sentido do fornecimento de produtos primários aos mercados europeus. Os sesmeiros que não cumprissem os requisitos eram obrigados a devolver as terras. Daí essa caracterização, exclusiva do direito agrário brasileiro, terras devolvidas ou devolutas. A Lei de Sesmarias foi extinta pelo Império (Resolução nº 76 de 17 de julho de 1822) e o instituto *terras devolutas* voltou a ter tratamento jurídico na Lei de Terras, Lei nº 601, de 18/09/1850, como terras pertencentes ao Estado (PESSOA, 1999a). Na Constituição Federal (1988), nos artigos 20 e 26, são bens da União e incluem-se entre os bens dos Estados.

Por ter feito parte da equipe de professores de elaboração de um Projeto de Pesquisa, na Universidade do Estado de Mato Grosso¹⁹, a autora teve acesso a cópia da página de O Jornal (anexo 02), reescrito na figura 01, que foi publicado em 22 de setembro de 1974 e circulou em Maringá, no Estado do Paraná, cidade em que se situava a sede da Colonizadora Sinop. O artigo jornalístico apresenta um título que chama a atenção dos leitores “Gleba Celeste: um passo de conquista na Amazônia”.

Figura 01 - Recorte de O Jornal



Fonte: Projeto de Pesquisa UNEMAT/Sinop - 2012.

A matéria segue dando créditos ao trabalho que a Colonizadora Sinop vinha desenvolvendo na região norte de Mato Grosso, “vencendo mitos com muita crença no

¹⁹ O projeto de pesquisa “Tecer de uma discursividade na região norte mato-grossense da Amazônia Legal: contextos e possibilidades de desenvolvimento frente à sustentabilidade”, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso e coordenado pela Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira. O projeto foi desenvolvido no período de agosto de 2010 a agosto de 2012.

amanhã da nacionalidade, a experiência da Gleba Celeste, na rodovia Cuiabá-Santarém, é traduzida como testemunho do trabalho da Colonizadora Sinop”.

Observa-se que o trabalho da Colonizadora Sinop em expandir seus negócios e nesse aspecto, tendo a propaganda como “alma do negócio”, instalou na sala de embarque do Aeroporto Internacional Marechal Rondon, em Várzea Grande²⁰, uma placa de propaganda da empresa (foto 01), que chama atenção pela localização e tamanho, divulgando seus méritos por ter criado cidades ao longo de 65 anos comemorados no ano de 2012.

Foto 01 - Placa da Colonizadora Sinop no Aeroporto Internacional Marechal Cândido Rondon em Várzea Grande - MT



Fonte: Foto cedida pelo fotógrafo Fabio Pellegrini - arquivos da pesquisadora - 2012.

Para Arruda (1997, p. 36) os empresários do Sul do Brasil e o capital estrangeiro “foram efetivamente os escolhidos pelo regime militar para reencarnar o espírito bandeirante, conhecedor e explorador dos sertões [...]”. O progresso efetivamente pensado para ocupar Sinop, tinha como propósito criar condições produtivas nessa região da Amazônia, priorizando investimentos em pontos estratégicos, ligados inclusive pela rodovia BR 163. Com a divulgação via meios de comunicação, estava também atraindo investidores de outras regiões brasileiras, pois era urgente a necessidade de reocupar os espaços considerados desocupados.

²⁰ O aeroporto da capital Cuiabá localiza-se em Várzea Grande, município que se separa da capital pelo rio Cuiabá.

Assim, ao analisar os escritos históricos sobre Sinop, oferecidos pela colonizadora, pode-se entender o que Arruda (1997, p. 96) diz sobre:

[...] o relato do progresso e a história daqueles pioneiros que conseguiram acumular capitais, ou seja, os bem-sucedidos. Identificar aqueles que fracassaram em seus sonhos e não conseguiram a projeção social dentro da sociedade que se constituía, não é fácil dentro desse contexto histórico preestabelecido. A história da cidade deveria ser uma história de progresso e conquistas, não existindo espaço para os derrotados. E, uma vez mais esses cidadãos são excluídos da cidade; da sua história.

Nesse aspecto, a autora mostra uma forma de também limpar a cidade. Os que nela residiam foram dizimados e expulsos e os novos moradores eram escolhidos a dedo entre os paranaenses. Assim, os colonos preferidos foram os migrantes do Sul do país, pois “possuíam segundo a visão reformista de Vargas uma mentalidade empresarial [...], além da experiência traziam quase sempre um pecúlio que ajudaria nos empreendimentos. [...] e viriam para tornarem-se proprietários de terras” (ARRUDA, 1997, p. 28). A colonizadora não tinha interesse em trazer assalariados, mas pessoas com posses para adquirirem terras.

Para reafirmar o que a autora apresenta, também o entrevistado (tr2) relatou que “o pessoal da colonizadora era muito bom, só que tinha que ter terra lá para poder vir ver a região e comprar terra em Sinop. Eles da colonizadora é que mostravam as áreas para a gente”. Para Schaefer (1985, p. 108) “a colonizadora organizava viagens rápidas para ver como era o norte de Mato Grosso e escolhia para serem visitadas apenas áreas produtivas com plantações de café”.

Os escolhidos, também deveriam ter características de “colono ideal que era aquele que no Paraná possuía uma pequena área e aqui ele tinha a chance, a opção de aumentar a área para si, para os filhos, para a família” (GUIMARAES NETO, 1986, p. 100). Ou ainda os que tivessem “vocaçãõ para a agricultura” (BARROSO, 2008, p. 22). O que na verdade a colonizadora queria era um “agricultor empobrecido”, mas que possuía uma pequena propriedade. Este vendia sua propriedade no Sul do Brasil e investia nos lotes que a empresa vendia em Sinop, “porque lá era difícil comprar, tinha pouca terra e não dava para os oito filhos. Lá tinha pouca terra, só dez alqueires e dava para comprar cem alqueires, aqui em Sinop” (tr2). A esse respeito os estudos de Bourdieu e Saint-Martin (2003a, p. 225) mostram que,

[...] há uma contradição na ordem social que tende cada vez mais dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos ou políticos, mas sobre as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação,

como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos.

A Colonizadora Sinop, ao fazer propagandas com o objetivo de atrair para o norte de Mato Grosso famílias de outros estados, em nenhum momento apresentava aspectos negativos sobre a Amazônia, sobre a região que tinham interesse em desenvolver. Isso poderia causar dúvidas entre os interessados pelas terras. As propagandas procuravam mostrar que:

[...] o ‘clima é bom’, mas não se explica ou mostra que chove durante meio ano e que durante a outra metade do ano a seca toma conta da região e que, em consequência das fortes chuvas, a única via de acesso à região, a BR-163, se torna intransitável; que, durante a época da seca, as plantações sofrem, inclusive o café e os pastos para os animais; que as doenças não são as mesmas encontradas no Sul, sobretudo a malária; que a lavoura branca em geral não produz o equivalente à do Sul, exceção feita ao arroz, mandioca e alguns tipos de frutas (SCHAEFER, 1985, p. 108).

Nesse sentido, foi interesse da Colonizadora Sinop que o café tivesse espaço juntamente com o arroz como as culturas que deram início à região. O Brasão de Sinop destaca a força do colonizador em deixar no poder público sua marca, pois, no referido símbolo duas datas aparecem em destaque: 1974 como ano em que a Colonizadora Sinop comemora como fundação e 1979, ano em que Sinop foi transformada em município. Outro aspecto observado é, além do arroz²¹, a representação da cultura de café trazida do Paraná. Para Costa e Silva (1994, p. 229-230), a intensão inicial dos colonizadores era:

Implantar vasta plantação de café, principal produto de exportação no Estado do Paraná na época. No entanto, o método utilizado pelos agricultores foi o mesmo usado em seu Estado de origem, foi um erro, pois as terras e o clima desta parte da Amazônia Legal em muito diferem das terras do norte paranaense. Muitos prejuízos ficaram registrados na história cafeeira de Sinop.

Os prejuízos relatados pelos autores foram descritos também pelo trabalhador rural entrevistado, ao destacar que “os moradores que vieram do Paraná, que plantaram café aqui em Sinop, quebraram, tiveram uns anos que até deu café, mas depois foi só prejuízo” (tr2).

Parafraseando Martins (1979, p. 109) que discutiu sobre a produção de café em São Paulo, em relação ao município e região pode-se dizer “daí que o café tenha levado ao desenvolvimento capitalista em São Paulo, mas não em outras regiões por onde passou”.

²¹ De acordo com a Secretaria de Agricultura de Sinop, o arroz nessa região é plantado como primeira cultura após o desmatamento.

Apesar de em Sinop o início da colonização ter ocorrido no ano de 1970, ao discutir sobre a colonização do norte de Mato Grosso, Arruda (1997, p. 34) destaca que “o grande impulso de apropriação de terras devolutas no norte mato-grossense se deu, notadamente, a partir de 1960”. Para a autora, no ano de 1960 “foram vendidos quase dois milhões de hectares de terras públicas”. Isso ocorreu, “sem nenhum controle, por parte do órgão encarregado da situação fundiária e da colonização”. O que chama a atenção é que “foram adquiridos a preços irrisórios, e ou através de práticas ilícitas” (p. 35).

As práticas ilícitas representam que os que adquiriram grandes propriedades de terras do governo federal e estadual se apropriaram também de terras de terceiros. Essas terras foram incorporadas e legalizadas pelo INCRA através dos projetos de colonização, aparentemente sem esforços de confirmação da legitimidade de quem eram realmente as áreas. Isso evidencia o que destacam os estudos de Lord (2011, p. 176), que discute acerca da ocupação do norte de Mato Grosso:

[...] é sabido que a região possuía ocupação humana e sociedades indígenas de diversas etnias, desde os primórdios. O que se omite é a informação de que havia ocupação humana de grupos mestiços e brancos de décadas anteriores ao período da política de colonização do regime militar da década de 1970.

Confirmando o que Lord apresenta, observou-se através da formulação feita aos coordenadores pedagógicos entrevistados, a história da colonização de Sinop é contada a partir dos dados repassados pela colonizadora, pela prefeitura e por autores como Santos (2011), que ilustram a história a partir dos interesses de quem os comanda, ou melhor, de quem os financia. E esta história, como ressalta uma coordenadora de escola, é inserida na escola apenas no mês em que se comemora a fundação da cidade e relata:

Temos também um material bacana que conseguimos da colonizadora, que mostra sobre a colonização de Sinop. Sempre trabalha no mês de setembro porque temos mais material nessa época. Sinop está retratada como fotocópia de Maringá, porque os colonizadores são de Maringá. No ano passado (2011) teve um congresso em Curitiba, onde nossos políticos daqui foram e falaram muito sobre a colonização, que saiu de Maringá, filha de Maringá. Sinop é considerada filha de Maringá.

Considerar o material “bacana” mostra que é necessário conhecer mais sobre a região e como a cidade foi constituída. Isso também mostra que os materiais disponibilizados para uso da escola e a história contada, apenas falam acerca do povoamento por pessoas brancas, vindas normalmente do Sul do país, mas os estudos de Lord (2011, p. 177) mencionam a “descoberta da existência de casas abandonadas nas margens dos rios, como no rio Teles Pires

que compõe a Bacia Amazônica”. Estes estudos referenciavam as “moradias com características arquitetônicas comuns às habitações caipiras do país, com varandas e repartições internas e abandonadas há pouco tempo quando da descoberta”.

O que se observa é que a história de Sinop contada e recontada pelo poder público, nas datas comemorativas e pelas escolas, transforma-se no único conteúdo a ser “ensinado”, como meio de legitimar os feitos do “governo militar na década de 1970 que tinha como prática a expulsão de grupos sociais já residentes na região, tanto os de etnias indígenas como mestiços ou brancos” (p.178).

O alegado vazio demográfico era “terra de trabalho”²² ocupada por indígenas, caboclos, pequenos produtores tradicionais e a “terra de negócio” se sobrepôs a ela. Houve disputas, conflitos, enfrentamentos, expropriação e mortes (BARROZO, 1992, p. 10). Para o capitalista, a posse da terra é um investimento produtivo, especulação, reserva de valor ou suporte para obtenção de empréstimos; além de ativo financeiro. A terra não é necessariamente para produzir, é para especular, ou seja, é terra de negócio.

Como terra de negócio “pouco a pouco, ou repentinamente, conforme a área ou ocasião, índios, caboclos e posseiros viram uma transformação social da terra” (IANNI, 1986, p. 78). Assim, em Sinop e região, “a terra dada, como farta, do-sem-fim, [...] transformou-se em mercadoria” em terra para exploração ou negócio, ou como uma reserva de valor com fins de “especulação imobiliária e enriquecimento” (SOUZA, 2004, p. 82). Para Becker (1990, p. 31), a ocupação do norte de Mato Grosso, teve sua base na “grilagem de terras”²³. Essas terras segundo a autora eram das áreas indígenas.

Campos, na apresentação da obra de ficção de Pinto (1998, contracapa), intitulado *Matrinchã do Teles Pires*, que objetiva identificar as marcas da história oficial e, analisar o processo de significação das mesmas, contribui para ampliar esta compreensão da cidade fabricada, afirmando o que segue:

Anos 70. A ocupação do norte de Mato Grosso assume um caráter de invasão territorial. Paisagens e modos de vida seculares são ‘deletados’; garimpos e desmatamentos desenfreados são letais. ‘Peludos e pelados’ morrem à míngua, sob a ação da política integracionista da ditadura militar. [...] esfumaça-se com as

²² Para Aldighieri (1993, p. 44, nota 13), “os termos visam especificar as finalidades da terra e seu uso pelo camponês, que não considera a propriedade dela capitalista, e sim familiar e de trabalho para desenvolver a produção necessária para seu bem estar. A finalidade do fazendeiro é o oposto: ele considera a terra um negócio de investimento de capital, de exploração de trabalho alheio e de meio para tirar a renda”.

²³ O grileiro é o que encontra formas de falsificar os títulos das propriedades. Um termo comum usado na região é aquele que “esquenta a documentação”. Nesse processo “todo tipo de fraude é aplicado, desde escritura falsificada, aparentando documentos antigos, até títulos de terra devolutas, também falsos (IANNI, 1986, p. 103).

queimadas ou vapores do agente laranja excedente da guerra do Vietnã, despejado em nuvens tóxicas sobre o verde das matas.

Numa campanha do governo militar com o objetivo de integrar a região amazônica à economia nacional, na década de 1970, foi anunciado e propagado que, os trabalhadores que viessem para desbravar e ocupar o norte e outras regiões de Mato Grosso, consideradas “vazias”, receberiam incentivos.

Para Pinto (1998, p. 28), ao referir-se a Sinop, que se localiza “às margens do Teles Pires é uma cidade pequena; fundada em setembro de 1974, mas que em pouco tempo apresentou vertiginoso crescimento”. Dando ênfase à abertura da rodovia, o autor mostra que é “impressionante, se computarmos a taxa de desmatamento, da ordem de quinhentos por cento ao ano. Massacres indígenas marcaram a abertura da estrada”.

No final da década de 1960 e na década de 1970, muitos trabalhadores, entre eles posseiros, meeiros, colonos chegaram à região e foram se apossando de pequenas áreas ao longo da rodovia. Assim, o que ocorreu foi o início das frentes de trabalho na construção de estradas, como disse um trabalhador rural entrevistado: “quando cheguei era só mato, não tinha estrada, aí ia abrindo picada com machado, foice e depois a motosserra” (tr2). Quando as estradas chegassem e “com elas os órgãos governamentais e os grileiros, já as encontravam em processo de abertura da mata” (BECKER, 1990, p. 30). Discutindo acerca da violência da grilagem, Ianni (1978, p. 176) destaca que o grileiro expropria o trabalhador rural “para favorecer o latifúndio, a empresa e o governo do capital”.

Além da limpeza das florestas através da dizimação e expulsão dos indígenas, também a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, criada em 1967 - que em tese deveria defender os povos, foi criada como um órgão da política econômica da ditadura e assim ficou sob o “comando” do General Ismarth Araújo de Oliveira²⁴. No que se refere à construção da rodovia Cuiabá-Santarém, na região norte do estado, a proposta em 1973, do então presidente da FUNAI aos seus “comandados”, era que, “olha, você vai lá e vê se consegue tirar os índios da influência da rodovia [...]” (ARNT, 1998, p. 96). Essa ordem era para que os nativos “não se tornassem um obstáculo para o progresso” (IANNI, 1986, p. 182).

A foto 02 mostra a área de mata amazônica devastada pela Colonizadora Sinop, que deu início à cidade de Sinop, no ano de 1970. Observa-se também que o traçado da BR 163, já estava marcado.

²⁴ General da Reserva e foi presidente da FUNAI no período de março de 1974 a março de 1979.

Foto 02 - Abertura da mata amazônica - espaço destinado à cidade de Sinop



Fonte: arquivo do historiador Dener Didoné - reorganizada pela pesquisadora - 2012.

Com a abertura da rodovia Cuiabá-Santarém, outras cidades, a exemplo de Sinop foram surgindo às suas margens. Nesse aspecto Teich (2000, p. 75), que analisa a situação socioeconômica de Peixoto de Azevedo²⁵, também destaca que:

A aldeia dos Krenakarores desapareceu com a abertura da rodovia Cuiabá-Santarém. Em seu lugar surgiu a cidade de Peixoto de Azevedo um acampamento de garimpeiros de arruamento desorganizado e barracos de madeira. Duas décadas depois, o ouro acabou e a cidade definhou até ser abandonada pela maioria de seus habitantes. Cumpriu-se ali o círculo perverso da colonização desordenada no fim do mundo. A ocupação do extremo norte de Mato Grosso deixou uma herança de prostituição, violência, miséria e o mais alto índice de incidência de malária do Brasil. Dos velhos garimpos, entupidos de aventureiros vindos de todos os cantos do país, restaram apenas as imensas crateras escavadas em meio à mata e um rio poluído de mercúrio.

Com o propósito de promover uma rápida integração da Amazônia mato-grossense à economia nacional através de uma política do estado com o caráter de “integrar para não entregar”, proposta pelo Programa de Integração Nacional - PIN, criado no governo Médici através do Decreto-lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, trouxe homens, mulheres e crianças de outras regiões do país, motivados pela propaganda de ocupação dos espaços vazios e abertura de novas fronteiras agrícolas na região da Amazônia.

²⁵ Localizada a 196 km de Sinop, ao norte, sentido ao Estado do Pará.

A proposta era atrair e transferir cem mil famílias que viviam em regiões de tensão social nas regiões Nordeste e Sul do país. Nesse sentido, Müller e Cardoso (1977, p. 124) destacam que “[...] a primeira etapa do PIN compreende a construção da rodovia Transamazônica e da Cuiabá-Santarém e o Plano de Irrigação do Nordeste. A colonização e exploração econômica das áreas desapropriadas ao longo destas rodovias serão efetuadas com recursos do PIN”.

A construção da rodovia Cuiabá-Santarém, denominada “Rodovia de Integração Nacional”, tinha por objetivo integrar esse vasto espaço territorial às demais regiões e lugares de nosso país. Assim, a Presidência da República criou em 27 de outubro de 1966, através da Lei nº 5.173, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM. “[...] além de coordenar e supervisionar (elaborar e executar) programas e planos de outros órgãos federais atuando na região, a SUDAM criou incentivos fiscais e financeiros especiais para atrair investidores nacionais e estrangeiros” (IANNI, 1986, p. 61). Começa-se, assim, a modificar, definitivamente, a paisagem territorial norte-mato-grossense de acordo com os novos propósitos econômicos.

A Amazônia Legal passaria então a exercer atividades primárias, como o extrativismo florestal, seguidas de agricultura extensiva, bem como da pecuária. Era a política econômica da ditadura militar ocupando os últimos espaços do Brasil, até então não explorados economicamente, pelo menos em grande escala, na intenção de transformá-los em espaços produtivos.

Sinop, cidade fabricada sob a ordem da colonização privada, em que seus colonizadores beneficiaram-se com os incentivos fiscais federais da SUDAM,

[...] atraiu além do capital das empresas privadas (agentes preferidos), pequenos agricultores e milhares de trabalhadores que fluíram para o norte mato-grossense, “embalados” pela propaganda do progresso e ganho fácil de riquezas. Sinop, como outras cidades colonizadas nos anos do Estado-Militar brasileiro, foi e é estruturada com base no discurso dos vencedores, do pioneirismo e dos conquistadores (ZART, 2000, p. 14).

As empresas que tiveram acesso aos recursos do Estado “são representadas por grupos econômicos que dominam a política, a economia e as forças produtivas do país e, na maioria das vezes, ditam as regras do mercado nacional e global” (PICOLI, 2004, p. 12). Estes foram decisivos para o sucesso da nova fase de acumulação regional, e contribuíram para o desenvolvimento e a concentração de riquezas. Assim a “‘fronteira econômica’ deveria coincidir com a ‘fronteira política’”, para que as regras do mercado estivessem a serviço do

capital, “como estratégia militar de controle dos espaços da Amazônia” (GUIMARAES NETO, 1986, p. 79).

Com a construção da rodovia Cuiabá-Santarém, no norte de Mato Grosso pela corporação militar do 9º BEC, Preti (1993, p. 28) alerta que:

Atrás e às vezes junto com as máquinas do 9º BEC, foram adentrando na região numerosas famílias de pequenos produtores, expropriados ou expulsos de suas terras pela grande empresa agrícola subsidiada e favorecida pelos incentivos fiscais de um governo que [...] conduzia a uma política agrária favorável à modernização da agricultura, possibilitando ao grande capital o acesso a financiamentos e à terra.

Nessa percepção, Martins (1997, p. 136) diz que “o governo ofereceu a Amazônia ao grande capital”. Com isso, grandes empresários tornaram-se fazendeiros e proprietários de terra na Amazônia, pois o “grande capital não tinha nenhum interesse em se tornar proprietário de terra [...]. O custo da terra tem um preço econômico negativo para o processo de reprodução do capital”. Esse foi um dos principais motivos pelos quais o Estado, por sua vez, buscou “compensar” o custo e “ofereceu aos capitalistas o prêmio de subsídio e incentivos fiscais”.

Também para Fernandes (1968, p. 188) “a modernização não foi em si e por si mesma fator de mudança estrutural da situação ou de superação efetiva das iniquidades socioeconômicas, sociais e políticas. Com frequência ela se opera sem afetar profundamente a concentração social da renda e do poder”, como tem ocorrido no Brasil ao longo dos anos.

Ao falar do Estado de Goiás, mas que isso ocorreu também no Mato Grosso e por sua vez Sinop entra na mesma esteira, Cruz (2005, p. 29) diz que:

A modernização da agricultura acelerou o desenvolvimento do capitalismo no campo, com a finalidade de reprodução da propriedade capitalista, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária que privilegiava as grandes empresas, mediante incentivos financeiros, de um lado, e de outro, expulsava e reprimia os trabalhadores que lutavam pela terra.

Para efetivar o projeto de ocupação, na realidade reocupação das terras da região de Sinop, o Estado montou estratégias de expulsão dos que nelas viviam para “limpar” a área para a instalação e crescimento do capital, tornando-as, assim, “a terra do silêncio” (BECKER, 1990, p. 105), pois, ao longo dos anos e cada vez mais intenso foi se dando na região norte de Mato Grosso, na região amazônica, “o processo de monopolização das terras” (IANNI, 1986, p. 97). A implicação decorrente das ações por parte dos colonizadores em nome do capital fez com que ocorresse “a expulsão, ou subordinação, de índios, sitiantes

caboclos, posseiros e colonos” (p. 98), da região em estudo. A expulsão ocorreu, pois as terras tribais eram “importantes pela extensão, qualidade e localização” (p.176) e isso era uma das formas de propaganda, dizer que as terras eram produtivas e “vazias”.

Em Sinop, esse processo continua ocorrendo quando o pequeno sitiante, por não dar conta de produzir pelo alto custo e não consegue acessar os créditos bancários para aquisição de maquinários para o trabalho em seu lote, chácara ou sítio, vai dividindo em lotes menores e vendendo sua propriedade. Essa também é hoje uma forma de “limpeza de área” em que o grande produtor/latifundiário vai aos poucos aumentando sua propriedade e de certa forma expulsando o pequeno trabalhador rural de suas terras. Um exemplo disso são as chácaras que eram situadas no entorno da cidade, conforme apresenta Schaefer (1985, p. 61), que em Sinop,

[...] as primeiras picadas foram abertas em 1972 na esteira da abertura da BR-163; a sede de Sinop e as três subsedes foram construídas com infraestrutura básica, lotes urbanos circundando o perímetro urbano, pequenas chácaras de 5 alqueires, com a função de atender a um tipo de produção chamada cinturão verde.

O que tem ocorrido é que aos poucos esses espaços deixam de existir e hoje o pequeno agricultor possui apenas um terreno em que se localiza a residência, em áreas que se tornaram verdadeiros bairros e passou a trabalhar nas diversas atividades como mão de obra na cidade ou se transforma em um trabalhador nas grandes fazendas de soja ou mesmo um trabalhador itinerante²⁶ e depende do interesse do grande produtor por seu trabalho.

O governo militar apoiava a expansão capitalista no norte de Mato Grosso que em 03 de julho de 1980, o Presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo visitou Sinop²⁷ acompanhado de vários ministros, deputados e do governador de Mato Grosso, Frederico Campos. O público presente no evento foi menor que o esperado pela organização, não mais que dois mil sinopenses.

Para o colonizador, a visita do Presidente, que era seu amigo particular, tendo em vista que era convidado a fazer parte das viagens pelo exterior (p. 63), representou o aval para dar crédito ao projeto de colonização então empreendido. Na ocasião, o colonizador Enio Pipino proferiu um discurso em tom caloroso:

²⁶ Dominação dado pela pesquisadora para os trabalhadores que circulam de fazenda em fazenda de acordo com a demanda de trabalho.

²⁷ Schaefer (p. 66) apresenta detalhes do discurso do Presidente e da festa oferecida ao político durante a visita a Sinop. Para o autor a pouca participação dos sinopenses “pode ter se dado pelo descontentamento em relação a não liberação de recursos pelo Banco do Brasil” (p. 67). A ausência de público tenderia a manifestar descontentamento em relação à política agrícola.

Com tecnologia é que adubamos o desejo brasileiro de construir para as nossas necessidades carburantes. Estamos agora com V. Exa. nas margens desta rodovia que começa a ser o maior corredor de produção do interior brasileiro. Somos a itinerância dos gaúchos, os sonhos simples das mães catarinenses nestas terras recém-desbravadas; somos a pertinácia paranaense em agricultar a crença de novos horizontes econômicos; somos a audácia realizadora dos paulistas, somos mineiros, Senhor Presidente, na humildade do cabo da enxada; somos nordestinos extasiados com as grandes águas; somos gente do norte confraternizando com a bravura dos capixabas; somos brasileiros de tantas latitudes humanas, que comungam a fé silenciosa de uma verde amarela presença brasileira nestas imensidões. Somos, enfim, caminho social de fluxos migratórios fertilizando estas fronteiras de trabalho, plantando as esperanças do Brasil (citado por SCHAEFER, 1985, p. 67).

Mais uma vez a expressão “esperança” aparece, em que o colonizador exalta a presença de pessoas que vieram de vários estados e na tentativa de “agradar” mostra a bravura de cada um ao proferir qualidades do povo. O “caminho social” camuflado pela limpeza da região, de todos aqueles que, expropriados e “desvalidos da sorte”, chegaram à região com o sonho da terra e de uma vida melhor.

Representando também a amizade entre o colonizador e o então-Presidente da República, último do período militar, João Baptista de Oliveira Figueiredo foi homenageado com a colocação do seu nome no aeroporto de Sinop inaugurado em 30 de dezembro de 2008²⁸. Para Pinto (1998, p. 98) “ali de cima dava direitinho para ver o início da cidade. Quem veio no primeiro voo sentiu-se como um pioneiro de verdade”.

A alegação dos espaços vazios se apresentava como válvula para dar sustentação aos conflitos já existentes em algumas regiões em que o poder da terra já não parecia tão importante, pois seu alto valor facilitava a compra pelos que aos poucos engrossavam os metros quadrados de propriedade em detrimento dos que possuíam pequenas áreas e que com a venda das mesmas vislumbrava a possibilidade de aquisição de áreas maiores, de enriquecimento “e de campo aberto para investimentos” (BECKER, 1990, p. 10) nas regiões como o norte de Mato Grosso.

Os projetos agropecuários tiveram início no ano de 1966, mas o surgimento das empresas agropecuárias na região norte de Mato Grosso se cristalizaram na década de 1970. Na época, dado o valor dos investimentos e organização das empresas agropecuárias “o governo considera impraticável a colonização de pequenos e médios proprietários”. Assim, quem avalizava e dava créditos através de incentivos fiscais aos empresários era o próprio governo. “Os posseiros por sua vez são expulsos de suas terras” (BECKER, 1990, p. 26).

²⁸ A Colonizadora Sinop fez a doação do terreno para a construção do aeroporto de Sinop e indicou o nome do ex-presidente.

Guimarães Neto (1986, p. 85), também, ao escrever sobre a colonização de Alta Floresta menciona Sinop ao dizer que:

O discurso colore as imagens com os tons preferidos de quem o elabora. Para Ariosto da Riva e Enio Pipino, as novas cidades que surgiram de sua obra colonizadora possuíam a cor da explosão do progresso das cidades paranaenses, também fruto da colonização. Plantar na Amazônia, mais precisamente no norte mato-grossense, o modelo das cidades paranaenses era a projeção mais fantástica desses empresários.

Com o apoio político das esferas federal e estadual foi se constituindo a força da colonização particular e observa-se de acordo com Schaefer (1985, p. 14) “a ausência de uma política migratória e fundiária claramente delimitada”. Embora seja necessário analisar que o fluxo migratório em direção às novas fronteiras também é fruto do processo histórico de desenvolvimento e qualquer política migratória atende “o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo e pela iniciativa privada” (p. 33). No caso de Sinop e demais municípios da região que tiveram seu início e desenvolvimento ligado às grandes empresas colonizadoras o fizeram seguindo os princípios de atender as determinações exigidas pelo modelo econômico designado pelo Estado, sem, no entanto deixar de visar seu crescimento aproveitando-se dos estímulos fiscais e benefícios de toda ordem.

Para garantir o êxito dos anúncios, a estratégia utilizada era falar da beleza do lugar, da flora e da fauna, e das terras férteis, da facilidade de acesso ao crédito bancário ou ainda a possibilidade e condição de adquirir uma área maior de terra. O discurso e a propaganda tinham o propósito de apresentar mensagens que tendessem a “fazer nascer uma opinião coletiva capaz de gerar uma prática” (SANTOS, 1993, p. 81), mesmo que essa coletividade representasse naquele momento, convencer todos os membros da família.

O poder de convencimento dos colonizadores era tamanho que “não dava tempo de pensar. Em Janeiro de (1974) vim olhar, já comprei e julho de 74 vim de mudança. Viemos em onze, a esposa, oito filhos pequenos e mais um peão” (tr2). Em tom de ironia e com uma boa gargalhada o entrevistado disse: “Falavam que no Mato Grosso a gente encontrava o salame já pendurado²⁹, aí viemos ver”. Os trabalhadores com poucos recursos financeiros conseguiam comprar pequenas áreas de terra em Sinop, pois, a política de colonização era a grande propriedade, era a expansão do capitalismo na região e ao capitalismo o que interessa é o lucro.

²⁹ A expressão ter “salames pendurados” representava que naquele lugar havia fartura. Era comum ouvir essa expressão também no oeste de Santa Catarina, local de residência dos pais da pesquisadora, anterior a do Mato Grosso.

Também as pessoas que vierem para a região norte de Mato Grosso, em busca da “terra prometida”, Pinto (1998, p. 87) mostra que todos os que, com poucas posses, poucas condições de se sustentarem e deixaram o Sul do país, rumo ao norte de Mato Grosso, rumo a Sinop é o povo que “espera até hoje pelo chegado dia quando surgirão imensas montanhas de beiju, para matar a fome de todos. Dos riachos correrá leite puro, matando a sede e alimentando as crianças”. A necessidade da terra, nesse sentido era orientada para a sustentação da família, de segurança, enfim a terra como necessidade e vida.

Na década de 1960, o objetivo do governo, conforme salienta Barrozo (2008, p. 7), “era ocupar a Amazônia, considerada um ‘vazio demográfico’, para garantir sua integridade, integrá-la ao restante do Brasil e produzir para o mercado” e com os incentivos oferecidos pelo governo federal e a possibilidade de aquisição de grandes áreas de terra a baixo custo, se considerado o valor das áreas no Sul do país, a possibilidade de enriquecimento futuro, foram os grandes motivadores que despertaram o interesse das grandes empresas e de muitos empresários que já estavam “de olho” nas terras da Amazônia. O objetivo de muitos empresários, como ocorreu com a Colonizadora Sinop, não era a produção agrícola, mas a especulação futura, o valor da terra.

Isso pode ser percebido quando a Revista Veja (1º de setembro de 2010), a serviço do poder e da propaganda de que Sinop, “cidade do faz de conta!”, tende a se tornar a Capital do Nortão, apresenta a matéria destacando a riqueza do lugar e mostra que na floresta, apesar do calor da região também pode-se viver com luxo. O “luxo na floresta”, como mostra a matéria, destaca a fala de uma empresária: “calor, que calor? Os ricos de Sinop têm piscina aquecida”. A matéria veiculada em uma revista, que circula nacionalmente explicita que em Sinop impera a ordem do poder, do ter e do luxo, no entanto é uma das cidades que em 2012, teve o maior índice de casos de dengue de Mato Grosso³⁰ e surto de malária, no bairro Parque Florestal.

Pela literatura, Pinto (1998, p. 32) vai descrevendo que o processo de colonização foi no estado de origem dos colonizadores, pioneiros e em “A cidade” destaca que os colonizadores “passaram pelo oeste do Paraná [...], devastando tudo” e que agora, já na década de 1970, na nova terra “as mortes continuam acontecendo misteriosamente. Não bastassem os milhares de índios e posseiros dizimados desde o final da década de sessenta pelos colonizadores. Etnocídios. [...] convulsões sociais alterando mapas, cartografando novas

³⁰ Segundo o Conselho Regional de Medicina do Estado de Mato Grosso e da Secretaria Estadual de Saúde (2012), Sinop em 2012, ainda liderava o ranking de notificações por dengue em Mato Grosso. Foram notificados 1.216 casos. Em Cuiabá foram 1.031 notificações, em Várzea Grande 279 e Rondonópolis com 237 casos.

propriedades” (p. 86). Nesse sentido, Bosi (1992, p. 22) também salienta que nos processos de colonização “a barbarização ecológica e populacional acompanhou as marchas colonizadoras entre nós [...], daí as queimadas, a morte ou a preação dos nativos”.

Nessa mesma época, os grandes latifúndios também visavam limpar as áreas, no sentido de “expulsar os tradicionais ocupantes de suas terras, contratando a mão-de-obra apenas temporária, sazonal, prática mais condizente com o estágio em que o capitalismo se encontrava no campo e em geral sem vínculos legais, através de ‘empreiteiros’” (SCHAEFER, 1985, p. 19). Essa prática de apenas empregar o trabalhador temporariamente sem gerar vínculo continua ocorrendo em Sinop até hoje, a exemplo da fala de uma das coordenadoras de uma escola urbana em que relata que “quando termina a safra eles, os pais, mudam de lugar para morar, depois eles voltam para a mesma fazenda e isso dificulta a aprendizagem” (C1).

Também para a C2, os pais trabalhadores passam pela mesma situação: “a maioria dos pais das nossas crianças que trabalham na agricultura é empregado e não ficam muito tempo na mesma fazenda, eles mudam para outra fazenda, tornam-se trabalhadores temporários que são demitidos e contratados no final e no início da safra”. Para a coordenadora isso ocorre “por que eles não têm o seu canto para cultivar e são explorados”. A grande rotatividade a que os pais, trabalhadores rurais, são submetidos nas fazendas continua retratando o que Schaefer (1985) estudou acerca das migrações do sul do país em direção ao norte de Mato Grosso. Também, ao discutir a respeito da migração na Amazônia, Becker (1990, p. 48) destaca que,

[...] a mobilidade do trabalho atende às condições de produção nas empresas e fazendas, que interessadas em se apropriar da terra com o menor investimento possível, só demandam força de trabalho para tarefas determinadas em espaços e períodos de tempo limitados.

Com o objetivo de ocupar os espaços das regiões da Amazônia, “todos os meios estavam sendo usados então, como continuaram a ser usados nos anos seguintes, para transformar terras devolutas, tribais e ocupadas por posseiros em terras griladas ou compradas por grandes negociantes estrangeiros” (IANNI, 1986, p. 101). Nesse sentido, Pinto (1998, p. 74) destaca que o “Estado de Mato Grosso, como outros, terra de oligarquias que contribuem para passar o rolo compressor sobre a cabeça dos colonos”. Para Ianni (1986, p. 176) os projetos de desenvolvimento do Governo Vargas e dos governos militares tendiam depor contra os projetos sociais de índios, seringueiros, posseiros e outros camponeses da região. Esse processo ocorreu tendo como pano de fundo o modelo

econômico exigido pela ditadura militar em que atendia aos preceitos de desenvolvimento capitalista. Com isso, a região norte de Mato Grosso foi transformada rapidamente “numa fronteira econômica de formação social capitalista” (p.104).

Para compreender o processo de (re)colonização da região, os estudos de Bourdieu (2002, p. 69) contribuem para entender que também na região em estudo o campo econômico “que nada mais conhece além do interesse material e a busca da maximização do lucro monetário” é que determinou e continua determinando as ações dos colonizadores. Nesse sentido, é necessário “compreender a gênese social” no campo do poder e “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo [...]” (p. 70).

A discussão acerca da presença das nações indígenas Kaiabi e Panará, especificamente na região de Sinop, aparece de modo pouco expressivo nos escritos de Santos (2011) considerando que se acredita ter sido contada sob o olhar dos colonizadores de Sinop, mas Ianni (1986, p. 176) destaca que “as terras tribais eram praticamente todas as terras da região” e que com a chegada dos “nacionais”, brasileiros e estrangeiros foram expropriados e “pouco a pouco, ou com rápida violência, os indígenas foram rechaçados de suas terras” e além da dizimação dos povos indígenas³¹ das “mais diferentes formas, estenderam a sociedade e a comunhão nacional pelas terras, comunidades e culturas indígenas” (p. 176).

A expulsão dos povos indígenas de suas terras aconteceu com o objetivo de formar grandes latifúndios. De fato “podemos afirmar que a criação das reservas indígenas foi mais um ato de expulsão da terra praticado contra estes povos para dar lugar ao avanço do capital, aqui simbolizado pelas grandes fazendas agropecuárias” (ZOIA, 2009, p. 36). Dessa forma os índios “pacificados” e reunidos num mesmo espaço, vão aos poucos “perdendo suas características, sua autenticidade e tendo sua cultura corrompida em contato com os civilizados. Aos poucos perderam seus costumes e abandonaram sua arte” (ARNT, 1998, p. 91).

A idealização do projeto da colonização de Sinop deu-se a partir do “discurso do progresso” (SOUZA, 2004, p. 16). Para o autor, este tem sido usado, basicamente, como um “instrumento de poder para consolidar interesses políticos, econômicos, sociais e estratégicos”, esse mesmo poder “que está em toda parte ou parte alguma” (BOURDIEU,

³¹ A dizimação dos povos indígenas vem ocorrendo ao longo da história, mas observa-se também que a população indígena vem aumentando nas últimas décadas. Os dados do IBGE (2010), apresenta que em 1991, a população indígena era equivalente a 294 mil pessoas. Em 2000, 734 mil pessoas que se denominaram como indígenas. No censo de 2010 os indígenas somam 817.963 pessoas. Destas 315.180 vivem na cidade e 503.783, vivem no meio rural.

2002, p. 7). Poder que parece invisível e “o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p. 8).

Para Schaefer (1985, p. 156) na lógica capitalista de ocupação dos espaços da Amazônia:

Primeiro são ‘civilizados’ os índios, isto é, levados para o Parque Xingu, após serem dizimados pelas doenças e bebidas em contato com os brancos; em seguida as áreas outrora indígenas são ocupadas pelos posseiros, garimpeiros ou colonos, os ‘tratores de esteira’ na ocupação de novas frentes e finalmente aparecem as empresas e fazendeiros instalando-se definitivamente nessas áreas, agora já livres dessas matas e com certa infra-estrutura, enquanto os posseiros e colonos vão sendo empurrados para frente.

Além da oferta de boas terras para a cultura do café, produto da economia de origem e que a produção no Mato Grosso poderia ser em maior escala, receberam a promessa de que com a aquisição de uma propriedade rural, “ganharia de brinde um lote urbano” (tr1). Para um trabalhador rural entrevistado, que reside em Sinop há trinta e dois anos, “esse foi o jeito que acharam para convencer as mulheres a acompanharem o marido” (tr1). Assim poderiam residir na cidade. Entre os trabalhadores rurais, normalmente cabe ao pai, marido, ao homem a responsabilidade das decisões. A migração, a mudança para outras regiões com a compra das terras, era decidida pelo pai. Ao falar em herança pode-se compreender o que Bourdieu (1998, p. 231) destaca e que cabia ao pai “o efeito do destino” da família, [...] “até então, atribuições exclusivas das palavras do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar”.

Os relatos mostram que apenas as primeiras famílias que adquiriram área rural foram contempladas com terreno na cidade, para que também serviram de propaganda aos parentes e amigos que ainda residiam no Sul do país. Nesse aspecto, nos dois casos, dos trabalhadores entrevistados e dos demais, as famílias “foram enganadas e até hoje isso me revolta, por que eu não queria vir para o Mato Grosso, foi muito difícil no começo, depois a gente até acostumou.” (tr1). Confirmando a fala da entrevistada, Ribeiro (1977, p. 10) também apresenta que “as famílias se assustam ao chegar, algumas mulheres choram e reclamam do desconforto, da solidão no meio da selva”. As propagandas da colonizadora também não tinham preocupação em dizer que em Sinop, as estações eram bem definidas, que durante seis meses chovia e depois seis meses era seco, calor e muito mosquito. Nessa época “as crianças ficavam com o corpo picado pelos mosquitos, que causavam além de inchaço, muita dor” (tr1).

Ao falar sobre como foi a chegada em Sinop, no ano de 1974, para o trabalhador rural entrevistado (tr2), foi difícil até na chegada, pois “encalhamos até no meio da hoje Avenida Júlio Campos³² que se chamava Mognos, de tanta chuva e buracos”. Na mesma esteira, também se encontraram sem casa e muitos insetos que castigavam adultos e crianças “depois chegamos aqui e ficamos muitos dias embaixo do barraco de lona com todas as crianças pequenas. Minha nossa! E os mosquitos, aqueles polvinhas que não davam folga” (tr2). A chegada a Sinop, para os trabalhadores rurais que possuíam pouca estrutura, apresentava uma situação semelhante à que Guimaraes Neto (1986, p. 69) relata acerca dos colonos de Alta Floresta.

Quando chegava na época das chuvas nesse caso, a situação piorava muito, eram obrigados a se instalar à beira das estradas [...] ali passavam meses, em barracos improvisados com encerrados ou lonas, sofrendo com maior intensidade os ataques dos insetos e penúrias incontáveis [...] até que viesse a estiagem e poder ocupar a terra.

Para os que apenas tinham visto as propagandas da beleza e da riqueza, tentar imaginar como era o lugar, não era tarefa fácil, em que além da falta de recursos, a falta de estradas e os insetos que castigavam durante boa parte do ano.

Dessa forma, percebe-se que a política de colonização da região amazônica representou um acordo entre o Estado e os empresários vindos de outros estados brasileiros como Rio Grande do Sul, Santa Catarina e com destaque o Estado do Paraná. Com a venda de terras no norte de Mato Grosso para agricultores do Sul do país, mesmo sem se preocupar com a violência simbólica a que a família toda iria se submeter ao chegarem ao município, “os empresários asseguravam novos espaços para o capital nas novas regiões” (FERREIRA, 1986, p. 33).

A abertura das primeiras ruas de Sinop teve início em maio de 1972 e logo as primeiras famílias chegaram à cidade. No início da colonização a viagem do interior do Paraná até Sinop demorava uma semana. Como diz o trabalhador rural: “colocamos a mudança em cima de um caminhão e andamos alguns dias para chegar até Sinop. Não tinha nem estrada era só mato” (tr1).

Passados 33 anos da emancipação político administrativa, Sinop se apresentava em 2012, entre as cidades que mais cresciam no Mato Grosso. A foto 03 mostra a vista aérea da entrada principal pela BR 163, em direção ao centro pela Avenida Julio Campos “que fora aberta a facão e motosserras e depois destocada quando chegaram os tratores” (PINTO, 1998,

³² Avenida principal de Sinop.

p. 99). Avenida que era denominada de Avenida dos Mognos, mas, para atender aos interesses “políticos” e por gratidão pelo asfaltamento da rodovia que liga Cuiabá a Sinop, passa a denominar-se pelo nome do Governador do Estado de Mato Grosso entre os anos de 1983 e 1986.

Foto 03 - Vista aérea de Sinop em 2012



Fonte: Prefeitura Municipal de Sinop - 2012 (www.sinop.mt.gov.br).

Assim, é possível observar que a dominação, a limpeza e o controle dos espaços da Amazônia e das suas belezas e riquezas é uma questão que passa pelo conflito social (ver em: MARTINS, 2012, cap. 4; GUIMARÃES NETO, 1986, p. 159 e BECKER, 1990), em que os que detêm o poder e o controle da região, exercem o poder de expulsar, através de grilagens, cercamento das terras, pelo poder de corrupção, mediante titulação falsa entre outros instrumentos jurídicos que lhes dão o direito de posse e propriedade, embora indevida, mas que lhes conferem o poder de explorar e expulsar os empobrecidos trabalhadores da terra.

1.3 O poder da terra no norte de Mato Grosso: o agronegócio em destaque

O passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas (BOSI, 1992, p. 35).

Os colonos, desiludidos com a lavoura inviável, já não se sentiam propensos a plantar, muitos deles desistiram, deixaram seus sonhos de se tornarem donos da terra para trás e buscaram alternativas, vendendo sua força de trabalho no setor madeireiro de Sinop e da região.

[...] muitos fracassaram perdendo tudo; outros, assustados com as dificuldades, abandonaram o projeto, retornando a seus locais de origem. Os que vieram e voltaram, bem como aqueles que perderam tudo o que tinham, venderam suas terras e os minifúndios não se formaram, transformaram-se, posteriormente, por remembramento, em grandes propriedades (VIDIGAL, 1992, p. 100).

Os trabalhadores rurais entrevistados relataram que as terras foram “compradas” por pessoas ligadas ao setor madeireiro que, posteriormente, passaram a extrair a sua madeira e hoje as utilizam para a agricultura e pecuária. Em relação à violência contra os colonos em Sinop nos primeiros anos de sua colonização, esta foi praticada mais pelas próprias “autoridades”, ou então ocorriam nos matos, sem que “ninguém” ficasse sabendo, eram “contados à boca pequena” (SCHAEFER, 1985, p. 146).

[...] por Sinop já passaram alguns delegados de polícia tristemente célebres. Entre eles merecem citação José Cesar Conte, que assassinou um homem logo nos primeiros dias após sua posse como delegado, além de ter comandado a tristemente famosa expedição contra os indefesos garimpeiros de Paranaíta³³ em setembro de 1979. Cesar Conte foi exonerado a tempo por exigência do próprio povo de Sinop; outra delegada famosa que passou por Sinop foi a Senhora Maria Glória Polk, que implantou o terror na região de Sinop, torturando indefesos colonos, tendo sido também exonerada a pedido da sociedade sinopense (SCHAEFER, 1985, p. 118).

Ferreira (1986, p. 28), na mesma época em que Schaefer, também relata a violência contra os lavradores em vários municípios de Mato Grosso (Rosário Oeste, Barra do Bugres e Tangará da Serra). Nesse caso, o autor relata que a expulsão dos trabalhadores era feita com muita violência física, eram espancados brutalmente pelos policiais e humilhados de forma cruel.

O progresso, o manter “permanente o pendão verde do território brasileiro” (recorte de O Jornal) não considera o que isso representou e representa para centenas de trabalhadores rurais, que chegaram à região. Essa foi a estratégia implantada a fim de dominar a cidade de fronteira - Sinop -, política e economicamente.

³³ Cidade localizada ao norte de Mato Grosso, distante 346 km de Sinop e foi fundada em 1979 pelo colonizador de Alta Floresta, Ariosto da Riva, que percebeu a fertilidade das terras adquiriu a área e implantou um projeto de colonização nas margens dos rios Teles Pires, Apiacás e Santa Helena, (IBGE, 2013).

Na realidade, pouco importa o *custo social* da nova ocupação para os setores dominantes. O discurso está voltado para conferir primazia à produtividade agrícola, à extensão das áreas agricultáveis, à aceleração da construção das cidades etc. A exploração do trabalho na constituição mesma desse novo espaço social sempre acaba sendo omitida para que se possa exaltar o mito da terra ‘que tudo dá’ (GUIMARÃES NETO, 1986, p. 149, grifado pela autora).

O interesse dos colonizadores em buscar estímulos de toda ordem com o intuito de criar mecanismos capazes de acelerar o crescimento das cidades e transformar o norte de Mato Grosso em um novo Paraná, visando atrair investidores para a região inclusive com a garantia da utilização de tecnologias avançadas. Nesse sentido, observa-se nessa região, fronteira do capital, que sua ocupação foi favorecida pela abertura de rodovias e concessão de incentivos fiscais e pelo enorme potencial de recursos naturais, com destaque para a topografia, com imensas áreas planas e contínuas que favorecem economias de larga escala. Esses aspectos constituem vantagens competitivas no mercado internacional, caracteriza-se pela busca do novo, induzindo à modernização com a realização de investimentos para facilitar a ação do capital.

Com a investida do capital, além da visível destruição do meio ambiente, “a dinamização das forças produtivas” (IANNI, 1997, p. 39) obriga os pequenos trabalhadores a buscarem alternativas de subsistência. Para o autor “a adoção de técnicas produtivas e processos de trabalho capital-intensivo, em geral baseados na eletrônica, automação, microeletrônica, informática e outros procedimentos inovadores, dispensa trabalhadores [...]”; “[...] transforma as sociedades nacionais em dependências da sociedade global” (IANNI, 1992, p. 44). Esse processo ganhou uma dimensão mundial por meio de temas como:

direitos humanos, narcotráfico, proteção do meio ambiente, dívida externa, saúde, educação, meios de comunicação de massa, satélites e outros itens. Assuntos sociais, econômicos, políticos e culturais que sempre pareceram nacionais, internos, logo se revelam internacionais, externos (p. 43).

Aparentemente os aspectos sociais parecem visar o desenvolvimento social, no entanto ocorre a crescente exploração e expropriação do ser humano em que os direitos tendem a ser negociados dando lugar ao crescimento econômico dos que já detêm o poder. Esse aspecto é observado nas regiões brasileiras em que há espaço embora reduzido para o agronegócio e a agricultura familiar. O desenvolvimento do capitalismo ocorre de modo desigual e combinado e se dá de forma diferenciada, combinando características da produção manual e artesanal nas pequenas propriedades e das grandes empresas que utilizam a tecnologia através de modernos equipamentos.

O processo de desenvolvimento do capital se organiza em torno de uma estrutura ideológica. Nesse sentido, o projeto para o capital é de produzir um ideário, uma necessidade de adesão coletiva dos trabalhadores, na tentativa de perpetuar tal condição. Na sua expansão, o capitalismo “não só redefine antigas relações, subordinando-as à reprodução do capital, mas também engendra relações não-capitalistas iguais e contraditoriamente necessárias a essa reprodução” (MARTINS, 1979, p. 19-20). Isso ocorre naqueles lugares em que a economia, através das relações comerciais, se vincula ao modo capitalista de produção. Num mundo globalizado e em constante transformação para Cruz (1999, p. 62) a educação também é:

[...] uma estratégia pedagógica, pois somente com ela é possível adaptar-se as mudanças incessantes no mercado de trabalho. [...] a educação não se confunde com os anos escolares e com a profissão, isto é, deixa de ser preparação para a vida e para o trabalho e torna-se capacitação de leigos para atividades transitórias durante toda a vida.

Nesse sentido, historicamente, isso ocorreu a partir dos anos de 1970 com a ocupação das áreas, das terras nas regiões brasileiras, destacando-se a região amazônica, deu-se através do desenvolvimento extensivo do capitalismo. Quer seja na agricultura, na pecuária e no extrativismo, desenvolveram-se as relações capitalistas de produção, juntamente com as forças produtivas.

A preocupação naquele momento e que se reflete até os dias atuais é de que a agricultura e a pecuária pudessem desempenhar uma função no desenvolvimento nacional, tornando o Brasil um país com capacidade de suprir sua população através da produção de alimentos e atender as demandas mundiais do mercado consumidor. Discursos como, “O Brasil, dizem já quase um século, será o ‘celeiro do mundo’ em futuro próximo” (GRAZIANO NETO, 1982, p. 30) e Sinop, “terra boa para se viver” (Colonizadora Sinop) e mais, “Sinop capital do Nortão” (Prefeitura de Sinop), contribuem para perpetuar o ideal de terra de progresso.

Ocorrem com isso o acúmulo de capital para os grandes produtores, a consequente degradação e devastação da floresta amazônica, e a exploração dos trabalhadores de maneira geral, mais especificamente dos trabalhadores rurais como se observou durante a entrevista com os pais que trabalham nas fazendas. Trabalham de segunda a domingo “para o patrão” e, dizem eles: “temos apenas um período do dia que é o dia da compra e aí vamos para a cidade, no mais é só aqui cozinhando para o patrão e os peões” (f2). Outra entrevistada, também destaca que trabalha muito: “Não tem ajudante e cozinheiro para umas 15 pessoas, sozinha” (f3). Esses relatos apresentam apenas um aspecto da vida do trabalhador rural, mas em Sinop como

nas demais regiões, a exploração pelo trabalho é constante. Assim, esses trabalhadores “seguem o ritmo e a lógica que é própria do capital” (MARTINS, 1997, p. 30).

Destaca-se nesse contexto, de acordo com Oliveira (2003, p. 129), também o papel da agricultura, como financiadora do excedente para inversão de bens de capital e intermediários, por meio do trabalho do camponês, que fornecer as condições para uma verdadeira acumulação primária. Diz ainda o autor: “[...] as culturas de subsistência tanto ajudavam a baixar o custo de reprodução da força de trabalho nas cidades, o que facilitava a acumulação do capital industrial, quanto produziam um excedente não-reinvertível em si mesmo, que se escoava para financiar a acumulação urbana”. Nesse sentido, a produção agrícola em larga escala do estado e do país visa atender a demanda do capital industrial, nacional e estrangeiro, pois subordina a atividade agrícola aos interesses do capital tendo em vista que praticamente toda a produção é destinada à indústria de transformação.

Graziano Neto (1982, p. 68) salienta que esta revolução “manifesta-se em primeiro lugar nas atividades fabris e, progressivamente, vai chegando ao campo”. Para o autor, a lógica do capital, através da “reprodução ampliada” institui o mando das mercadorias, inicia o processo de dominação da produção agrícola, monetariza as relações de troca e reforça o livre mercado.

Oliveira (2003, p. 132-133) também nos reporta às contradições percebidas no universo da agricultura através de uma metáfora comparando o estado brasileiro com o animal ornitorrinco.

Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *dunque* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*³⁴. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançado, tatibitate, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra, extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres (grifado pelo autor).

Desse modo, para o autor, "O ornitorrinco" é também a narrativa de uma ruptura com as esperanças do desenvolvimento, entendido como processo de integração ou de estabilização de uma trajetória de acumulação de expectativas. O ornitorrinco, que é uma metáfora de um ser malformado, a meio caminho da evolução, não vê mais saída, não vai evoluir, é preciso criar “um novo animal”. Em outros termos, com a destruição dos lugares

³⁴ O termo *agrobusiness* pode ser definido como um sistema integrado, uma cadeia de negócios, pesquisa, estudos, ciência e tecnologia, desde a origem vegetal/animal até produtos finais com valor agregado, no setor de alimentos, fibras, energia, têxtil, bebidas, couro e outros.

sociais a partir dos quais se teciam projetos de mobilidade, ocorrem transformações das posições das classes e dos grupos e com isso ocorre o desenvolvimento desigual e combinado no processo de expansão do capital.

As diferentes formas de produção agrícola com a utilização ou não de modernas tecnologias caracterizam também um desenvolvimento desigual em que a combinação do manual com a máquina combina o processo de produção, necessário para a manutenção e o desenvolvimento das regiões produtoras de alimentos e de matéria prima para as indústrias nacionais e para o mercado externo. A esse respeito, os estudos de Fernandes (2007, p. 269) realizados ainda na década de 1970, salientam que:

O crescimento econômico, o aumento de empregos, a modernização tecnológica, a elevação progressiva da renda ou dos padrões de consumo [...] são manipulados para ofuscar a consciência crítica das classes oprimidas e ganhar adesão das classes médias. Ela (a burguesia) projeta desse modo, a ‘condição burguesa’ para fora da burguesia e implanta, no coração mesmo de seus inimigos de classe, identificações e lealdades mais ou menos profundas para com o consumismo, a ordem social competitiva e o Estado *democrático e nacional* (grifado pelo autor).

Para Ianni (2007, p 57-58), no Brasil, o desenvolvimento desigual e combinado ocorre ainda sob a herança do escravismo e argumenta que “[...] os séculos de trabalho escravizado produziram todo um universo de valores, padrões, ideias, doutrinas, modos de ser, pensar e agir”. Com isso pode-se dizer que o desenvolvimento do país e, por conseguinte, o acesso aos bens culturais, aos bens de serviço, à escola de qualidade não se destinam a todos, mas apenas aos que são economicamente privilegiados, pois,

É preciso compreender-se, adequadamente, como o regime de classe, a economia capitalista, a tecnologia científica e a organização estatal do poder político combinam-se organicamente [...], pois, os interesses de classes são controlados ou absorvidos de maneira parcial ou total, por agências que se identificam real ou apenas nominalmente, com os interesses da coletividade [...] (FERNANDES, 1968, p. 167).

Na linha de pensamento em que o capital cumpre o papel de propulsor da produção e do consumo Oliveira (2003, p. 144) diz que: “todas as formas dos produtos da revolução molecular-digital podem chegar aos extratos mais baixos de renda. Essa capacidade de levar o consumo até os setores mais pobres da sociedade é ela mesma o mais poderoso narcótico nacional”. Esse aspecto pode ser observado no acesso ao uso do celular entre os trabalhadores rurais e as crianças, nas discussões do próximo capítulo.

Outro aspecto que se observa no campo da produção agrícola, é que a contradição está presente no que se refere à expansão do capitalismo, pois, ao mesmo tempo em que busca valorizar o capital, a falta de condições dos trabalhadores afeta a rentabilidade do capital aplicado na agricultura, embora, para Graziano Neto (1982, p. 71), “a agricultura é um dos campos de reprodução do capital e não o único e tampouco o mais importante nas economias capitalistas”. Esse processo, também ocorre no Estado de Mato Grosso, em que a realidade da região norte é de que o capital se impôs, de qualquer modo e a todo custo e cada dia de forma mais intensa, é a “monopolização das terras” (IANNI, 1986, p. 97) da região amazônica. Como ocorre na produção agrícola, em que as relações se estabelecem entre trabalhadores e proprietários em que as relações de poder determinam as condições de vida da classe trabalhadora, na educação, o acesso “constitui, na realidade, o somatório de demandas [...] marcada por um caráter seletivo e fragmentário. [...] em que as demandas somam-se às cada vez mais intensas necessidades de controle social, derivadas diretamente da intensificação da expropriação” (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p. 720).

Para as autoras, no processo do capital a “[...] educação é chamada à cena de forma recorrente, como estratégia que visa a enfrentar o estado de indeterminação [...]” tanto das ações da escola quanto do poder público para “fazer frente às possibilidades de desestabilização advindas dos processos de correlação de forças, o que requer permanentes estratégias de controle social”, como se observará no próximo capítulo que discute como ocorre o acesso a escolarização das crianças residentes no meio rural.

Capítulo 2

O caminho para a escola: crianças que moram na roça e estudam na cidade

Nesse capítulo o desafio é discutir como é a oferta do transporte escolar para as crianças, filhas dos trabalhadores rurais. Inicialmente fazem-se reflexões sobre o panorama brasileiro no que tange as contradições entre os aspectos legais e as condições do transporte, e como vem sendo efetivado em Sinop, com destaque para o que pensam as crianças, os pais e a comunidade escolar em relação ao transporte privado com a utilização do recurso público.

O direito ao transporte escolar é assegurado desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, pois o art. 227 estabelece que todas as crianças e adolescentes tenham direito à educação. Para garanti-lo, o inciso VII do art. 208 afirma que o “Estado para cumprir com seu dever deve garantir o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A LDB 9394/96 reforça o que já foi determinado pela Constituição Federal que é dever do Estado garantir o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, e assegurar programas suplementares, dentre eles o transporte para os estudantes. No Mato Grosso, a Lei Estadual nº 10.709, de 31 de julho de 2003, discrimina as atribuições ao dizer que cabe aos estados e municípios a responsabilidade pelo transporte escolar: cabe ao “Estado assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual” e aos municípios “assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (artigos 10 e 11).

Ao atribuir aos entes estadual e municipal a competência pela manutenção do transporte escolar, a união repassa também a responsabilidade pela manutenção, vistoria e cuidados necessários para tal fim. No entanto, somente após três anos, através da Lei Estadual nº 8.469 de 07 de abril de 2006 é que o Estado de Mato Grosso fundamenta legalmente a matéria e estabelece normas para seu funcionamento quanto à manutenção e garantia de recursos. Nesse sentido, em Sinop a Prefeitura já vinha utilizando os recursos destinados à educação, também para o pagamento dos serviços prestados pelas empresas.

Assim, a legislação é criada para legitimar o que o poder público já vinha efetuando na prática. Com o número elevado de linhas de transporte escolar e a necessidade de uma frota considerável de veículos, o custo de manutenção também era elevado. Para atender essa

demanda, outros componentes fundamentais como salas de aula, quadras de esportes, banheiros novos e melhorias na manutenção dos prédios escolares já existentes, deixavam de ser efetivados.

Apesar de a lei 10.709 ter sido criada ainda em 2003, no que se refere às normas para atendimento ao transporte escolar dos municípios no Estado de Mato Grosso, apenas em 2012 a SEDUC/MT estabeleceu, através da Instrução Normativa nº 015 do Gabinete do Secretário (SEDUC/MT, 2012), as normas de operacionalização, critérios e forma de transferência de recursos aos municípios para realização do transporte escolar das crianças residentes na zona rural.

2.1 O transporte escolar das crianças no Brasil: contradições

O transporte escolar para as crianças que residem no meio rural e estudam nas escolas urbanas e as crianças da cidade, mas que também residem longe da escola, em nível de Brasil já existe desde o ano de 1996 e foi instituído como uma das rubricas da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF³⁵. No entanto a Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB, sequer menciona o transporte escolar, apenas orienta em seu art. 6º que:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais [...].

Apesar de esta Resolução normatizar exclusivamente a escola rural e afirmar que a escolarização deva ser na comunidade rural, deixou de mencionar e ou regulamentar o transporte escolar que já estava em funcionamento há vários anos em muitos municípios brasileiros em que a única possibilidade de escolarização das crianças ocorria e ocorre na escola urbana.

Passados 08 anos da criação do FUNDEF e com ele o transporte escolar, o MEC criou pela Lei 10.980, de 09 de junho de 2004 o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE. O programa foi criado com o objetivo de garantir o transporte escolar da

³⁵ Criado pela Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996, que foi substituído através da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

educação básica, dos alunos residentes no meio rural, por meio de repasse de recursos financeiros em caráter suplementar aos estados, Distrito Federal e municípios.

Os recursos do PNATE são repassados aos municípios, de acordo com o número de matrículas calculadas com base nos dados oficiais do censo escolar do número de alunos da educação básica pública, residentes em área rural que utilizem transporte escolar. O montante dos recursos financeiros é repassado em 08 parcelas e provém de recursos do FUNDEB, conforme determina a referida Lei, em seu art. 25, letra b - “a adequação do serviço de transporte escolar”. Assim as informações do censo escolar subsidiam o repasse de recursos também para o transporte escolar dos estados e municípios.

A normatização ocorre através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE com a criação do Programa Caminho da Escola através da Resolução nº 03, de 28 de março de 2007. O programa consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus e micro-ônibus de transporte coletivo zero quilômetro e de embarcações novas, destinados ao transporte diário dos alunos da educação básica, transportados da zona rural dos sistemas estadual e municipal de ensino. Assim, a Resolução determinava apenas que era para o transporte no meio rural, mas deixava de fazer referências para onde as crianças seriam transportadas.

Ainda nesse aspecto, após 06 anos da vigência da referida Resolução 01/2002, foram instituídas pela Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, da CEB/CNE, as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, mas que as crianças estudariam nas próprias comunidades rurais, como determina o art. 3º, em que se lê: “A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No artigo, observa-se a abertura para a possibilidade de o poder público oferecer a escolarização na comunidade - “[...] serão sempre [...]”. No entanto, o parágrafo único desmonta a perspectiva de “obrigação”, com o “[...] poderão ser”.

Outra formulação quanto à utilização do transporte escolar está descrita no art. 4º em seu parágrafo único da referida Resolução em que menciona:

Art. 4º Quando os anos iniciais do ensino fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Adotando-se tal dispositivo, 33,4% das matrículas de crianças brasileiras no ano de 2010 estavam em situação irregular (BARBOSA e outras, 2012, p. 96³⁶). Além disso, não se dispõe de informações complementares sobre a qualidade do transporte escolar usado pelas crianças nas informações coletadas pelo Censo Escolar 2010. Isso ocorre porque não há interesse em demonstrar as reais condições dos veículos escolares e como esse se dá no dia a dia na vida das crianças envolvidas.

Em relação ao tempo diário de permanência no transporte escolar das crianças brasileiras, Barbosa e outras (2012, p. 97) dizem que:

O tempo dispensado no deslocamento para a escola é predominantemente de até 15 min (46,7%), seguido pelos que demoram entre 15 e 30 min (28,2%). A diferença de tempo de deslocamento entre as regiões também é muito expressiva. No Centro-Oeste o tempo de quase 70% é igual ou superior a 30min, dentre as quais, 17,5% demora entre 1h e 1h30min. No Sul e Sudeste também o tempo gasto pela maioria (69%) é entre 30 min. e 1h. No Nordeste e Norte o tempo de deslocamento para a maioria é até 15min e para cerca de dois terços até 30min.

Observa-se que nos dois casos, distância e tempo, as crianças da região Centro Oeste são as que necessitam de maior tempo para chegarem à escola. Assim as crianças menores (creche e educação infantil) utilizam menos o transporte, mas à medida que avançam em idade utilizam mais transporte coletivo, chegando a quase noventa por cento entre as maiores de 10 anos (BARBOSA e OUTRAS, 2012, p. 96), como se observa na Tabela 01 que mostra a proporção (%) dos municípios que utilizam o transporte coletivo para o acesso à escolarização das crianças do meio rural. Observa-se também que mesmo os municípios que oferecem o transporte intracampo, ou seja, as crianças estudam em escolas localizadas fora da comunidade em que residem, a porcentagem de municípios é elevada e ultrapassa 50% dos casos.

O meio de transporte utilizado para o deslocamento das crianças em nível de Brasil é predominantemente o ônibus. Outros meios como moto, bicicleta, automóvel (próprios) e

³⁶ Pesquisa nacional realizada através da cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação - MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, e pesquisadoras de universidades públicas nas cinco regiões brasileiras.

embarcações também são frequentemente utilizadas e mais de 50% dos municípios brasileiros possuem o transporte escolar.

Tabela 01 - Transporte escolar no meio rural - faixa etária/municípios - Brasil - 2012

Faixa etária	% Intracampo (rural-rural)	% Extracampo (rural-urbano)
6 a 10 anos	51,5	51,3
Maiores de 10 anos	89,2	89,5

Fonte: Barbosa e outras (2012, p. 97) - reorganizada pela pesquisadora.

Para as autoras, em torno de 54% das crianças brasileiras fazem o percurso a pé para chegarem à escola. Na região nordeste o índice é o mais elevado e se aproxima a 66,2% das crianças que ainda se deslocam diariamente por longos percursos a pé. No aspecto tamanho dos veículos utilizados na maioria dos municípios é de 12 lugares e nos trechos extracampo 82% dos veículos são de grande porte, tipo ônibus circular que transporta entre 38 a 42 crianças.

A tabela 01 também mostra que o número de municípios que transporta crianças menores de 10 anos é significativo. No entanto, Barbosa e outras (2012, p. 98) apresentam que apenas “Cerca de um quarto (24,3%) dos municípios oferece acompanhamento de pessoa adulta no percurso”, os demais transportam as crianças apenas com a presença do motorista.

Outro aspecto levantado pelas autoras e que merece atenção é que 70% dos acompanhantes não recebem formação específica para o trabalho junto às crianças durante o percurso, principalmente os que fazem esse acompanhamento no intracampo. Na sua maioria os adultos que acompanham são familiares de criança (pais, avós e irmãos), ou professores (16,1%) que também utilizam o transporte escolar. Para as autoras, no Brasil um dos problemas mais contundentes é a falta ou as precárias condições de equipamentos, conforto e segurança nos veículos. Somente em 11% dos veículos há assentos adequados, 1,5% cadeirinhas e 54% sequer possuem cinto de segurança.

As notícias veiculadas em nível de Brasil, nos meios de comunicação, mostraram que as condições de segurança no transporte escolar vêm fazendo vítimas ao longo dos anos. Em muitas regiões os veículos utilizados são inadequados e vêm causando graves acidentes até com mortes, como se lê: “Garoto morre após cair de ‘pau-de-arara escolar’ no Ceará” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012). Em outra reportagem, “Pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas” (PESSOA, 2011). Para a autora, em alguns lugares, as

crianças chegam à “escola de moto, charrete, carroça, caminhão, camionete e até a cavalo. No Nordeste, esse tipo de transporte escolar é ainda mais comum”.

Ao apresentar o Diagnóstico da educação do campo no Estado de Mato Grosso, no que tange as metas e prioridades da utilização do transporte, O PEE/MT (2006, p. 71) apresenta que:

Vale ressaltar que parte da população do campo é atendida em escolas da zona urbana, utilizando transporte escolar. Fato prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a dificuldade na oferta de efetivo transporte de qualidade e a grande distância percorrida pelo estudante ensejando desgaste físico e mental dele. Outro fator a ser considerado é que a existência de transporte escolar de alunos do campo para a cidade transcorre ao avesso das políticas de fomentação da cultura campesina do país.

O quesito segurança também é priorizado nos objetivos e metas como mostra o item 27 do Plano (2006, p. 75) “garantindo padrões adequados de segurança, seguro de vida coletivo e condições de trafegabilidade”. Nesse sentido, o que se observou em Sinop é a precariedade na oferta do transporte escolar.

2.2 O transporte escolar em Sinop: descaso

Vocês viram que lindas flores do ipê? Não deu para ver tinha que fechar os olhos por causa da poeira!³⁷

Em Sinop, o transporte escolar teve início no ano de 1995. A administração municipal optou pelo transporte escolar, respaldado pela legislação e recebimento de recursos, de modo a atender a demanda das crianças do meio rural, “acreditando que essa decisão seria a mais viável para que a secretaria municipal de educação pudesse atender melhor os alunos da zona rural, decidindo assim, implantar o transporte escolar rural no município de Sinop” (SANTOS, 2011, p. 36).

No que se refere ao número de escolas rurais que foram fechadas em Sinop, observa-se que a SME não dispunha até o ano de 2012, de relatório ou documento para justificar os motivos para o fechamento. Na SME, não foram encontradas pastas com a documentação das escolas fechadas (anexo 03), o Setor de Documentação apenas elaborou uma folha com os dados. “A cada administração municipal, os técnicos e responsáveis pelos setores mudam, ou

³⁷ Conversa entre as crianças da escola rural durante o percurso no transporte escolar.

recebem outras atribuições” (p6) e a continuidade das ações, nesse caso o histórico das escolas, muitas vezes fica comprometido.

Com o início do transporte escolar ocorre o conseqüente fechamento das escolas. Das 21 que estavam em funcionamento, no meio rural até o ano de 1994, 08 foram fechadas em 1995, 06 no ano de 1999, no ano de 2003 foram fechadas 02 escolas e 01 no ano de 2006. Perfazendo entre os anos de 1995 e 2012 um total de 17 escolas rurais fechadas.

No ano de 2012, num acordo realizado entre a Prefeitura de Sinop e o Governo do Estado de Mato Grosso 04 escolas municipais foram estadualizadas, entre elas 01 localizava-se no meio rural. Nessas escolas, 97 profissionais efetivos no município, entre eles 60 professores efetivos, 20 técnicos e 17 profissionais de apoio formavam o quadro de funcionários que foram redistribuídos nas demais escolas municipais. As instituições atendiam 1.435 crianças do ensino fundamental.

As crianças que estudavam nas escolas rurais que foram fechadas passaram a ser transportadas para as escolas urbanas. Observou-se que os professores que trabalhavam nessas escolas e eram concursados pela prefeitura, passaram a trabalhar na escola urbana. Os que não eram concursados e sem formação específica para o magistério (mãe de algumas crianças que residiam nas fazendas) deixaram de atuar como professores. A fala do p6 mostra o impacto em sair da escola rural e trabalhar na escola urbana:

Quando desativou a escola que eu trabalhava viemos para o Centro Educacional. O impacto disso foi muito grande. Fomos para uma escola que era um caldeirão, fervendo a vida toda. Era impossível trabalhar com as salas de aula, tinha de 37 a 40 alunos por sala nos primeiros anos. Até eu adaptar foi demorado. A meninada era muito rebelde, muito diferente da minha turma. No sitio minha sala era tranquila, trabalhava de dois a dois, de grupo era tranquilo, nunca precisei reclamar de tarefa, nunca mandei bilhete para os pais. Buscar o boletim os pais vinham qualquer hora, conversar, porque não tinha reclamação dos alunos. Quando cheguei aqui, Nossa Senhora Aparecida! Foi muito complicado.

O número de escolas que foram fechadas pode ser maior como diz o professor p6, “até o ano de 1995, na área rural tinha 21 escolas e todas vieram para a cidade, Branca de Neve, Selene, Nanci e tantas outras”. Segue dizendo que trabalhou numa das escolas que fechou: “eu mesmo trabalhei 10 anos na escola na estrada Selene. Meus alunos hoje são filhos de alunos meus nos anos passados”.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo determinem em seu art. 4º, que a população rural deve ser atendida na própria comunidade, a legislação por si só não garantiu que as crianças filhas dos trabalhadores rurais tivessem acesso à

escolarização no meio rural, primeiro por que as escolas rurais foram fechadas sem nenhuma discussão com os pais, comunidade e nem mesmo com os professores, segundo, com a oferta do transporte escolar, a única opção era as crianças estudarem nas escolas urbanas.

Os argumentos dos pais, trabalhadores rurais residentes na Linha Barreiros³⁸ em relação à escola cujas crianças estudam na escola municipal urbana, mostram que no meio rural “até tinha uma escola aqui próximo, mas fechou e nem sei por que fechou” (f1); para outro pai a escola fechou porque a professora trabalhava com todas as turmas na mesma sala.

Já teve escola aqui e minha filha estudava aqui até a quarta série. Aqui a professora dava aula para cinco séries e fazia a merenda. Teria que ter um ajudante. Aqui tinha uns 15 alunos e aí resolveram fechar a escolinha e começou o transporte em 2005. A professora morava na escola e era muita sobrecarga para a professora (f3).

O destaque por parte do pai é que a professora ficava sobrecarregada de trabalho, por trabalhar com todas as turmas ao mesmo tempo, mas o que se observa é o descaso com as escolas dos trabalhadores rurais no âmbito das políticas públicas, o pouco caso com a realidade local dos trabalhadores e suas crianças.

Isso também se observa nos relatos de p5, em que destaca que em Sinop “tinha aqui mais de 20 escolas no interior, agora preferiram trazer as crianças para a cidade. É muito mais difícil para as crianças e para os pais, elas sofrem muito né? As mudanças foram por conta deles, da prefeitura. A gente ficou sabendo, só depois que já aconteceu”.

Os pais entrevistados da região da Quarta Parte³⁹, no interior do município, relatam sobre as “escolinhas” que existiam na comunidade ou fazenda e que foram fechadas, mas não sabem por que foram fechadas. Uma das entrevistadas relata que “foi professora na escolinha” (f3). Mesmo falando das dificuldades, sente orgulho do tempo em que era professora quando conta que:

Em 1996 tinha uma escola aqui na comunidade, tinha sete alunos. Era a Escola Judite. Era muito precário, não tinha nada e eu fazia sete km de bicicleta no meio do mato, que loucura. Agora no mês de agosto minha sobrinha vai se formar agrônoma e foi minha aluna na escolinha (f4).

³⁸ Denominação dada a uma região em que a localização é dada pelo nome da estrada de acesso pela MT 242, até a cidade.

³⁹ Localizada na rodovia MT 423, Km 20 - Zona Rural Sinop - MT. Nessa região residem 16 crianças e estudam na escola municipal urbana que menos atende crianças filhas de trabalhadores rurais.

A denominação “escolinha” representa o carinho com que a entrevistada se lembra de quando foi professora em uma das antigas escolas do meio rural, apesar de ressaltar suas precárias condições.

Outro professor relata que a SME de Sinop não consultou a comunidade nem os professores para fechar as escolas do meio rural. “Infelizmente as políticas educacionais não são voltadas para atender o filho do trabalhador. Venderam para o aluno a ideia de que permanecer no campo é ser atrasado. Vir para a escola da cidade para ser alguém. Mas ele não é alguém lá no espaço que vive?” (p4).

Na área rural de Sinop tinha 21 escolas e todas vieram para a cidade. Se ouvia as piores justificativas: que aqui as crianças iam aprender muito mais, que as crianças iam ter mais conforto, que as condições iam ser bem melhores. Só que eu nunca vi essas condições melhorarem, nunca vi nada melhor do que isso. Para mim, não mudou nada. Os pais que já estudaram no meio rural o que mais querem é ter uma escola rural. Se os pais tivessem informação já teriam entrado no Ministério Público, porque lá passam três ônibus (p5).

Com o fechamento das escolas rurais, o poder público municipal, que já era distante para as famílias do meio rural, se distanciou mais ainda, pois, a escola e os demais serviços, como posto de saúde, hospital, prefeitura e secretarias também ficaram mais distantes. A distância não é apenas pela localização, mas pelo acesso ao atendimento. A materialização da escola, enquanto estrutura física e a presença de um professor era uma forma de proximidade com o poder público. No entanto não se discute aqui em que condições e qualidade essa escola estava presente e se atendia aos interesses e demandas desses sujeitos, mas estava lá.

As pesquisas realizadas em 31 municípios do norte de Mato Grosso, pelo grupo de pesquisa MOPEC, mostram que com o fechamento das escolas - centro irradiador das comunidades - ocorre também o esvaziamento do campo e o conseqüente desaparecimento das comunidades rurais.

O deslocamento das crianças das escolas pesquisadas através do transporte escolar acontece extracampo (rural-urbano), para estudarem nas escolas urbanas, dado o fato de que há apenas uma escola rural e estas necessitam enfrentar várias horas de viagem para se deslocarem das fazendas.

No ano de 2012, diariamente eram transportadas 3.451 crianças que estudavam em 21 escolas municipais de Sinop, perfazendo um total de 5.148 km rodados diariamente com os ônibus do transporte escolar. A SME e o Setor de Transportes ainda não possuem um quadro que mostre quem e quantos são os alunos que residem no meio rural. No quadro do transporte escolar de Sinop (anexo 04), aparecem apenas a linha, o número de crianças - do meio rural e

do urbano - a escola em que estudam, quilometragem percorrida e o valor pago pelo transporte das crianças de todas as escolas.

Entre as crianças entrevistadas que utilizavam o transporte, 22 eram filhas de trabalhadores nas fazendas e apenas 02 eram filhas dos patrões e também utilizavam o serviço. Entre as famílias encontrou-se quem recebia o auxílio do governo federal através do Programa Bolsa Família⁴⁰ para manter a continuidade de seus estudos, o que tornava essencial a utilização do transporte para se chegar à escola.

No que se refere ao benefício do Programa Bolsa Família e de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social - MDS (2013), em Sinop, encontrou-se 12.484 famílias registradas no Cadastro Único. Entre essas, 3.294 famílias (11,00 % da população do município) recebem o benefício. Entre os cadastros identificou-se que 657 famílias residem no meio rural e dessas 172 recebiam o benefício. Levando-se em conta o total de famílias cadastradas, o número é considerado alto para um município que se considera capital do agronegócio e com o IDH elevado em relação aos demais municípios do Estado.

Outro aspecto identificado é que todos os ônibus utilizados no transporte do meio rural para as escolas urbanas são de propriedade de duas empresas, o que significava seguir as etapas de contratação do público-privado. A prefeitura abria edital, selecionava e contratava o serviço da empresa, e pagava os valores gastos por quilômetro/rodado.

Uma das empresas, que atua no transporte escolar desde o ano de 2010 possuía apenas 01 veículo. Essa empresa foi contratada pela prefeitura do município de Sorriso para transportar 23 crianças que por residirem na linha Barreiros, que pela distância, estudavam numa das escolas pesquisadas, em Sinop. A outra empresa⁴¹, de acordo com o coordenador do transporte escolar, atua desde 1998, e em 2012 atendia 47 linhas com 37 ônibus, todos específicos para transporte coletivo urbano⁴². A empresa é a única que possuía também a concessão para o transporte urbano em Sinop.

De acordo com a Lei Municipal 1.557/2011, de 25 de outubro de 2011, que dispõe sobre o serviço de transporte escolar em Sinop, no § 2º diz que: para as empresas individuais

⁴⁰ Programa do Governo Federal integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) e os benefícios financeiros são definidos pela Lei 10.836/2004, que são transferidos mensalmente às famílias beneficiárias. Tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais, e está baseada na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

⁴¹ Essa empresa possuía sua matriz na cidade de Tatuí, Estado de São Paulo e assim o emplacamento de todos os veículos utilizados no transporte, tanto os escolares, como os do transporte urbano de Sinop no total de 35 ônibus, tinham placas da referida cidade. Nesse sentido, o estado e o município de Sinop deixam de arrecadar o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores - IPVA, sobre a circulação destes veículos, que é destinado para fins de manutenção das vias públicas, ou seja, também da manutenção das estradas que os ônibus da própria empresa circulam.

⁴² Os ônibus normalmente utilizados para o transporte coletivo urbano possuem bancos duros e sem conforto.

ou coletivas poderá ser outorgada apenas 01 autorização podendo cadastrar até 05 veículos por empresa. No entanto o número de veículos utilizados por apenas uma empresa ultrapassa expressivamente o que recomenda a Lei.

Apesar disso, as condições dos veículos, bem como os equipamentos de segurança eram precárias em que os bancos que possuíam cinto de segurança “estão estragados ou enferrujados” (c1), “tem janelas que nem fecha e outras que não abrem e é muito calor” (c2). Durante todo o percurso entrava sol intenso por não ter cortinas ou proteção para os raios solares.

No que se refere ao período estabelecido pelo art. 34 da Lei Federal nº 8666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública e que orienta a organização também do pregão para contratação do serviço de transporte escolar, a validade para tal contratação é de um ano. No entanto, em Sinop o período deixa de ser observado, pois, ao questionar o CTE sobre como é feita a contratação da empresa, disse que: “o último contrato foi feito em 2008 quando teve o pregão. Foi feito para 06 anos, termina em 2013. Na minha opinião, tinha que ser a cada dois anos. Porque para não ficar uma empresa só, e ter melhor preço, a empresa vai se acomodando, não troca os ônibus” (CTE). Observou-se que a legislação que regulamenta o transporte escolar (nacional, estadual e do município) deixa de regulamentar o período de validade dos contratos/licitações realizados entre o poder público e as empresas terceirizadas que prestam serviços.

Embora o CTE tenha afirmado que o contrato foi feito em 2008, até 2013, não se obteve acesso à cópia do documento, mas pela Lei Municipal 1.557/2011, no art. 3º diz que: “o serviço será executado mediante outorga da “autorização, concedida pelo Poder Executivo para: I - motoristas profissionais autônomos; II empresas individuais; III empresas coletivas”, ou seja, concede autorização de empresa particular para o transporte escolar em Sinop e deixa de acompanhar como ocorre o transporte, bem como as condições dos veículos utilizados. Esse aspecto ficou evidenciado, pois observou-se durante o percurso em uma das linhas mais distantes, que os cintos de segurança já estavam todos amarrados e enrolados aos pés do banco (foto 04), ou não existiam. Em alguns momentos o cinto era instrumento de brincadeira para as crianças maiores, no fundo do ônibus, os batiam contra os bancos, o que aumentava ainda mais o barulho no interior do veículo.

Foto 04 - Condições do cinto de segurança



Fonte: arquivos da pesquisadora - 2012.

Em outra linha do transporte escolar a situação era parecida em relação a algumas características. Na linha Cantasul que percorre a região da Quarta Parte e transporta as crianças para as escolas urbanas, o motorista sai da garagem da empresa por volta das 07h, e inicia o percurso da fazenda com as crianças, por volta das 09h, faz 250 quilômetros como se observa no número 07 do já citado quadro do transporte (anexo 04). Esta linha percorre cerca de 40 km na BR 163 no sentido da cidade de Cláudia/MT. No percurso, quando o ônibus aumentava a velocidade, o pó que estava no assoalho começava a formar uma nuvem de poeira dentro do veículo, mas ao chegar à estrada de chão a situação do pó era ainda pior.

No aspecto custo com o transporte, o CTE também disse: “como o transporte escolar é terceirizado o custo de manutenção é mais elevado do que se os veículos fossem da prefeitura”. Para o coordenador, o município teria uma redução estimada em “torno de 40%. Hoje paga R\$ 3,00 por km e o custo é de 15 a 16 mil por dia e 300 a 380 mil por mês. A empresa trabalha para ter lucro e ter dinheiro em caixa, nesse caso o lucro poderia ser para a prefeitura, comprar ônibus novos, e dar manutenção”.

Em relação ao custo pago por km rodado, o valor pago pelo município de Sinop para as empresas terceirizadas é bem superior ao determinado pela Instrução Normativa nº 15/GS/SEDUC/2012, em seu art.10, § 3º, que com base nos cálculos dos valores recebidos do PNTE e dos recursos do Estado e o total de quilômetros diários, determina que “o valor a ser

aplicado pelo Estado de Mato Grosso em 2012, por km rodado será de R\$ 1,80”. Quanto aos valores pagos, o CTE destaca que:

A prefeitura poderia economizar com a aquisição de veículos próprios e melhorar o transporte. A prefeitura poderia comprar ônibus novos e parar com o terceirizado, por causa da economia. Eu calculo que daria para economizar R\$ 600.000,00 nesse ano. Com esse valor daria para comprar uns 04 a 05 ônibus novos para a prefeitura no valor entre 140.000,00 a 190.000,00, de 60 lugares.

No que se refere à aquisição de veículos para o transporte escolar, a Prefeitura de Sinop, através da Lei Municipal nº 1169/2009 de 25 de agosto de 2009, “solicita a abertura de crédito adicional na Lei Orçamentária Anual - LOA, no valor de R\$ 5.151.100,00 respaldando-se no Programa Caminho da Escola”. No entanto, o CTE disse: “desconheço quanto vem de recurso para o município, isso é com o setor de compras”. Observou-se que o setor responsável pelo transporte escolar do município de Sinop desconhece o custo, os valores gastos e em nenhum momento foi apresentada a planilha da geração das despesas, quantos veículos seriam adquiridos, valores e para quais linhas seriam utilizados os veículos, bem como informações que garantissem a necessidade de tal crédito adicional. Os veículos também não constaram dos dados apresentados no quadro das linhas, entregue pelo CTE, no ano de 2012.

Outro aspecto que também chamou atenção foi que, apesar de o transporte escolar de Sinop ser realizado por empresas, em 30 de agosto de 2011, através da Lei nº 1529/ 2011, do Poder Executivo, o art. 1º determina que “Fica autorizado a contratar 30 motoristas para o transporte escolar da rede pública de ensino, em caráter excepcional, pelo prazo de 06 meses”. Tanto a aquisição de veículos como também a necessidade da contratação de um número expressivo de motoristas, deixaram de ser evidenciadas, considerando-se que o transporte escolar era efetuado por empresas que possuem frota própria de ônibus escolar.

Durante o período de realização das entrevistas na SME (julho e agosto de 2012), observou-se que no pátio estavam estacionados 05 micro-ônibus que foram enviados pelo MEC, no ano de 2011. Segundo o CTE “estes ônibus da prefeitura fazem nos bairros da cidade são utilizados também para outros fins e necessidades da prefeitura e se fossem utilizados só no transporte ajudariam a diminuir os custos”.

Diferente do que disse o CTE a respeito dos ônibus que a prefeitura recebeu, apenas dois dos entrevistados fizeram referências de que sabiam da existência dos veículos e ressaltaram: “Tinha uma esperança muito grande que quando vieram aqueles ônibus novos as

crianças iam ter mais conforto e não veio, não aconteceu. Esses ônibus não foram colocados para nossas crianças” (C2). Um pai também destacou que: “Eu acho que deveria ter uns ônibus iguais aos que o Estado mandou e que estão na cidade, menores, os micro-ônibus e que ficam lá no pátio da SME” (f6).

Para a coordenadora pedagógica e para o pai, a utilização de veículos micro-ônibus, por serem mais leves e menores, facilitaria o deslocamento nas estradas de chão durante os períodos de chuva e de seca em que nos dois casos as más condições das estradas dificultam o trajeto e aumentam o tempo de permanência das crianças dentro dos ônibus.

A manutenção do contrato com os serviços terceirizados impossibilita melhorar a qualidade do transporte bem como dos demais serviços das escolas. Isso significa a mercantilização da educação e o uso dos recursos públicos a serviço do capital e os setores do poder público, por sua vez deixam de fiscalizar como ocorre o processo de utilização desses recursos, papel que deveria ser realizado pela Comissão de Transporte Escolar, conforme determina o art. 11 da Instrução Normativa nº 15/GS/SEDUC/2012, mas que em Sinop, deixou de ser constituída.

A esse respeito observou-se que empresas que atuam no transporte escolar deixam de atender o que determina o Código de Trânsito Brasileiro - CTB, instituído pela Lei nº 9.503/1997, no que se refere ao art. 65, que determina que “É obrigatório o uso do cinto de segurança para os condutores e passageiros em todas as vias do território nacional”. O art. 105, que determina quais são os equipamentos obrigatórios nos veículos em circulação, também destaca a obrigatoriedade dos itens: I - cinto de segurança; II - equipamentos de registro instantâneo inalterável de velocidade e tempo; III - encosto de cabeça, para todos os tipos de veículos automotores; IV - dispositivo que controla a emissão de gases poluentes e de ruído; e V - equipamento *air bag* frontal para o condutor e o passageiro do banco dianteiro.

Apesar de os itens serem obrigatórios para o transporte de passageiros e nesse caso em especial crianças, o controle e a inspeção por parte do poder público não ocorria, pois os veículos deixavam de atender as exigências mínimas de segurança e apesar disso continuavam transportando crianças ano após ano, sem manutenção, como se observou em todos eles. A manutenção é apenas para que o veículo tenha condições de circular, sem, no entanto priorizar a segurança e o conforto, necessários para o transporte de crianças.

Observou-se que no ônibus escolar da empresa que só disponibiliza 01 veículo, encontrou-se apenas o item III. Os demais equipamentos não foram encontrados, inclusive o velocímetro. Esse ônibus é o único que não é coletivo para transporte urbano e que possuía os bancos de couro, apesar dos mesmos serem descosturados. As “janelas não fecham ou não

abrem e entra muita poeira (c11)”. Os cintos de segurança estavam danificados e enferrujados, as crianças ao ficarem de pé, ficavam com a cabeça para fora do ônibus durante o trajeto. Também não possuía pneu de estepe, nem material para troca do pneu e no caso de um pneu estourar, o motorista e as crianças aguardavam até que passasse outro veículo e prestasse socorro. Esse aspecto foi ilustrado por c11, quando disse: “o ônibus estraga bastante a noite, fura pneu, atola e aí vem trator para puxar”.

Os ônibus da empresa que disponibiliza diariamente 37 veículos para o transporte das crianças, são do tipo coletivo, de transporte urbano e atendem apenas ao disposto no item III do art. citado, no que se refere ao encosto para a cabeça, embora seja de ferro e duro, sem condições para se apoiar a cabeça, apesar de muitas vezes estarem cansados. Os demais itens como exigência do art. 105 não foram encontrados.

O CTB em seu art. 136 reforça e aponta novamente os itens exigidos para veículos escolares destinados à condução das crianças e só poderão circular se forem atendidos os itens:

- I - registro como veículo de passageiros;
- II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança;
- III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas;
- IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo;
- V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira; e
- VI - cintos de segurança em número igual à lotação.

Entre os itens exigidos pelo art. 136, apenas o inciso V foi encontrado nos ônibus que transportam as crianças, mas para o CTE os ônibus “Funcionam muito bem”. E acerca do número de alunos muito além do número de cintos e da exigência da lei, também se ouviu que “Pode ser que venha alunos de pé nessas linhas mais longe, porque é muito aluno” (CTE).

O transporte escolar da linha que chega até a escola rural, num ônibus do tipo circular para 40 lugares, transportava 71 crianças todos os dias e mais 04 crianças dos anos finais do ensino fundamental seguiam o percurso até uma escola urbana. Nesse veículo, eram transportadas 36 crianças além do permitido, sendo que nenhuma delas utilizava o cinto de segurança, pois não tinha ou estava estragado.

Durante as observações no percurso no ônibus para acompanhar como era o transporte escolar, percebeu-se que, as crianças que tinham irmãos maiores, ou colegas em alguns momentos ficavam com os menores no colo, sentavam em dois ou até três em cada banco, mas a maior parte do trajeto era feito em pé, andando e conversando. Os gritos e o barulho das crianças e do motor do ônibus era tão forte que algumas crianças tapavam os ouvidos com as mãos.

Nesse trajeto, também um professor e uma inspetora de alunos que trabalhavam na escola rural utilizavam o transporte escolar, mas durante o percurso ficavam sentados ou de pé com fone de ouvido. Apenas a inspetora de alunos às vezes dava uns gritos pedindo silêncio e dizia que “não sou paga para cuidar de aluno na estrada, só uso o ônibus”. A esse respeito o fr4 disse: “Tem a inspetora que vai junto, mas não é função dela cuidar, pois ela diz que o horário dela começa as 07 horas”.

Boa parte do percurso desse ônibus era feita na BR 163, que é muito movimentada, com caminhões carregados, uns de sementes e outros de toras de madeira, e parte em estradas de chão em condições precárias por falta de manutenção, com muita poeira dos caminhões no período da seca e lama e água correndo pela estrada nos períodos de chuva. Além da quantidade de crianças transportadas, foram encontrados os caroneiros que se deslocam das fazendas até a cidade, ou da cidade para as fazendas.

Esses caroneiros são transportados pelo vínculo de amizade que o motorista passa a ter com os pais e trabalhadores do meio rural. Essa situação poderia ser tranquila, mas representa um agravante, pois no ônibus escolar que já era lotado de crianças, transporta-se de tudo um pouco: pequenos e médios volumes (pacotes, bolsas, sacos entre outros) com mercadorias compradas (mantimentos, ferramentas, peças de maquinário) e/ou produtos produzidos na roça e que eram vendidos na cidade (derivados do leite: queijo, entre outros; frutas e legumes).

Durante as observações no ônibus escolar, percebeu-se que um caroneiro depositou (disfarçadamente) na entrada do ônibus, junto às crianças, 01 tambor contendo gasolina. O tambor estava sem tampa própria. Tal atitude representou para as crianças além do forte cheiro do produto, perigo de incêndio, pois, com o calor poderia pegar fogo, causando explosão e conseqüentemente queimaduras.

O transporte de combustível no interior dos veículos é proibido. No curso de condutores encontra-se no item 6.3.3.4 Módulo IV - Movimentação de Produtos Perigosos - 15 horas aula, determinadas pelo Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN através da Resolução 285/2008 (BRASIL, 2008), que deve ser transportado em veículo próprio, mas que

ao realizarem o curso, todos os condutores recebem orientações sobre os cuidados e os perigos dos produtos inflamáveis. No entanto para o motorista que, possivelmente pela amizade, aceita os caroneiros e o que estiverem carregando e assim, o fato era relevado ou “nem percebido”.

Ao serem questionadas sobre o que podem conter na embalagem, as crianças dizem não saber, muitas nem tinham percebido a presença da carga, apenas disseram que “às vezes tem uns homens no ônibus e a gente nem conhece, só o motorista” (cr4). As crianças, nem percebem os riscos aos quais podem estar expostas.

2.2.1 A formação do condutor do transporte escolar

Ao tratar das atividades no transporte escolar, o art. 138 do CTB, regulamentado pelo CONTRAN, determina que o condutor do veículo tenha realizado o curso específico de formação para o transporte de escolares. Observou-se que o motorista da empresa que atende com apenas 01 ônibus estava trabalhando e não havia feito o curso. Este motorista também não possuía a carteira de habilitação Categoria D, exigência do item IV do art.143 do CTB. Esse motorista possuía a carteira Categoria C, exigida para o transporte de cargas. Quanto aos demais motoristas, a empresa não permitiu o acesso aos documentos.

Como o curso é obrigatório para a condução de veículo de transporte escolar, estar sem ele significa estar novamente infringindo a lei em mais um artigo, em que considera “infração grave” e a “penalidade é multa” com a medida administrativa de “retenção do veículo para regularização” (art. 230), quando o motorista não possui formação específica. O mesmo art. também determina que o condutor seja multado e o veículo apreendido no caso de infringir mais um item, que é conduzir o veículo, “XX - sem portar a autorização para condução de escolares, na forma estabelecida no art. 136”. Nesse aspecto observou-se que em nenhum dos veículos utilizados para transportar as crianças das três escolas em estudo e que serviam também para as demais escolas urbanas portavam pasta contendo autorização e cópia do curso específico para o transporte de escolares, conforme determinação legal.

Observou-se que no ano de 2012 o curso para formação de condutores de veículos escolares (anexo 05) era realizado por um Centro de Formação de Condutores (Autoescola), com a duração de 50 horas. O motorista interessado em trabalhar com o transporte escolar deveria providenciar a sua formação conforme exigência da Resolução 285/2008 da CONTRAN.

Ao identificar os conteúdos que devem ser trabalhados durante a formação dos condutores percebeu-se que há uma extensa lista, mas que a carga horária permite apenas alguns destaques de cada tópico. Esse dado é identificado quando se analisa que durante o curso, o motorista participa de apenas 10 horas aulas para as discussões do Módulo III que trata das Noções de Primeiros Socorros, Respeito ao Meio Ambiente e Convívio Social, com o total de 15 tópicos, entre eles: O indivíduo, o grupo e a sociedade; Relacionamento interpessoal; e O indivíduo como cidadão.

Considerando a quantidade de tópicos e o total de horas, o tempo destinado para discutir pontos de relacionamento interpessoal é bem reduzido. Para atender as exigências do número e a idade das crianças que circulam diariamente e algumas por horas, apenas o que o curso oferece torna-se deficitário para o atendimento de um número de crianças acima do permitido, longos trajetos, calor e condições do veículo, bem como a falta também do monitor do transporte escolar e nesse sentido a responsabilidade, tanto pelo cuidado com a direção como pelas crianças, compete apenas ao condutor.

Identificou-se junto à empresa que oferece o curso, que o mesmo é ministrado por um bombeiro e por um empresário do ramo de mecânica, ambos residentes em Sinop e cadastrados junto ao Departamento Estadual de Trânsito - DETRAN. Apesar de transportar crianças e estar em contato com elas por horas diárias, em nenhum momento a SME ou qualquer outro órgão ligado à escola, reconheceu a necessidade de estar atento ao que é oferecido no curso aos condutores.

Outro aspecto que chamou a atenção foi que no ano seguinte ao da criação do Programa Caminho da Escola, ou seja, em 2008, o MEC (BRASIL, 2008) apresentou um curso de formação continuada à distância em que os professores interessados poderiam cursar o módulo com a carga horária de 40 horas - Programa de Transporte Escolar, com o objetivo de capacitar os agentes sobre o funcionamento, a gestão, e a prestação de contas do Programa. No entanto, durante o ano de 2012, essa formação não foi vivenciada nem pelos professores nem pelos motoristas, pois seria uma oportunidade de participar da “Formação pela escola” (BRASIL, 2008) como o programa propunha. O recurso gasto para toda a preparação do módulo e disponibilidade via satélite da oferta do curso, fora desperdiçado, embora o curso fosse muito mais de cunho político e de gestão do recurso do que propriamente a formação pedagógica.

No próprio módulo do curso do Programa do Transporte Escolar (p.13) é disponibilizada uma história (anexo 06) que se passa próximo à divisa com o Estado do Pará, em que mostra o descaso do poder público municipal em relação ao atendimento do transporte

das crianças do meio rural. Ou seja, fica no “jogo do empurra-empurra” e as crianças é que são privadas em seus direitos.

Nesse sentido, o município em estudo deixa de atender o que determina a Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012, que estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC possam aderir ao Programa Caminho da Escola, no que se refere ao art. 3º em que diz: “Os entes beneficiados ficam obrigados a custear as despesas decorrentes da manutenção dos veículos e da contratação, formação e credenciamento de condutores e assistentes”. Com isso, uma função importante da municipalidade é relegada a uma empresa que oferece o curso, sem os devidos cuidados e atenção às necessidades próprias o transporte escolar exige, O município sequer faz o acompanhamento do curso.

A falta de formação para os motoristas do transporte escolar, por profissionais da educação, bem como formação que vise o educar dessas crianças, pois o motorista é parte integrante da comunidade escolar e em nenhum momento esse aspecto foi considerado nem por parte da escola, nem por parte do poder público e no caso ainda de Sinop, pela empresa que recebeu concessão e é prestadora de serviço no transporte.

2.2.2 Os recursos para a manutenção do transporte escolar de Sinop

Com a instituição em 1996 pelo MEC, do FUNDEF, em que eram destinados recursos para a manutenção do transporte escolar, as prefeituras sentiram-se amparadas para o que já vinham efetivando, como era em Sinop, pois as crianças do meio rural já estavam sendo trazidas para as escolas urbanas.

No que se refere aos três motivos que sustentam os interesses das prefeituras em relação ao recebimento de valores do FUNDEF, a compreensão de Pessoa (2006, p. 181) é de que:

[...] de uma só tacada, desvencilharam-se de três responsabilidades: duas poderiam representar um peso diretamente ligado à competência do município. Primeiro, não eram mais obrigados a manter em funcionamento as escolas rurais, [...] e segundo, já que a ordem era levar ‘todo mundo’ para a cidade, ainda ganharam ‘de bandeja’, o custeio dessa operação. Como se não bastasse, também receberam um benefício extra, que foi o abrigo de antigos ‘cabos eleitorais’, ainda não instalados, por causa da vigilância da Lei de Responsabilidade Fiscal, operando as linhas de transportes de alunos com kombis, caminhonetes, microônibus e ônibus; terceira responsabilidade - na verdade, nunca assumida, mas que estava sempre indo e vindo nas reivindicações educacionais -, a demanda por um atendimento escolar

efetivamente pensado e executado, a partir do modo de vida e dos anseios das populações rurais, [...].

Para o poder público municipal, receber recursos do FUNDEF, propiciou o atendimento das crianças filhas de trabalhadores rurais, na escola urbana, no entanto como isso foi e continua sendo uma “benção federal” (PESSOA, 2006, p. 182), cada ano, com o aumento do número de alunos transportados, aumenta-se também o valor do repasse do governo federal para a prefeitura, que em nenhum momento deixou transparecer nas falas do CTE e da Secretária de Educação de Sinop, a preocupação com a mudança de vida das crianças e os transtornos vivenciados pelas famílias.

Parte do recurso destinado à manutenção do transporte escolar de Sinop é oriunda do Salário Educação⁴³, do FNDE e que é repassado para o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar. O anexo 07 mostra que no ano de 2012 (BRASIL, 2012), a Prefeitura de Sinop recebeu o valor de R\$ 165.751,81. Esse valor foi dividido em 09 parcelas.

Considerando que o valor repassado do financiamento para o transporte escolar ocorre pelo número de crianças matriculadas e transportadas, em todas as regiões, pode-se considerar que em um Estado como Mato Grosso e assim Sinop, os custos são maiores dada a quantidade de quilômetros percorridos diariamente pelos ônibus escolares, como mostra o quadro 01.

Quadro 01 - Quilometragem e valor do transporte escolar em Sinop - 2012

Total de km/dia	Valor por km	Número de crianças	Valor por criança dia	Valor total por dia	Valor 200 dias
5.148	3,00	3.451	4,48	15.444,00	3.088.800,00

Fonte: SME - Sinop - 2012 - reorganizado pela pesquisadora.

⁴³ O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º e § 6º da Constituição Federal, regulamentada por legislação própria. É calculado com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda. São contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se como tal qualquer firma individual ou sociedade que assuma o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedade de economia mista, empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo poder público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição (BRASIL/FNDE, 2013).

A quilometragem realizada pelos ônibus escolares é contabilizada, com início na saída da garagem da empresa, passando pelas escolas, estradas, sítios, fazendas e comunidades até a volta ao término do percurso e estacionar novamente na garagem. Esse é um dos fatores que causam um aumento considerável no custo, pois o retorno é computado como percurso normalmente e não havendo interesse da empresa que o veículo e o motorista pudessem permanecer no local e retomando o percurso no dia seguinte. Esse processo ocorre em algumas prefeituras da região em que os ônibus escolares são públicos e os motoristas, compõem o quadro de servidores da SME. Por esse sistema o custo do transporte é bem menor.

O transporte de todos os estudantes das escolas públicas que necessitam de locomoção para estudarem, independentemente se residem no meio rural ou nos bairros dos arredores da cidade e estudam na escola urbana, estava sob a responsabilidade do poder público municipal. Assim, as que estudam nas escolas estaduais, também são atendidos pelo município. Nesse sentido os recursos oriundos dos fundos de financiamento, eram destinados para uma conta única municipal. O montante destinado à educação passa também pelo montante gasto anualmente com o transporte escolar das crianças do meio rural. Os valores desses recursos podem estar apresentando implicações sobre o IDH, sucesso escolar e contas públicas municipais de Sinop.

A prefeitura de Sinop estava cadastrada no Programa Caminho da Escola - Transporte Escolar Acessível, criado pela Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012, que estabelece os critérios para que os entes participantes do BPC, possam aderir ao Programa Caminho da Escola, para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas da SECADI. De acordo com o art. 3º dessa Resolução, “Os entes beneficiados ficam obrigados a custear as despesas decorrentes da manutenção dos veículos e da contratação, formação e credenciamento de condutores e assistentes”. Cabe aos municípios, a manutenção e demais custos em relação a esses veículos.

No período 2011/2012, o município de Sinop foi contemplado com apenas 01 ônibus escolar pelo Programa Caminho da Escola (anexo 08). No estado de MT, 17 municípios foram contemplados, perfazendo o total de 27 ônibus escolares. Em todo o Brasil, foram destinados 2.609 veículos específicos para o transporte escolar.

No que se refere ao valor total recebido pela Prefeitura de Sinop e utilizado para a manutenção do transporte escolar durante o ano letivo de 2012, deteve-se apenas aos dados disponíveis localizados nos sites oficiais, mas que não condizem com o total recebido. Assim

informaram-se apenas os valores encontrados e os valores pagos pelo serviço, conforme quilometragem realizada em todas as linhas.

2.2.3 Sentidos e sentimentos das crianças: o caminho até à escola

Com a utilização diária do transporte escolar, as crianças das escolas urbanas passam a manter um ambiente de amizade, do brincar, brincar com os amigos, ouvir música, encontro com os amigos e momento de confraternização em que “venho na escola conversar com meus amigos” (c2, e c24). As crianças relatam e também foi observado durante os trajetos percorridos no ônibus, “que leva caixinha de som” (c22); “a gente brinca de baralho” (c23); “jogamos baralho (c24) e escutamos músicas” (c15, c19, c20 e c24). “Acho legal esperar porque dá para brincar, tem mais tempo para brincar” (c3, c6 e c10).

As crianças que utilizam o transporte escolar e que residem distante mais de 100 quilômetros da escola, apesar de chegarem cansadas, com a roupa empoeirada, com sede e fome, apresentam muita vitalidade, são cheias de histórias e vivências em comum, e têm como local de encontro o espaço do ônibus do transporte escolar que usam para frequentar a escola. Assim o momento do transporte escolar é também momento de integração e interação, de troca de experiências, de diálogos, de relações sociais - de fato, um local de convivência.

Durante as brincadeiras entre as crianças que residem no meio rural e chegam à escola de transporte observou-se que há bom relacionamento e a organização das mochilas na porta da sala da aula e no portão da escola forma uma fileira multicolor (foto 05). A ordem das mochilas determinadas pelas próprias crianças define também a ordem na fila de entrada na sala de aula, bem como, a ordem de entrada no ônibus, no final do dia. “Eles colocam as mochilas uma atrás da outra e aí quem chegar primeiro é o primeiro a entra na fila, por causa da mochila” (p10). Foi interessante observar também que normalmente as crianças menores posicionavam primeiro suas mochilas e as maiores respeitavam a organização.

Em relação a organização das mochilas, observou-se também que isso ocorria nas três escolas pesquisadas. Diferente da organização que a escola determina em que as filas se formam por sexo, em relação as mochilas, apenas ocorria em uma única fila.

Foto 05 - Organização das mochilas



Fonte: Arquivos da pesquisadora - 2012.

Além dos bons momentos relatados, observou-se através das fichas de identificação das crianças (apêndice 01) e da fala das mesmas que, das 24 crianças entrevistadas que estudam na escola urbana a distância da residência até a escola e a quantidade de quilômetros percorridos diariamente (apêndice 03) é significativo no sentido de que algumas percorriam muitos quilômetros a mais, outras o dobro e outras até o triplo da quilometragem, em relação à distância entre a residência e a escola urbana. Encontrou-se crianças que residiam distante da escola entre 25 e 64 km, mas que devido as entradas e saídas do ônibus para buscar as demais crianças nos pontos, a quilometragem aumentava significativamente e ficava entre 38 a 315 km diários. Entre as crianças, apenas 07 percorriam a mesma distância no transporte escolar em relação a residência e a cidade.

As que percorriam maior número de quilômetros relataram que: “saio as 08h40 de casa, fico umas três a quatro horas dentro do ônibus todos os dias, sempre a mesma coisa. Sou o primeiro a entrar e último a sair, chego em casa tarde da noite. Moramos 35 km da cidade e faço 300 km entre a vinda e a ida, por dia para estudar” (c5); “as 10 horas pego o ônibus e as 12h chego na escola. Fico na aula, as 17h30 pego o ônibus de volta. As 20h chego em casa faço 150 km todos os dias” (c7). Outra criança também disse que: “moro a 38 km da escola só que saí de lá 09h40min e cheguei as 12h15min na escola. Chego depois das 08h da noite em casa, é muito longe porque a gente faz 150 km por dia” (c11). Para c22 o percurso também é longo, pois “da minha casa dá 40 km. Pego o ônibus e ando 100 km”.

Outro aspecto levantado e que merece ser discutido são as condições do transporte, segurança e dificuldades enfrentadas pelas crianças ainda com pouca idade, com dificuldades até de fazer as necessidades fisiológicas. As crianças dizem que no ônibus “Tem muito barulho do ônibus e dos moleques. Não tem cinto. Não tem banheiro aí quando quer fazer xixi tem que pedir para o motorista parar e a gente faz atrás do ônibus, ou aguentar até a escola” (c13). “Não uso cinto. Alguns usam, mas a trava é enferrujada e depois não consegue sair é um sofrimento para sair” (c7), outra disse: “Não uso o cinto, porque quando coloca não sai mais. Tem que sair por baixo” (c8).

Também em relação a falta de atenção e cuidado por parte do motorista, c18 relatou que, “o motorista briga muito, tinha um que quando a gente levantava de pé freava o ônibus e tinha gente que caía dentro do ônibus, se machucava, se ralava todo”.

O poder de autoridade que o motorista exerce sobre as crianças, ao impedi-las de fazerem as necessidades, de frear bruscamente o ônibus causando queda das crianças, do descaso da empresa que recebeu concessão para o transporte e do poder público em deixar de garantir a qualidade do transporte às crianças é também uma forma de violência simbólica que apesar de não haver o contato físico, pode-se dizer que é sim, também violência física, pois o não ter banheiro, nem água priva o organismo das necessidades vitais.

Além da falta do cinto, as crianças dizem que “não tem cinto, tem dia que não tem freio, nem embreagem, o ônibus anda de lado. E muito precário. O extintor também não funciona” (c5). As crianças maiores já definem bem a falta de segurança no transporte escolar e disseram que:

Duas vezes o motorista quase caiu da ponte, outras vezes o pneu traseiro saiu fora [...] (c5). Tem muita buraqueira na estrada e no ônibus não tem cinto, não tem nada. Tem ônibus que não tem extintor. Estraga direto e aí espera outro ou vem assim mesmo se dá conta de vir. Estraga porque é velho, bate demais. Tem vidro que está quebrado, fica aberto e entra poeira, passa caminhão e enche de poeira (c3). Fico preocupada com as crianças pequenas que ficam com fome. A gente reparte o lanche com elas. A prefeitura sempre fala que ia mandar ônibus novo só que é sempre velho (c11).

Para outra criança que disse não gostar do transporte e mostra o uniforme bem empoeirado, apresenta os motivos: “não gosto é porque o ônibus, é muito sujo, tem muita poeira. Hoje não dava nem para sentar de tanta poeira nos bancos. Quando a gente está esperando no ponto e vem muito corrido, enche a gente de poeira, nem adianta a gente falar para ele chegar mais devagar” (c18). Esses aspectos também são observados na foto 06.

Foto 06 - Lixo acumulado no ônibus escolar



Fonte: arquivos da pesquisadora - 2012.

Em relação aos cuidados básicos com a limpeza e manutenção do transporte escolar observou-se que normalmente os ônibus estavam sujos, com lixo acumulado entre os bancos empoeirados. Isso foi percebido mesmo após o final de semana em que o ônibus era utilizado para outros fins da própria empresa.

No que se refere à alimentação, em uma das escolas urbanas as crianças que chegam por volta do meio dia falaram que três vezes na semana (segunda, quarta e sexta), dias em que alunos do Programa Mais Educação⁴⁴ passam o dia na escola, as demais do transporte ficam com fome, por que a escola não oferece nada para comer na hora que chegam à escola, só no intervalo da tarde⁴⁵. Para c13, “não tem nem um lanchinho nem na segunda, na quarta e na sexta que é o dia que tem o Mais Educação. Não tem nada, mas amanhã vai ter, porque não vem muita criança. O dia que tem é mais legal. A gente fica com fome quando não tem”. Essas crianças não têm garantido o que rege o art. 208 da CF, em que tem direito entre outros aspectos, a alimentação considerando o horário que saem de casa e dos longos períodos que permanecem no ônibus escolar e assim chegam à escola, cansadas e com fome.

⁴⁴ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 de 24 de abril de 2007. Visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. As crianças atendidas nesse programa, são carentes, residem nos bairros próximos e estudam no período matutino e permanecem na escola o dia todo, três dias da semana.

⁴⁵ Durante as visitas à escola uma das merendeiras relatou que não é oferecido nenhum alimento para as crianças que vêm do meio rural por que já fazem almoço para as crianças do Mais Educação e não há funcionário para isso e não dá tempo.

Durante a entrevista com uma das crianças da escola urbana, percebeu-se que esta estava preocupada, ficava olhando para a porta da sala e ao ser questionada sobre o que estava acontecendo, disse: “estou com fome porque saí às 10h de casa e chego às 07h da noite” (c22). Foi para a fila do lanche correndo. Nessa tarde o lanche era canjica doce e bolacha salgada e a criança só pegou bolacha e não gosta de canjica. Ao voltar para a conversa disse que tinha comido só duas bolachas. Outra criança também relata que “hoje só comi pipoca, mas não almocei, só comi bolacha porque não dá tempo de almoçar. Na escola tomei *toddy* e pão com margarina. No dia do Mais Educação não tem comida na hora que chega e só tem comida na terça e quinta” (c14).

Como o trabalho nas fazendas é intenso, da época do plantio à colheita, as mães que trabalham na cantina e são responsáveis pela alimentação de todos os trabalhadores, dispõem de pouco tempo para atender as crianças, que muitas vezes além de ajudarem no pouco tempo que ficam em casa, ainda são privadas de se alimentarem, pois o horário que as crianças necessitam estar no ponto aguardando a chegada do ônibus, normalmente o almoço ainda está sendo preparado e assim a refeição fica comprometida.

As crianças que estudam na escola rural, sentem dificuldades ao descerem do ônibus, dada a altura dos degraus e da distância entre o último degrau e o solo, que são ajudados pelos maiores. No entanto os motoristas não ajudam na descida, pois estão sempre com pressa e precisam cumprir o horário de chegada às demais escolas urbanas e no final da tarde, também querem chegar logo ao final da linha e retornar para a cidade.

Para a entrada e saída do ônibus na chegada em casa, um familiar aguarda no ponto e auxilia na subida e na descida. Dentro do ônibus a solidariedade de alguns faz com que segurem no colo os pequenos, que as vezes dormem no percurso pelo cansaço, calor e horário que saíram de casa e terem acordado próximo das 05h. O perigo de caírem ficou evidenciado no percurso das três escolas, pois as crianças que dormem ficam soltas no banco do ônibus e disseram que “as vezes a gente dá uma cochilada, não dá para dormir mesmo” (c11). Observou-se que as meninas cuidam mais dos coleguinhas, mas meninos também são solidários, pois no caso de os pequenos terem irmãos maiores, estes procuram ficar próximos, mas nem sempre sentados pela falta de espaço, às vezes segurando e protegendo a cada freada e parada do ônibus, que por vezes o motorista necessitava acionar o freio várias vezes até a parada total do veículo.

2.2.4 Sentidos e sentimentos dos pais: o caminho até a escola

O deslocamento das crianças por longos trajetos para chegar à escola repercutiu na família um sentimento de ambiguidade, pois, de um lado o transporte escolar é responsável pela continuidade dos estudos, e, de outro, ele trás inúmeros transtornos. É a possibilidade da escolarização versus a mudança dos hábitos das famílias, com destaque para a situação das mães que precisam reorganizar seu tempo e o tempo das crianças ao ritmo e ao tempo da escola distante. As famílias moradoras mais distantes da cidade é que tiveram o dia-a-dia mais alterado, pois suas crianças são as primeiras que embarcam e as últimas que desembarcam do ônibus no final do dia.

Durante as entrevistas com os pais, o que mais chamou a atenção foi a utilização pelas crianças do transporte escolar. Observou-se pais que se emocionaram e até choraram ao dizer que é muito “difícil e triste a vida diária dos filhos que, desde muito pequenos, passam mais tempo no transporte do que na escola” (f4).

Quando há sinal de torre, o celular é um recurso utilizado para a comunicação entre pais e filhos, para avisar quando o ônibus quebra ou atola, quando isso não ocorre, aguardam até serem socorridos por alguém que transita ou por um pai que vai ao encontro das crianças.

Às vezes chega em casa até meia noite, onze e meia quando fica atolado. Tem vez que liga, mas tem lugar que o celular não pega. Se a gente sabe onde está a gente vai atrás pegar, se o celular não pegava, a gente não sabia onde estava. Nunca fico tranquila, porque como sai cedo aí calculo mais ou menos a hora que chega na cidade, aí todo o dia eu ligo para ver se já chegou na escola (f2).

Passam muito tempo longe de casa, mas por outro lado “é o único meio de ir para a escola, por que moramos muito longe” (f2). Sugerem que “se houvesse mais ônibus, ônibus menores e melhores, não haveria necessidade de sair de casa tão cedo e fazer tantas voltas até chegar à escola” (f2). A falta de segurança pelas precárias condições do ônibus escolar aparece em todas as falas. Segundo um dos pais entrevistados,

[...] o banco do motorista não é seguro não. Não usa cinto, é tudo quebrado. O banco do motorista é escorado com um pau, eu mesmo vi. Eu não acho seguro porque se aquele pau quebra o motorista pode cair. Eu fui duas vezes no ônibus e vi o banco que é escorado. É perigoso (f5).

Em desacordo ao que determina o art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente,

pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”, outro pai entrevistado também desabafa em relação à falta de cuidado com as crianças e à segurança no transporte escolar:

Fui esses dias na escola de ônibus é bem feio, pelo amor de Deus. Já tivemos problemas com o motorista que ameaçou que se os moleques não ficassem quietos, ia jogar os moleques para fora, que ia jogar o ônibus pra fora do asfalto. O meu menino [...], ficou com medo e não queria mais ir no ônibus. Lá na cidade tem tanto ônibus bom que fica na garagem. Porque pra cá só manda os velhos? (fr5).

O relato do pai em relação ao “banco do ônibus escorado com pau” foi confirmado como se observa na foto 07. O ônibus mencionado percorria diariamente mais de 200 km entre as estradas de chão e a BR 163, até chegar às escolas urbanas e transportava crianças a partir de 06 anos de idade.

Foto 07 - Condições do banco do motorista do ônibus escolar



Fonte: arquivo da pesquisadora – julho de 2012.

O descaso com a segurança no transporte das crianças expressa-se na negligência dos órgãos públicos responsáveis, principalmente quanto aos aspectos da manutenção e da vistoria dos veículos. Com as condições observadas pela falta de cuidado coloca-se em risco a vida do condutor e das crianças e deixa-se de atender o que preconizam os objetivos e metas como mostra o item 27 do PEE/MT (2006, p. 75) pela falta de condições dos ônibus, também das condições das estradas.

A poeira e o barro são motivos de preocupação. A poeira, o desconforto que passam até que cheguem à escola estava deixando algumas crianças doentes. O barro pelas precárias condições da estrada e muitas vezes o ônibus atolava, atrasava a chegada à escola, às vezes era necessário que as crianças voltassem para casa e acabavam ficando sem aula por vários dias por que o ônibus quebrava. Apesar do número de crianças que estudavam na escola urbana, percebeu-se que a direção e coordenação nem percebia que estas estavam faltando às aulas, pois o ônibus não tinha circulado nesse dia. Para os pais, a falta de atenção com o transporte escolar já vem causando danos à saúde das crianças que possuem como única alternativa a escola urbana, com a possibilidade de no futuro deixarem o meio rural e passarem a residir na cidade, como mostra a fala de f4.

Chega de noite eu não durmo, só penso nisso (a mãe chora), nossas crianças pelas estradas. Eu vou embora daqui, é o último ano que eu fico aqui, eu não quero isso para meus filhos. Agora é que meu marido concordou, sei que vai perder o contato com a fazenda, até com o pai, só vai ver no final de semana. Eles vão sofrer longe do pai. É muito difícil isso!

Em relação aos cuidados básicos com a manutenção do transporte escolar observou-se que estavam com algum equipamento apresentando defeito. Em sua maioria os ônibus eram velhos, alguns possuem mais de 15 anos de uso e já passaram por várias reformas, mas a falta de manutenção era visível e a falta do documento de vistoria foi observada em todos os veículos, ressaltando que mesmo com essas condições a empresa diz em *banner* no seu estabelecimento: “Nossa missão é de prestar um serviço de qualidade e competência com bom atendimento”. A falta de segurança e a falta de manutenção do transporte escolar foram evidenciadas nas entrevistas. Para f6, em relação ao ônibus escolar, disse que:

[...] o ônibus que eles vão, não tem condições de transportar crianças. Não tem cinto. Ônibus é precário, velho e isso deixa a desejar. Precisa de ônibus melhor e com mais segurança. Sei que não tem cinto. Nunca melhorou, quando troca, vem ônibus pior. O que tem é ônibus coletivo, duro, a maioria anda em pé. Essa é a realidade e não tem segurança não.

Para os pais trabalhadores, apesar de vivenciarem diariamente o sofrimento dos filhos, o transporte é a única maneira que possuem para as crianças estudarem.

A nossa sorte é que ainda tem o ônibus para estudarem. É bom, mas é cansativo. É muito cansativo. Ela chega a noite e ainda faz a tarefa porque de manhã não dá tempo. Ela reclama que é muito cansativo, muito calor e poeira. Muitos dias ela não quer ir para a escola porque está cansada (f5).

Os pais que têm filhos que estudam nas escolas urbanas destacam que é necessário ter mudanças no transporte escolar, e que o diálogo com o setor responsável pelo transporte e com a secretaria de educação não tem surtido nenhum efeito. Por isso os pais relataram que mesmo sabedores das necessidades e dificuldades enfrentadas pelos filhos, em vão foram as reivindicações e relatam:

Nessa época fica sempre gripado. O transporte tem que mudar. O que tem aí é coletivo, ônibus duro demais, ônibus da cidade. O que tem que mudar é o transporte mais adequado. Na Prefeitura a conversa é sempre a mesma: que tomar atitude, vão mudar os ônibus, colocar um ônibus melhor (f6).

A preocupação dos pais em relação ao transporte ficou evidente, pois destacaram também que, não importa se é no tempo da chuva ou no tempo de seca, os problemas são constantes. O relato de f4, foi com muita emoção e até lágrimas, como se ouviu:

Na seca é assim e na chuvarada, você nunca sabe se vai chegar na escola. O coração fica sempre na mão. Tenho que ficar por aqui, próximo do telefone, porque a qualquer hora podem ligar para dizer que estragou, atolou e tem que ir buscar. O que mais me incomoda é isso. É tudo longe para pedir ajuda. Agora no tempo da seca às vezes levo eles um pedaço da estrada para não precisar fazer toda a volta. É bem difícil. Até o final do ano e depois quero morar na cidade. Meu piá (menino) tem enxaqueca e o médico disse que pode ser isso, barulho do ônibus, poeira. Nós pais já fomos falar na prefeitura, mas não adiantou nada.

A poluição sonora no ônibus escolar foi percebida e a causa é, na maioria dos casos, serem ônibus muito velhos e a vedação acústica dos motores danificada, além da falta de uma manutenção adequada, os ônibus são muitos barulhentos. No interior dos ônibus observados constatou-se que existia um barulho intenso. Apesar de inexistir uma norma específica para o ruído nos ônibus escolares, buscou-se a NBR 10.15179, de 02 de abril de 1990, que avalia o ruído em áreas habitadas, e é de responsabilidade dos municípios seu controle. O máximo permitido é em áreas predominantemente industriais, com valores entre 70 dB (diurno) e 60 dB (noturno). Os ruídos no interior do ônibus atrapalhavam e deixavam as crianças irritadas, que passavam a gritar mais ainda. Esse aspecto foi evidenciado na fala de c11 em que disse: “Não gosto de vir de ônibus porque a gente passa mal, porque não almoça, tem muito grito das crianças e o barulho do motor deixa a gente surdo, tem que gritar para os colegas ouvirem a gente falar. Daí é ruim”.

Outro aspecto identificado pelos pais refere-se à necessidade de monitor no transporte escolar, pois,

As crianças vão sozinhas, bem largadas. É uma coisa que para nosso pensar deveria ter alguém dentro do ônibus, para monitorar. Já aconteceu de ter meninos fazendo gestos obscenos, atitudes dentro do ônibus que não seria correto, por causa das nossas crianças. O meu marido já foi obrigado entrar no ônibus e falar porque as nossas meninas estavam vendo coisas que a gente não fica tranquilo. A gente gostaria que tivesse um monitor dentro do ônibus. O motorista não pode fazer isso, tem a direção, não tem como prestar a atenção lá no último banco. Nós aqui já vimos que isso deveria ser resolvido (f5).

Além dos relatos dos pais, apenas uma das coordenadoras destaca a falta do monitor e disse que:

No ônibus junta as crianças maiores que vão para as outras escolas, com as menores, por vezes aconteceu de crianças estarem com faca no ônibus, porque não tem ninguém para cuidar. Machucam os menores, tiram os menores do banco para sentarem. As crianças vão se virando dessa forma (C2).

Os relatos dos pais e da coordenadora dizem que, pela falta do monitor, as crianças passam por situações de constrangimento em relação com as maiores e que o motorista encontra dificuldades para atender e cuidar das ocorrências no interior do ônibus. Nesse aspecto, para o CTE, a prefeitura de Sinop não contrata nenhum monitor e disse que:

Vai só o motorista, ele que é responsável. O certo seria ter um monitor em cada ônibus, mas quem vai por um monitor em cada ônibus, por causa do custo? A lei fala que tem que ter um monitor, mas quando não tem o monitor, o motorista que é responsável pelos alunos e pela organização. O motorista é a autoridade máxima.

Apesar da autoridade do motorista descrita pelo CTE, isso não tem garantido a segurança no interior do transporte. Um dos pais entrevistados, que também estuda em uma escola urbana e utiliza o transporte escolar disse:

A autoridade do motorista está se transformando em violência. Eu só acho que teria que mudar o ônibus, ter mais segurança e cuidado. Tem dia que o motorista vai daqui para a escola e freia bruscamente e as crianças vão pra frente. Criança não tem noção de nada e na hora do impacto quem voa para frente são as crianças (fr1).

A falta de cuidado com as crianças por parte do motorista contribui para confirmar o que elas também relataram. Assim, a falta de formação - escolar e humana – dos motoristas, a falta de cuidado com o transporte escolar pelo poder público, refletem na vida das famílias e de suas crianças.

Durante o período da pesquisa em campo foi possível perceber, inclusive por alerta dos próprios motoristas pela falta de um monitor. O motorista era responsável por dirigir e

cuidar das crianças no interior do ônibus. Porém, isso prejudica o bom andamento do itinerário do transporte escolar, pois os motoristas param a todo o momento para amenizar as brigas dentro do ônibus. Um dos motoristas do ônibus escolar⁴⁶ salientou que:

Precisa urgente do monitor do transporte escolar. O motorista precisa dirigir. As crianças ficam de pé. Eu não posso dirigir e cuidar atrás, e é muita responsabilidade. São crianças pequenas. Precisam ser cuidadas! A prefeitura e a empresa podiam entrar em acordo e colocar um monitor para cada ônibus escolar. Assim, a responsabilidade fica por conta do motorista.

Quanto à necessidade do monitor no transporte escolar, o poder público municipal deixa de atender o que determina o art. 28 da Lei Municipal 1.557/2011: “no transporte escolar de estudantes com idade até 10 anos é obrigatória a presença de um auxiliar para o acompanhamento dos estudantes”, em nenhuma das linhas foi encontrado esse profissional. No que se refere ao atendimento de qualidade para todas as crianças a SE afirma que os recursos financeiros é que dificultam a contratação de monitores e se respalda dizendo que “A folha de pagamento aumenta a cada dia, não temos condições de colocar um monitor em cada ônibus porque não temos folha para pagar e assegurar isso” (SE). Ao agir dessa forma, o poder público municipal deixa de atender as necessidades fundamentais em relação à segurança no transporte escolar, alegando a elevação de custo se considerar as crianças que diariamente circulam para chegarem à escola.

2.2.5 O dizer da escola: “ainda bem que os nossos já tinham descido do ônibus”

Não são todos os professores que compreendem a batalha desses alunos para virem para a escola (p6).

O transporte escolar em Sinop continua mostrando que as dificuldades encontradas pelas crianças e pelos pais vêm “se arrastando” há muitos anos. Entre os professores selecionados, com mais ou menos tempo de trabalho nas escolas pesquisadas, observou-se que o tempo de atuação na escola que varia entre 12 anos e 04 meses, independe do interesse e conhecimento que já adquiriu em relação às crianças que residem no meio rural. Assim obteve-se que dos 06 professores que atuam na escola municipal que mais recebe crianças do meio rural, apenas 02 conheciam a realidade. De um deles ficou registrada a seguinte fala:

⁴⁶ Apesar de não comporem os sujeitos entrevistados, pois as empresas não aceitaram, a fala de um dos motoristas foi evidenciada, pela necessidade que o monitor representa para os segmentos envolvidos com o transporte das crianças.

Eles saem muito cedo de casa, eles não almoçam e vão muito tarde para casa. Estão sempre cansados. Tem crianças que vêm 40 km. Saem 09 horas da manhã e chegam entre 08h e 09h da noite em casa. O aprendizado deles é muito fraquinho, eles não se alimentam direito, eles não fazem tarefa de casa. Tenho vários alunos assim. Não fazem porque vai fazer que horas as tarefas? E a escola não está preparada para receber esses alunos, porque tem muita reclamação por parte dos professores (p6).

A resposta do professor mostra que a realidade das crianças é de que percorrem muitas horas para chegarem à escola. Outro professor que apesar de pouco tempo na escola, disse: “Tenho conhecimento porque fui de moto e andei a MT 242 e fui e vou dizer que é terrível, trecho com ou sem asfalto. É preocupante. Infelizmente a escola não está preparada para atender esses alunos. As crianças chegam meio dia, saem às 05h e fica por isso mesmo” (p3).

Os professores que desconheciam até mesmo quem eram essas crianças, estes apenas disseram que “As crianças são normais. Trabalham como os outros. Só se eles falam senão a gente nem sabe. Trato todos os alunos iguais. Os alunos são todos iguais” (p1). Os professores desconhecem ou apenas se recusam a conhecer os que estão sob sua responsabilidade na sala de aula e, assim, legitimam tanto sua prática quanto a postura do poder público. Afirmar que todas as crianças são iguais, mostra de certa forma que o julgamento e a classificação que o professor faz, revelam a violência simbólica que esse, de acordo com a autoridade que ele próprio enquanto agente e a escola, enquanto instituição, julga e o faz, como se isso fosse pertinente à prática do ensinar. Nesse sentido Bourdieu (2003a, p. 53) em seus escritos também enfatizou:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Ao agir assim, o professor o faz por serem filhos de trabalhadores, não apenas por um jogo de palavras, mas pela eficácia simbólica da força da expressão “todos são iguais perante a lei”. No entanto, a prática do professor, algo que o diferencia das demais profissões, ou seja, lida com a formação humana e nesse sentido, cada criança é única, é diferente em seu modo de ser e de agir, também deveria perceber o igual e o diferente na diversidade.

Entre os demais que também disseram “não saber” obteve-se que: “Não tenho conhecimento, mas o guarda deve receber as crianças. Porque a gente chega na escola às 13h

e não fica sabendo” (p1); “Não sei, como entro em várias turmas, não sei” (p2); “Não sei quantas são e nem quantos km fazem” (p4). O sistema de classificação escolar funciona sob a lógica chamada por Bourdieu (2003a, p. 195), “da denegação”, ou seja, “ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz”. Para o autor, a transmutação da verdade social em verdade escolar não é um simples jogo de escrita, sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir sobre as práticas.

Ao desconhecem quem são as crianças e dizerem que são todas iguais e por isso ao rata-las como se assim fossem, exercem de certa forma uma classificação que deixa de atender as necessidades e compreender por quais processos essas crianças são submetidas diariamente pelo percurso escolar o que representa o deslocamento do meio rural para a escola urbana.

Entre os professores da escola rural entrevistados, apenas um faz referência ao transporte escolar. Este deixa de mencionar o que ocorre com as crianças e diz que a ausência dos pais nas reuniões se deve ao transporte escolar em que “a maioria deles não tem como vir. Antes a gente até conseguia o transporte com o ônibus escolar e agora foi cortado pela Secretaria. Vem quem tem meio de transporte próprio” (pr4) e aos demais o acesso à escola, com a utilização do mesmo recurso que as crianças, é vedado aos pais. Assim os pais que residem nos bairros e são carentes não possuem outro meio de locomoção e deixam de participar. Percebe-se que os caroneiros que não passam pelo crivo da SME, circulam livremente e aos pais o acesso ao mesmo ônibus é negado.

Ao perguntar como é o transporte das crianças - horário/segurança para os professores e gestores das escolas, as respostas foram idênticas às dos demais segmentos: não há segurança, nem cinto, alguns ônibus não disponibilizam banco para todas as crianças, pelo excesso que é colocado em todos os ônibus.

Para um dos professores entrevistados que também utiliza o transporte escolar, o relato é de que: “[...] deixa muito a desejar, os ônibus são muito velhos, vem bem lotado. Tem vez que é lotado de verdade! É muita criança! Teve dia que veio 96 alunos dentro de um transporte, comigo 97. As crianças não querem sentar, muito pó, mais sentam as bolsas do que os alunos” (p6). Outro professor, que atua na escola urbana, também relatou as condições a que as crianças eram submetidas:

Eu fico no final da tarde observando os ônibus. São sucateados, realmente os piores ônibus, sem as condições mínimas. Sou do conselho municipal e as escolas reclamam do ônibus. São filhos de trabalhador! Para que ônibus com ar

condicionado? Ônibus bom? O poder público continua com a ideia de quanto pior melhor! Se não ofereço um transporte de qualidade, se não ofereço a condição para ele ficar eu estou criando a condição do latifundiário, na condição de manter aquela pessoa na condição de empregado (p3).

Para o professor, a qualidade do serviço público ofertada para o filho do trabalhador, mostra na prática que o poder público municipal apenas oferece uma forma de locomoção, no entanto a preocupação com a qualidade e segurança é competência da empresa.

Em relação ao tempo em que o transporte acontece em condições precárias, um pai (p6) relata que: “Os meus filhos andam de transporte escolar desde 1996 e não vi nenhuma mudança desde aquela época”.

Durante o período das entrevistas na escola urbana que menos recebe crianças do meio rural ocorreu um acidente⁴⁷ no centro da cidade com um dos ônibus da escola. O acidente ocorreu depois que ele já havia deixado as crianças menores, mas estava no trânsito com as crianças maiores de uma escola estadual. Em relação à falta de segurança e ao acidente, a coordenadora relata as condições do transporte.

Você viu o acidente que aconteceu com o ônibus escolar e as crianças caíram dentro do ônibus? Por sorte, no acidente, pelo menos os menores, que são os nossos não estavam no ônibus. Porque caíram? Porque não tem cinto de segurança e deveria ter. As crianças vêm de longe, teria que ter ar condicionado, as crianças chegam com calor, com fome na escola, não tem o mínimo de conforto, os bancos são duros, bancos de fibra, não tem nenhum conforto para eles esticarem o corpo. Eles chegam a dormir dentro do ônibus, é muito complicado. Tem crianças que sai 10h da manhã de casa. Fica no ponto esperando, ai é poeira, sol quente. Não tem conforto algum (C2).

Os veículos de comunicação também de várias cidades de Mato Grosso, divulgaram amplamente a notícia⁴⁸ do acidente. Conforme os depoimentos das crianças, elas estavam sem cinto de segurança. Percebeu-se que na divulgação da reportagem, apesar de serem crianças, não foram divulgados detalhes como: de que linha as crianças eram, distância e quantidade de crianças. O que chamou a atenção foi a coordenadora dizer que muitas crianças já tinham decido do ônibus, pois estudam em várias escolas e mesmo assim, 40 crianças ainda permaneciam no veículo. Apesar de a notícia ter sido veiculada rapidamente, em vários meios

⁴⁷ Referindo-se ao acidente com o ônibus do transporte escolar no dia 19 de junho. Esta entrevista foi gravada no dia 21 de junho.

⁴⁸ Reportagens veiculadas: “Havia cerca de 40 estudantes no ônibus no momento do acidente. A maioria teve ferimentos leves - cortes e escoriações causados com a queda no ônibus quando houve o impacto da colisão” (SONOTICIAS, 2012); outra reportagem: “A negligência causa ferimentos profundos”; e outra notícia: SUSTO - 17 crianças ficaram feridas em acidente com ônibus em Sinop (GAZETA DIGITAL, 2012).

de comunicação e regiões do Estado, deixou de divulgar qual é a real situação em que as crianças são transportadas.

Na reportagem observou-se um alerta, embora bem tímido que dizia: “A maioria teve ferimentos leves, cortes e escoriações causados com a queda no ônibus quando houve o impacto da colisão” (SONOTICIAS, 2012). Para quem não conhece a real situação do transporte das crianças, pode passar despercebido, mas para um dos professores entrevistados “[...] são apenas filhos de trabalhadores” (p3), ou seja, para o trabalhador, as necessidades nem sempre são priorizadas.

Em visita à escola estadual em que os alunos que sofreram acidente estudam, identificou-se que não foram “escoriações leves”, como divulgado, mas ocorreram fratura de nariz e cortes, em razão dos quais as crianças demoraram mais de uma semana para retornarem à escola. É necessário considerar também o fator psicológico dessas crianças, por terem sofrido o acidente e que já sofrem pelas condições do transporte. A maioria dessas crianças já está há vários anos sendo transportada nas mesmas condições, considerando o que diz um professor que utiliza o transporte “todos os dias há 15 anos e não mudou nada!” (p6).

A coordenadora (C2) também disse que “já sugerimos que os pais fossem na prefeitura para resolver as dificuldades encontradas no transporte por que essa é uma questão política”. A coordenação pedagógica da escola não tem poder de decisão e por parte da direção percebe-se que a escola apenas transfere para os pais, trabalhadores, para que busquem as soluções dos problemas do transporte, que de acordo com as respostas da gestão da escola, o problema não é da escola e que “a prefeitura também não pode pegar poucas crianças” (D2). A fala da direção aponta para a concordância com as ações do poder público. O que se percebe é que as crianças “vão se virando mesmo”. Nesse sentido a SE diz que “quando aparece um problema a gente vai achando uma medida paliativa para resolver”. No entanto, mediadas paliativas apenas amenizam a situação, mas deixam de encontrar eficazmente uma maneira de as crianças estudarem, próximo de onde residem.

Os gestores da escola conhecem as precárias condições em que se encontra o transporte escolar, mas apesar disso, deixam de efetivar concretamente alguma ação no sentido de melhorias nas condições do acesso a que os filhos dos trabalhadores, as crianças pequenas são submetidas diariamente para chegarem até a escola urbana.

Apesar disso, a violência simbólica é produzida dentro da própria escola, em que as crianças sofrem pela forma como a instituição escolar e seus agentes as tratam. Nesse sentido, o poder exercido pela escola ao deixá-las sem alimento, ao oferecer transporte de qualidade questionável, falta de segurança, sem banheiro e água por longos períodos, mostra o descaso

dos serviços públicos com os que estudam nas escolas públicas de Sinop, embora os índices mostrem que o quesito educação contribui com o percentual de 63,1%, para a elevação do IDH do município. Assim, apenas pelo item qualidade do transporte, o índice já pode ser questionado.

Capítulo 3

Sinop: a escola das crianças filhas dos trabalhadores rurais

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança na sua direção (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2003a, p. 221).

Nesse capítulo serão abordados os aspectos que envolvem o município de Sinop como uma “cidade fabricada”, a escola rural e as urbanas que atendem às crianças, filhas dos trabalhadores rurais, nos seus diversos aspectos como a infraestrutura e ambiente das escolas, legislação municipal, a formação dos professores para o trabalho com as crianças do meio rural, ou seja, o “chão” da escola que elas encontram, levando-se em conta os desafios e perspectivas numa região do agronegócio em que esse espaço social muitas vezes deixa de considerar o conjunto dos saberes historicamente produzidos pelos sujeitos sociais em suas práticas produtivas e políticas.

No ano de 2012 o município de Sinop contava com 21 escolas, com atendimento do ensino fundamental. Entre elas 19 localizam-se no perímetro urbano, 01 no assentamento rural e 01 rural, com atendimento integral. Contava também com 18 creches. No município estavam matriculadas 14.140 crianças. As 18 escolas estaduais que atendiam o ensino fundamental e médio contavam com 21.882 matrículas. Dessas, 17 localizavam-se na cidade e 01 num assentamento rural. Entre as 13 escolas particulares, que também atendiam a educação infantil e básica, contavam com o número aproximado de 4.225 matrículas (IBGE, 2012).

Entre as escolas pesquisadas tem-se: a escola rural que se localiza a 10 km da sede do município e o atendimento é em período integral no horário das 07h às 16h. A escola recebeu o mesmo nome da estrada, numa região do meio rural que liga as propriedades à BR 163 e a cidade de Sinop. Durante o período em observação na escola, entre os meses de fevereiro a abril, a escola contava com 123 crianças matriculadas. Dessas, 71 chegavam à escola de transporte escolar - 28 crianças residiam no Camping Clube⁴⁹ e 43 residiam na Chácara

⁴⁹ Bairro distante a 13 km da escola.

Planalto⁵⁰. As demais 52 crianças eram levadas por familiares até a escola. Dessas, apenas 12 são filhas de trabalhadores rurais.

O atendimento das 05 turmas do ensino fundamental era realizado em 04 salas, também pequenas. Assim, a turma do 3º ano não tinha sala de aula fixa. Para o pr1,

Essa situação é meio complicada porque já era para ter feito a ampliação da escola. Já fazem uns 06 a 07 anos ou mais que tem o comentário de ampliar a escola, mas até hoje não aconteceu. O que foi feito foi dividir as salas para ter mais espaço. Por isso tem turmas sem salas. Até hoje só foi colocado o quiosque e um toldo.

As crianças dessa turma estavam sempre com a “mochila nas costas” (pr2), pois “como não tinha sala elas ficam rodando pelos espaços como laboratório, biblioteca e nos corredores. Nos horários que o professor tinha programado atividades e estes espaços estavam ocupados, procuravam outro” (Cr). Isso estava ocorrendo desde o início das aulas do ano de 2012. Não tinha previsão de orçamento para construção de mais salas de aula. Para pr2 e levando-se em consideração o tempo integral, “a escola precisaria de mais salas de aula, a escola precisaria de um laboratório de informática maior, a escola precisaria um espaço esportivo maior, mais adequado. A falta de estrutura física da escola limita a realização das atividades”. Em relação ao atendimento no laboratório de informática da escola o professor também salienta que:

O que dificulta um pouco é o número de computadores que precisam sentar os pares. É melhor que nada. Tem ao todo 10 máquinas, mas apenas 4 ou 5 funcionam. Veio um professor para o laboratório que é formado em história e é o primeiro ano que trabalha com as crianças dos anos iniciais. Sua experiência de mais de 15 anos é com turmas dos anos finais do ensino fundamental em sala.

Ao ser entrevistado, o professor responsável pelo laboratório também diz: “estou aqui e ali tapando buraco de todo mundo. A prefeitura vê as coisas do laboratório e não tão nem aí. Faz propaganda como uma coisa importante, mas saí decepcionado, decepcionado mesmo. Então fica aí sem arrumar” (pr6).

Nesse aspecto Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.18) definem que para a qualidade do ensino há a necessidade das mínimas condições e a “existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela”.

Com o atendimento em período integral, as crianças e os professores permaneciam na escola durante 10 horas ininterruptas e por falta de espaço coberto e arborização as crianças,

⁵⁰ Bairro distante a 05 km da escola.

nos intervalos dos períodos e do almoço, corriam e brincavam no sol, que eram recriminados sob os gritos e apitos da inspetora de alunos, para que permanecessem sentados.

Durante as entrevistas com as crianças do 5º ano, depois do intervalo, no período vespertino, a inspetora de alunos entra na sala, sem dar explicações, pede para que 03 crianças assinem um caderno e falou em tom alto: “além desses, mais três estão na minha lista. A próxima vai ser de vocês!”. Ao serem questionados do que se tratava a assinatura, as respostas foram: “porque a gente estava brincando de pega-pega!” (cr2). “É porque estava brincando de correr no intervalo” (cr6). Algumas crianças ficaram em absoluto silêncio, e relataram que ficaram chateadas com aquelas atitudes. Em relação ao fato e atitude da funcionária, a coordenação e direção da escola sequer tomou conhecimento.

Em uma escola integral, a LDB, em seu art. 34, §2º, preconiza que a “proposta deve ser implantada progressivamente, a critério dos sistemas de ensino” e à medida que forem sendo implantadas, no que se refere ao atendimento, as diretrizes do ensino fundamental do PNE (BRASIL, 2001) determinam que:

[...] mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social.

Na escola rural, a mudança de atendimento regular para integral, não atendeu o que foi determinado pela LDB, o processo se deu no mesmo ano para todas as 05 turmas dos anos iniciais. Assim também, o poder público deixou de atender às determinações de ampliação da rede física e estrutural da escola, necessária para o atendimento na modalidade integral.

A escola municipal que no ano de 2012 recebia o menor número de crianças, filhas de trabalhadores rurais, atendia 230 crianças matriculadas em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessas, 114 estavam matriculadas no período matutino e 116 no período vespertino. As crianças do período matutino residiam em bairros distantes da escola e que, por sua localização⁵¹, também utilizavam o transporte escolar. Entre as crianças do período vespertino, 91 utilizavam o transporte, dessas, 23 eram filhas de trabalhadores rurais e residiam em fazendas e chácaras e 02 eram levadas pelos pais de moto.

Nessa escola, apesar de não haver quadra para a prática de esportes, havia um campo de futebol, com grama, era arborizada, com sombra e todos os espaços eram disponibilizados para as brincadeiras e jogos. A escola disponibilizava também, brinquedos, cordas, bambolês

⁵¹ A escola localiza-se próximo a BR 163, em local isolado e ladeado por uma reserva particular de mata fechada (favorecendo para amenizar o calor). Toda a área da escola era cercada por ripas de madeira.

e bolas. Havia também vários espaços livres para as brincadeiras das crianças que chegavam de transporte escolar e aguardavam uma hora para o início das aulas e entre 30 a 40 minutos depois das aulas, até a chegada do ônibus.

No espaço interno entre as salas de aula foi instalado um toldo. Sua instalação propiciou que todo o espaço ficasse com sombra. Apesar do calor da região, com a cobertura do pátio era aproveitado, pois também em uma parte dele foram instaladas 02 mesas de *ping pong* e disponibilizadas mesas e cadeiras para o lanche e para a realização das atividades. As crianças do meio rural chegavam próximo das 12h e brincavam com tranquilidade e as que residem nos bairros, conforme iam chegando se juntavam às demais para dar sequência aos jogos e brincadeiras.

A escola que no ano de 2012 mais atendia crianças filhas de trabalhadores rurais contava com 781 matrículas. As crianças eram distribuídas em 20 turmas, do 1º ao 4º ano e na extensão (salas anexas), 05 turmas do 6º e 7º ano.

Apesar de a área destinada à escola possuir espaço livre para a construção de mais salas de aula e demais necessidades, a escola atendia às turmas na extensão, que eram salas utilizadas para a catequese e foram alugadas para a prefeitura por uma comunidade da igreja católica e se localiza a três quadras da escola. A prefeitura também pagava aluguel de uma residência próxima da escola, que era utilizada para reforço escolar. Os cômodos da casa que serviam de sala de aula eram pequenos e o calor era intenso. Em alguns períodos, dado o número de alunos, os professores se locomoviam com dificuldade entre as carteiras. Na escola, não se obteve qual o valor pago pelos aluguéis, apenas a diretora disse que: “o aluguel das salas é para a igreja e não sei de quem é a residência, fiquei sabendo que o valor é bem caro, mas não sei quanto a prefeitura paga” (D1). Percebe-se que as decisões que envolvem recursos financeiros, deixam de ser discutidas pela comunidade escolar e apenas o poder público municipal toma as decisões, sem, no entanto ouvir a opinião dos envolvidos.

Nessa escola, no período matutino estudavam 351 crianças que moravam nos bairros nas proximidades da escola. No período vespertino eram 430 crianças. Dessas, 239 chegavam à escola a pé, de bicicleta, de carro ou moto com os pais e 191 crianças chegavam até a escola com o ônibus escolar. Entre as crianças que utilizavam o transporte escolar, 60 eram filhas de trabalhadores rurais. Destas, apenas 08 crianças residiam em chácaras da própria família. Destas 08 crianças, 02 que além da chacara, o pai também era pedreiro na cidade. Os pais das demais crianças moravam e trabalhavam em fazendas em que o pai e às vezes também a mãe eram funcionários.

Durante a pesquisa, a necessidade de discutir acerca da infraestrutura das escolas pesquisadas de Sinop foi no sentido de compreendê-la não apenas enquanto estrutura física, mas como são construídos e como são apresentados nos Projetos Pedagógicos - PP das escolas, nos aspectos do ambiente, da infraestrutura, dos espaços destinados às práticas esportivas, de leitura e atividades como biblioteca, salas de aula, laboratórios, banheiros, bebedouros, entre outros.

Nesse sentido, ao analisar o art. 9º, § 2º da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, observa-se que os ambientes escolares devem ser considerados, pois,

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

O espaço educativo das escolas considerado pela Resolução como relevante no processo de aprendizagem deixa de ser observado, ou seja, não foi encontrado nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/2011, como mostra a tabela 02 em que há falta de infraestrutura básica e necessária nas escolas rurais brasileiras.

Tabela 02 - Infraestrutura das escolas rurais no Brasil

Infraestrutura	Escola Rural	%
Sem internet	68.651	90,1%
Sem energia	11.413	15%
Sem água potável	7.950	10,4
Sem esgoto	11.214	14,7

Fonte: Censo Escolar INEP/2011 - reorganizada pela pesquisadora.

Além dos dados apresentados pelo INEP, outros itens podem ser acrescentados nas escolas como: sala para todas as turmas; espaço livre para as atividades; quadras poliesportivas cobertas - dado o período de seca e chuva - sala de professores adequada, aspectos que não estão sendo pensados pelo poder público.

A escola das populações rurais é um espaço social de construção dessas concepções, práticas e políticas que poderão dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando compreender a realidade social. Frigotto (1996, p. 30), ao discutir as estratégias de subordinação dos processos educativos ao capital, diz que “a educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”.

A institucionalização do acesso ao conhecimento pela mediação dos valores burgueses produz uma consciência coletiva de que a escola é um dos meios instrumentalizados da reprodução do capital. A escola cuidadosamente pensada como meio de disseminar os princípios do modo de produção vigente. Uma escola “condicionada por uma ética individualista” (FRIGOTO e CIAVATTA, 2001, p. 25). Nesse sentido, refletir a respeito da relação entre escola/produção no processo de escolarização das populações rurais é emblemático, mas necessário, pois as inúmeras demandas criadas pelo capital, pelo seu contínuo processo de reprodução nos mais diversos setores da sociedade revelam as lacunas e sugerem possibilidades de enfrentamento.

No interior de uma sociedade de classes ou grupos, existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes com melhor poder aquisitivo possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de fala, forma de conduta e de valores. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes.

A origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares. Em outras palavras, o capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno. Afinal, algumas evidências apontam que as limitações do conceito de capital econômico explicam a ligação entre o nível socioeconômico e os bons resultados educacionais, considerando que outras formas de capital, como o social e o cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer as relações sociais.

Agindo assim, a escola favorece as crianças e os jovens que já dominam este aparato cultural, pois dessa forma Baptista (2003, p. 20-21) também diz que:

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana. Foi e é uma

educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Nas discussões acerca da escola rural Brandão (1983, p. 243) também diz que “a rigor não existe educação rural”. Segundo o autor o que se encontra nas escolas rurais “são fragmentos da escola urbana, introduzidos no meio rural”. Embora esta afirmativa tenha sido escrita há algumas décadas, parece que atualmente a escola dos trabalhadores deixa de contemplar as necessidades e especificidades do campo e continua sendo uma cópia da escola urbana, só que uma “cópia empobrecida” (GRITI, 2003, p. 95).

Ao ser pensada pelo Estado apenas como espaço de transmissão, a escola deixa de priorizar a construção e o pensamento das crianças enquanto pessoa, enquanto sujeito individualizado, pensante e construtor de sua própria história e da história da sua coletividade. As relações estabelecidas pela criança na escola, como um mundo social constituído de constantes desafios, contribuem para que nessas relações com o mundo e com as outras crianças, ela efetivamente passa a constituir-se como sujeito. Nesse aspecto, Ianni (1992, p. 111) que discute a constituição e desenvolvimento do indivíduo nesse mundo global, assinala que:

No horizonte da sociedade global, são outras e novas as condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais se constitui e desenvolve o indivíduo. No processo de socialização, entram em causa relações, processos e estruturas que organizam e movimentam, em escala mundial, as novas perspectivas do indivíduo, da individuação, da realização do indivíduo em âmbito que transcende o local, regional, nacional.

Na perspectiva de que os sujeitos se constituem enquanto seres humanos, de direitos, na sociedade, e assim, as crianças de Sinop ao estudarem na escola urbana deixam de conviver, ou melhor, dizendo, convivem pouco com os espaços naturais da Amazônia, espaços livres e públicos que se constituem em possibilidades de aprendizagem. Ao terem que se submeter à escolarização pela intermediação do transporte escolar em que o interesse do capital é sobreposto ao interesse do coletivo, as interações com esse espaço ambiental também se modificam e são possibilidades que poderiam ser também aproveitadas para as vivências da sala de aula. E nesse sentido:

Tais condições não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições e permanência e sucesso nem padrões socialmente diferenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA 2013, p. 724).

Na perspectiva de estarem em espaços amazônicos próximo dos rios, da vegetação e dos animais, ficou evidente que elas gostam de morar no meio rural e destacam que gostam mais do final de semana em que podem brincar livremente, pois disseram:

Brincamos de bola no pasto (c10); Tem um rio que passa atrás, melhor que morar na cidade, aqui tem muito barulho e poluição, lá não, é mais tranquilo (c2); Gosto mais de ficar em casa do que vir para a escola. Lá é mais legal, tem mais espaço (c4); Gosto porque lá é mais espaçoso, grande, tem terra para fazer castelo (c13); porque lá é bem fresquinho, tem bastante espaço (c14); Lá tem bastante espaço, gosto porque no final de semana tem jogo, gosto de ir na lavoura, ficar olhando colher e ver o gado que meu pai cuida (c15); Tem espaço mais livre para brincar [...] (c19); Gosto porque lá tem um rio, vou nadar e pescar. Tenho um periquitinho e quando os outros passam ele canta (c20); Gosto porque tem bastante árvore, sombra e espaço para brincar (c23).

Para as crianças, as relações que construíram com o meio em que vivem são significativas, pois os espaços livres, as árvores e os rios oferecem inúmeras possibilidades do brincar. As falas das crianças em relação às atividades e a vida no dia a dia constituem um espaço de reflexão acerca de qual escola essas crianças podem acessar. Uma delas, c12, diz: “levanto às 07h, tomo banho, espero o ônibus lá pelas 10h15, vou para a escola, volto, assisto TV, depois janto e vou dormir. É todo dia a mesma coisa, sempre igual”. Ao dizer que “é sempre igual”, quer dizer que a escola, por sua vez entra na mesma esteira das demais atividades que também são pouco significativas no dia a dia das crianças.

A abertura da apresentação do Plano Municipal de Educação de Sinop - PME - 2008-2018 de Sinop (2008, p. 7), assinada pelo prefeito municipal, destaca a seguinte frase: “INVESTIMOS EM EDUCAÇÃO, PORQUE INVESTIR EM GENTE FAZ A DIFERENÇA”. Dizer que a educação é para pessoas, é dizer o evidente, mas, num município considerado capital do agronegócio, em que as crianças, princípio e fim da escola, filhas dos trabalhadores rurais, tenham que ficar diariamente, por várias horas, longe de suas famílias, expostas a inúmeras dificuldades, privações e perigos, para exercerem o direito à escolarização, apresenta-se contraditório.

Nesse aspecto, é contraditório também ao que se refere ao que determina o art. 5º do ECA (BRASIL, 1990) em que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Ao expressar o evidente, recorre-se a Freire (1967, p. 35) para compreender por que isso ocorre, pois “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Assim, ao falar em educação, em escola, em professores, está se falando em sujeitos, em pessoas com anseios e necessidades de formação.

O PME (2008, p. 8) também destaca que a relação do poder público com a escola é que “estaremos atentos às necessidades da população”. Levando-se em conta as falas das crianças, observa-se que as necessidades deixam de ser atendidas, pois para elas a necessidade é permanecerem mais tempo próximas de casa, o que é inviabilizado a partir do momento em que necessitam deslocar-se até a escola urbana para estudar.

A partir do momento em que o poder público municipal propõe que a única forma de atendimento escolar para essas crianças ocorra na escola urbana, os interesses passam a ser de ordem inversa, ou seja, prevalece o que determina o poder público, sem terem, no entanto qualquer outra possibilidade de acesso à escolarização.

3.1 O Projeto Pedagógico e a vida das crianças do meio rural

No que se refere à autonomia em relação à definição da política pedagógica das unidades escolares, a Constituição do Estado de Mato Grosso, em seu art. 243 determina que devem ser “respeitados em seus currículos os conteúdos mínimos estabelecidos a [sic] nível nacional, tendo como referência os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, a iniciação técnico-científica e os valores ambientais”.

No que se refere à legislação, o Estado sancionou regulamentações específicas para a escolarização das crianças do meio rural, garantindo cobertura legal para a construção e desenvolvimento de currículos apropriados a elas, reconhecendo-as enquanto sujeitos de direito, direito à escola localizada próximo de onde residem. No entanto, apesar da garantia nas regulamentações, as escolas de Sinop continuam com o currículo essencialmente urbano. Esse aspecto se fortalece quando se observa que os professores desconhecem a realidade em que vivem as crianças.

É importante ressaltar que tanto na escola rural quanto na urbana supõe-se considerar “[...] o conjunto dos saberes historicamente produzidos, aqueles saberes gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho” (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 7).

Ao considerar que Sinop localiza-se no espaço geográfico da Amazônia, observou-se que os PPs como as atividades vivenciadas nas escolas pesquisadas apresentavam lacunas no que se referia aos aspectos de (re)colonização pela empresa colonizadora e que se constituiu num processo de conflito e muitas mortes dos povos que já habitavam a região. A história desse lugar, construída ao longo dos anos ainda deixava de ser trabalhada e considerada no momento em que o PP era construído, pois era trabalhada nas escolas apenas próximo à data de comemoração do aniversário de fundação, ou seja, “na semana do município” (C1) apenas.

Assim, ao indagar como a escola se relaciona com as necessidades práticas do homem que vive no meio rural, observou-se que para a escola esse quesito é motivo de questionamento quando precisa adaptar-se às necessidades dos pais, “tudo tem que ser em torno deles” (D1). Apesar de a direção dizer que a escola direciona suas ações para as crianças e famílias que utilizam o ônibus escolar, esse aspecto deixou de ser evidenciado durante o período da pesquisa.

Para a coordenação de uma das escolas, “essas crianças apresentam mais dificuldades de aprendizagem e os motivos são: a falta de participação na escola por parte dos pais e a rotatividade em decorrência das mudanças de endereço em função da oferta/demanda de trabalho nas fazendas” (C2). No entanto um dos professores que reside no meio rural e utiliza o ônibus, relata que “essas crianças apresentam um comportamento bem melhor, o aprendizado é melhor” (p6). A esse respeito também o p10 destaca que:

Essas crianças são esforçadas, o fato de morarem longe não interfere na aprendizagem. Às vezes eles estão com dor de cabeça por causa da claridade e tudo o que passam eles se esforçam bastante na sala de aula para poder aprender. Dificilmente eles faltam. As mães colaboram com o maior prazer.

Outro aspecto destacado por C1 foi que nas reuniões “os pais só participam se a prefeitura disponibilizar o ônibus”. Observou-se no decorrer da pesquisa que algumas reuniões foram marcadas durante o período das aulas, por turmas, e alguns pais utilizaram o transporte, mas também foram marcadas reuniões nos sábados pela manhã, dificultando a presença dos pais, pois nesse dia não há transporte e os que trabalhavam nas fazendas (cantina) não eram liberados das suas atividades. Para C1, “Tem alunos que passam o ano inteiro e os pais não vêm na escola. Mesmo alunos com dificuldades de aprendizagem a gente não consegue ver o rosto dos pais, devido às dificuldades de acesso”.

Em relação à participação dos pais, a opinião do professor que trabalha em outra escola mostra que como as reuniões são pensadas e planejadas para atender os pais que

residem no meio rural e “os que moram no sítio vêm de ônibus e participam das reuniões. Os horários das reuniões sempre são a tarde para as mães virem” (p10). Observa-se que o professor que disse que as crianças são esforçadas e participam, também ressalta a presença dos pais na escola.

Pelas exigências das fazendas com atividades na agricultura em que muitas vezes o pai e também a mãe são trabalhadores e pela dificuldade de deslocamento até a cidade, torna-se impossível estarem presentes nas atividades realizadas pela escola. Apesar de a coordenadora relatar que os pais não comparecem às reuniões, um dos pais destaca: “Vou na escola na entrega de boletim. Quando vou na cidade sem muita pressa eu vou na escola ver como está. Fui só numa reunião, porque fazem em dia e horário que não posso ir, estou trabalhando. Eu falo com a diretora [...] quando vou na cidade” (f2). Outro pai também diz que vai à escola saber como o filho está. “Eles querem a participação da gente, mas eu trabalho, faço comida e não participo, mas quando vou lá a gente explica porque não foi e procura saber o que discutiu” (f3).

No que se refere ao PP da escola do meio rural, a LDB 9394/1996, no art. 26 abre espaço para mostrar que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Esse aspecto deixa de ser evidenciado quando se analisa os PPs das escolas, em que sequer se menciona o perfil sócio econômico do município, quais as formas de vida e meio de subsistência da maioria de seus moradores. Eles deixam de valorizar as atividades econômicas do município e região, quem são as famílias e suas crianças, onde moram e como é o caminho para se chegar à escola urbana. Quanto a isso vale perfeitamente o que diz Snyders (2005, p. 31): “[...] a escola, a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças”.

A reflexão acerca da construção do PP da escola, suas condições, potencialidades e, ao mesmo tempo, alguns limites, quando se trata de elevar as experiências locais às políticas públicas, e tratá-las na perspectiva do direito, com a possibilidade de efetivamente ser pensado com a participação da comunidade escolar, obriga-nos a concluir que ao longo da história, o PP foi pensado para a escola e não pela escola. Assim esse processo representou um instrumento de controle social, ou seja, a escola deixa de se pensar para ser pensada por sujeitos que nem sempre a compõem, mas que exercem determinações sobre ela, como ocorre com a legislação pertinente à educação.

Apesar de afirmarem que o PP estava em estudo para reformulação, as 03 escolas pesquisadas estavam com o documento descontextualizado e desatualizado sob o ponto de vista de sua constituição em relação às demandas e necessidades dos que nela estudam. Inicialmente teve-se acesso às respectivas cópias em duas escolas. A terceira escola, a que mais atende crianças do meio rural, foi a primeira escola municipal urbana construída em Sinop, ainda no ano de 1995 (SANTOS, 2011), relutou em apresentar. Por várias vezes a coordenadora ressaltou que como o PP “está sendo estudado aos sábados” (C1), não poderia ceder uma cópia. Após a insistência teve-se acesso por pouco tempo. Ao entregar o documento a diretora disse que: “a gente vem com esse PP desde que a nossa escola foi fundada, só vem remodelando alguns detalhezinhos e acaba deixando de pensar. [...] então nossa escola não tem um foco ainda” (D1).

Através da análise dos três documentos percebeu-se que possuem textos muito semelhantes entre si. Os aspectos que diferem entre eles são os de apresentação (nome da instituição, localização e quadro docente e administrativo), mas nos aspectos: missão; filosofia; princípios norteadores e o papel da escola, o texto é o mesmo, apesar da realidade de cada comunidade escolar ser distinta no que se refere aos sujeitos que a compõem. Observou-se a inexistência de direcionamentos pedagógicos sistemáticos que contemplem as especificidades do *modus vivendi* e, portanto, da identidade dos que vivem no meio rural. As entrevistas mostram que nas escolas pesquisadas:

Infelizmente o PP é pensado pelo professor, os demais segmentos como a merendeira, zeladora, vigia e outros, ainda não discutem. Tem chegado ao Conselho Municipal, que faço parte, PP que foram ‘cópia e cola’. Na verdade não tem projeto e não tem discussão. Precisamos avançar muito para consolidar (p3).

Essa discussão ainda não acontece em conjunto com a SME e as escolas e o que tem ocorrido é que apenas mudaram a capa da proposta para mudar o ano, ou seja, mostrar que está mais atualizado. Outro professor também diz que não participou de nenhuma discussão para elaboração do PP e relata: “é novidade para mim, se está acontecendo não sei dizer” (p2). O p4 diz que: “estão reformulando, mas só sei do regimento, não sei te informar”.

Apesar de as entrevistas terem sido realizadas no mês de junho, em relação ao PP, um dos professores também falou que “Este ano ainda não trabalhamos o PP e não falamos nada sobre isso. Sobre os alunos que vem de ônibus, eu fiquei sabendo quando já estavam na escola, nem ficamos sabendo mais sobre eles” (p5).

Ao atenderem crianças filhas de trabalhadores rurais, as respostas das entrevistas, evidenciam a distância entre o que se efetiva no PP das escolas pesquisadas e o que está previsto no parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002): “as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diferenças e o direito à igualdade e contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

A fala de C1 também mostra que o PP deixa de contemplar as crianças que vivem no meio rural e estudam nessa escola urbana. Ao ser questionada, respondeu:

Você nos deu a dica: pode ter um item que fala do transporte escolar. No que está em vigor não tem nada. Não tem nenhuma atividade que é feita com as crianças, que chegam bem antes e que saem bem mais tarde da escola e que são filhas dos trabalhadores rurais (C1).

Percebeu-se que o que vinha ocorrendo era que em cada escola o trabalho era realizado de forma individualizada, sem o tempo e o espaço para as discussões coletivas a respeito das necessidades das crianças, pois a organização das horas atividades era feita pensando no tempo gasto pelo professor para preparar as aulas. Não havia no calendário tempo destinado às discussões acerca das atividades que necessariamente poderiam ser pensadas no coletivo como o PP, ou de temas em determinadas áreas de estudo. Dito de outra forma, os professores agiam “cada um por si” na preparação e na efetivação das aulas.

Observou-se também que a comunidade escolar desconhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2002). As escolas não possuem cópia e os professores disseram que “não lemos o documento” (pr3). Esse aspecto mostra que em Sinop, a mudança de nomenclatura, de escola rural para escola do campo, é meramente semântica, mas o atendimento escolar das populações rurais continua sendo o que sempre foi. Mudam-se os nomes para não se precisar mudar efetivamente a realidade educacional.

Observou-se que nas escolas pesquisadas ainda não está determinado um tempo para reuniões e discussões pedagógicas. Cada professor atua de acordo com suas possibilidades e o trabalho constitui-se sob a ótica da escola urbana, ou seja, de acordo com a formação que este profissional também recebeu na formação acadêmica, bem como na formação continuada oferecida pela SME, no transcurso do ano letivo.

Nesse sentido, percebe-se que nas escolas municipais de Sinop em estudo, que atendem na sua grande maioria apenas as crianças filhas de pais trabalhadores, exerce-se de forma mais concreta a violência simbólica, com base na legislação determinando que “todos

devem estar na escola”. Bourdieu e Champagne (2003a, p. 224), ao perceberem o emergir das contradições sociais no interior da escola, expressam de forma contundente: “mantém no seu seio aqueles que excluem, contentando em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados”. Segue-se ainda em seus escritos (p. 224) que esses mesmos excluídos são “obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro”. Para Bourdieu, o processo educativo exerce uma ação coercitiva e define a prática pedagógica como um ato de força, poder e violência. Os excluídos sentem-se diminuídos, incapazes, e não visualizam a possibilidade de serem diferentes, nem almejam a mudança de posição social.

O que a escola impõe de maneira simbólica é que devem agir de acordo com certo código de normas e valores impostos pelo sistema, que os caracteriza como pertencentes a certo grupo ou a uma classe e de que nela devem permanecer. Muitas vezes essas normas e valores passam despercebidas nas ações e atitudes diárias dos professores, nos dois casos, os que estão na gestão e os que estão em sala de aula.

Ao afirmar que as crianças dos meios menos abastados não são feitas para a escola, está dizendo que estas sofrem algum tipo de violência. Quando a instituição deixa de trabalhar os aspectos que envolvem seu modo de vida, sua cultura e até necessidades elementares como a alimentação, deixa também de considerá-las como sujeito ativo e participante da construção da sociedade. Ao apresentar o PP da escola apenas como uma necessidade de cumprimento, quer da exigência da SME, quer da exigência do Conselho Municipal de Educação, a escola deixa de atender os preceitos legais, bem como as necessidades de atendimento da realidade das crianças que estudam nas escolas municipais de Sinop.

No que se refere ao atendimento escolar, o poder público municipal deixa de promover ações para que a escola perceba a realidade das crianças e assim invista na formulação do PP, pois a SE disse que “a proposta da escola está sendo montada, mas eles não são tratados diferentes vamos dizer assim, seus direitos educacionais”. Levando-se em consideração a diversidade e necessidades do município em relação ao meio rural, bem como o urbano, tendo em vista que nas escolas pesquisadas, estudam crianças do meio rural e urbano, fatores intervenientes nas condições de acesso e permanência das crianças na escola.

A ausência na SME de um coordenador que atenda às necessidades das escolas do meio rural é também um dos aspectos que evidencia a ausência de uma política para essa população. Esse aspecto ficou identificado durante a entrevista quando na fala da secretária de educação de Sinop, que atua como professora nas escolas de Sinop há 16 anos, deixa de

mencionar a escola rural: “não temos coordenador para as escolas rurais, mas lá na escola tem o diretor e o coordenador. Em momento nenhum eles deixam de ser atendidos. Os programas que são desenvolvidos na cidade são desenvolvidos nessas escolas” (SE). Percebe-se a falta de um coordenador na SME e, também, por referir-se apenas à escola do assentamento, há falta de atendimento das demandas não só da escola rural, mas também não se leva em conta que em todas as escolas urbanas estudam crianças filhas de trabalhadores rurais, que chegam à escola através das precárias condições de acesso, pelo transporte escolar.

Assim, para a secretária de educação, ao ser indagada em relação ao atendimento das crianças, filhas dos trabalhadores rurais, diz que: “As políticas veem os filhos do campo com as mesmas necessidades, com as mesmas prioridades daqui, porém com um currículo diferenciado. Com um currículo que trabalhe o gosto de ficar no campo” (SE).

Para a gestora municipal, são crianças do meio rural, apenas os que estudam na escola do assentamento e continua dizendo que “a SME, se preocupa em primar pela qualidade e com conhecimento e firmar o filho do produtor lá no campo” (SE). No entanto o que se observou nas escolas pesquisadas é que o filho do trabalhador rural que utiliza o transporte escolar, estuda é na escola urbana.

No que se refere à falta de atenção pelo poder público municipal em relação à escola rural, a coordenadora fez um desabafo durante a entrevista, dizendo que:

Nunca vieram aqui na escola. Na verdade, tanto os técnicos como a secretária de educação nem conhece nossa escola. Para mim isso ocorre por descaso da secretária. Sabe por que eu digo que é descaso? Porque quando eles encontram a gente eles sempre perguntam: como é que a escola funciona, o que vocês fazem? Um pergunta assim... A gente já cansou de explicar, de colocar no papel como é, mas eles não vêm fazer uma visita, não vêm passar um dia aqui para ver como é. Na última reunião mesmo me perguntaram como funciona a escola, como é o período acadêmico e os projetos? Eu respondi: vão à escola, fiquem um dia lá. Será um prazer ter vocês na escola. Só que até agora nada! Eles não vêm ver nosso trabalho! (Cr).

Em relação à ausência da SME na escola rural, pr4 também disse que “Quando eu estava na direção (2008-2011) eles diziam que a escola era muito distante, a participação da secretaria de educação é muito pouca, quase nada, aqui mesmo, não vem”. Ao falar “eles” o professor referiu-se à Secretaria Municipal de Educação.

Para os professores que atuam na escola rural, a presença e a colaboração dos gestores da educação do município tornam-se necessárias no pelo fato de que, para alguns, a instituição foi a primeira experiência de trabalho em uma escola de tempo integral. Dizem necessitar de formação continuada, suporte para o trabalho com projetos, tendo-se em vista

que, para todos os professores, esse foi também o primeiro contato dessa metodologia. Comumente, quando a proposta é o trabalho com projetos, esses são pensados e idealizados por um grupo de professores ou, muitas vezes, pela coordenação pedagógica. As crianças deixavam de ser chamadas para pensarem sobre a proposição e o desenvolvimento dessa metodologia de trabalho.

No que se refere à formação dos professores a SE destaca que “as equipes de formação é que vão até a escola rural para fazer a formação e não preciso que os professores se desloquem até a cidade. A equipe do acompanhamento pedagógico vai até lá”. No entanto, os professores entrevistados disseram que o trabalho na escola rural ainda era um desafio, pois “Nunca tinha visto uma escola integral. Toda vida trabalhei numa escola urbana e aqui é rural. Estou com dificuldade pela minha formação, mas ainda estou meio deslocado. No quebra-cabeça sou uma peça que quando precisa estou aí” (pr6).

Ainda em relação à falta de acompanhamento à escola rural pela SME, um dos professores entrevistados destaca que:

Na SME, nem sabem como a escola funciona. Penso que acham que não temos visão, não tem atrativo para eles mostrarem, mas não tem porque eles não querem, porque eles não fazem nada. É tudo largado. Nós ficamos muito chateados aí mandamos uma pergunta⁵², aí a secretária de educação respondeu que tinha. Nem falaram da nossa escola, podiam falar, dar exemplo, esta escola está aqui há tanto tempo. Nunca recebemos formação para trabalhar na escola integral, eu nunca vi (pr3).

A proposta da escola rural é de trabalhar com projetos. O PP (2010, p.11) da escola apresenta em sua metodologia que “no período matutino as crianças trabalham todas as disciplinas do núcleo comum. No período vespertino serão oferecidas oficinas sócio culturais, através de projetos escritos e aplicados pelos próprios professores”.

Apesar de o PP definir períodos distintos para as disciplinas e para projetos, observou-se que isso não ocorre, pois alguns professores trabalham tanto as aulas como os projetos nos dois períodos: “o projeto vem contribuir para completar a carga horária da escola integral” (pr2). Por trabalharem individualmente, “cada professor escreve o projeto, encaminha para a coordenação da escola. Esta, apenas envia para a SME, os temas de todos os projetos” (Cr). A fala dos entrevistados evidencia que o trabalho com projetos não partiu de discussões e proposições para pensar uma escola em tempo integral, foi para atender a carga horária necessária, apenas para o professor.

⁵² A referência foi feita a palestra oferecida aos professores municipais, no mês de maio de 2012.

Quanto ao acompanhamento na elaboração e a vivência das atividades com os projetos, os professores no ano de 2012 estavam, como disse o pr5: “a gente trabalha meio por conta de cada professor, mais do que pela formação oferecida pela SME de Sinop”. Assim, o que vinha ocorrendo é que por deixarem de acompanhar o trabalho, de ir à escola e conhecerem a realidade, a orientação à distância deixava também de atender as especificidades de uma escola rural e integral.

A proposta da escola rural na concepção da pedagogia de projetos peca ao trabalhar de forma dissociada a teoria e a prática, deixando de compreender a importância que o trabalho com projetos pode oferecer à prática da sala de aula. Isso ficou evidenciado, pois os professores relataram que “necessitavam de formação e discussões coletivas” (pr1), com vistas a atender a demanda da escola de acordo com a realidade das crianças que nela estudam. “A gente tem a formação de pedagogo, para trabalhar na sala de aula. Agora coisas diferentes a gente não tem formação” (pr5).

Ao efetuar a análise do PP (2009, p. 114), das escolas urbanas, no que se refere às discussões acerca de contemplar as atividades agrícolas nos conteúdos trabalhados, observou-se que apenas na disciplina de história do 6º ano encontrou-se um objetivo que discutia a possibilidade de “Reconhecer a contribuição da agricultura como forma de fixação do homem no campo, fonte de subsistência e abandono do nomadismo”. No entanto as crianças disseram que essa disciplina deixava de contemplar tal conteúdo. Ao deixar de contemplar os conteúdos que dizem respeito à economia da região e à vida das crianças e suas famílias, o Estado, por meio da escola, exerce um arbitrário cultural em relação a esses sujeitos sociais.

[...] se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, e também porque as coisas da cultura [...] são constituídas como natureza pela ação do Estado [...] (BOURDIEU, 2011a, p. 94-95).

Nas escolas em que se desconsidera o meio social das crianças, em que na sua maioria são de famílias em desvantagens econômica e culturalmente, essas crianças continuam à margem do processo de aprendizagem, pois o que é trabalhado na sala de aula é muito distante de seu contexto. É o Estado que arbitrariamente intervém e pensa todas as ações da escola e dos sujeitos sociais envolvidos. Os professores, por sua vez compartilham da mesma ideologia ao apenas transmitirem os conteúdos, considerando que todos são iguais e que codificam igualmente o que lhes é repassado. Agindo assim, os “professores partem da

hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores [...]” (BOURDIEU, 2003a, p. 55).

Ao atuarem como agentes dominantes na escola, ao selecionarem esses ou aqueles conteúdos, ou mesmo apenas seguir a organização determinada pelo livro didático, o autor diria que os professores realizam de certa forma, uma seleção, pois estariam contemplando apenas as crianças que já detêm certo capital cultural. Ao trabalhar apenas de acordo com o livro didático, ou seja, considerar-se neutro, o professor contribui, para justificar e perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima.

Assim também, para as crianças, ao serem indagadas sobre o que estudam de agricultura, elas responderam: “não estuda, mas gostaria de estudar para saber” (c13) e para c14, ao dizer que “não sei se a gente estuda” demonstra que os temas agricultura e o modo de vida dos trabalhadores rurais eram pouco enfatizados. Outra criança fica em dúvida e diz que “matemática, história e português não trabalha” (c24). Para c19, “na matemática não estudamos porque é só números e geometria”. Assim nem o professor e nem as crianças estabelecem relações entre os conteúdo e atividades trabalhadas em sala, com o cotidiano e o meio em que vivem.

Também para c5 o estudo sobre as atividades agrícolas pouco acontece em sala de aula, pois, “é bem difícil estudar sobre a agricultura, este ano estudou sobre a economia do Brasil e aí falava sobre isso, vimos alguma coisa, muito pouco. Eu gostaria muito de estudar sobre a agricultura”. Percebe-se que o professor deixa de fazer relações entre as possibilidades do meio social, da natureza e dos espaços, com as atividades da sala de aula.

As crianças destacaram que em algumas disciplinas (isoladamente) eram trabalhadas atividades que discutiam sobre o tema, mas as respostas enfatizaram que era um trabalho realizado para atender o que o livro didático demandava, sem, no entanto enfatizar que a região é essencialmente agrícola e que muitas crianças residiam no meio rural e respondem “que estudam mais ou menos. Tem vez que a professora pergunta sobre a agricultura, tem vez que não. Quem pergunta é a de geografia e artes” (c2).

Para c3, estudar sobre agricultura poderia contribuir para a profissão no futuro e salienta que “não nunca estudamos. Eu gostaria de estudar para saber mais as coisas. Quero ser agrônomo”. Nas palavras da criança, a escola poderia participar do aprendizado para a vida. No entanto, a escola desempenha o papel de ensinar apenas o que é proposto pelo currículo da escola, com os livros didáticos, de modo desarticulado com o meio.

A falta de ênfase por parte da escola, nas atividades realizadas pela família, ficou explícita, pois algumas crianças demonstraram durante as falas que não sabem se estudam

sobre as atividades relacionadas com a agricultura. As falas demonstraram que o contexto em que as crianças vivem deixa de ser discutido em sala de aula. “É preocupante. Infelizmente a escola não está preparada para atender esses alunos” (p3). Ao trabalhar de modo desarticulado, também deixa de ter a preocupação com a criança no sentido de um ser integral. Agindo assim, a escola, por sua vez continua a exercer seu papel arbitrário. Assim, “nesse território de *mínimos escolares* e de aparentes pequenos defeitos diferenciais que a escola revela de modo mais ambivalente sua carência e seu poder” (BRANDÃO, 1990, p. 176, grifado pelo autor).

Os estudos de Bourdieu (2003a, p. 86) mostram que a chance de acesso à universidade de um filho de um operário é mais restrita “quando se pertence a um meio desfavorecido não se pode entrar na universidade”, pois, “um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média” (p. 41). Quanto mais elevada é a categoria sócio profissional e, conseqüentemente, o capital cultural dos pais, mais se elevam as probabilidades de êxito das crianças no sistema escolar.

A herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e do seu êxito. Por isso, a possibilidade de ascensão ao ensino médio e ao superior é maior para as crianças que pertencem a classes com maior capital cultural e social. Por conseguinte, os conhecimentos, as atitudes e posturas que possuem se devem aos seus dons e aptidões inatas, tendo em vista o meio cultural em que vivem.

Apenas falar das desigualdades em relação ao acesso e permanência na escola não é suficiente, é necessário perceber o que realmente determina a desigualdade. As crianças bem sucedidas na escola são aquelas que apresentam um capital cultural que garanta acesso e permanência no sistema de ensino, e um *ethos* que lhes possibilite apresentar um conjunto de saberes valorizados ao longo de suas trajetórias escolares, reconhecendo a existência de uma distribuição desigual entre as classes sociais.

As ações da escola, em desconsiderar a necessidade de elaboração do PP em que os agentes envolvidos com a escola participem, legitimam a reprodução social vigente pela teoria da violência simbólica ao constatar que agindo como se as crianças fossem iguais, ou mesmo desconsiderando o meio em que vivem, ao dissimular e naturalizar legitimam nesse processo, as relações, a favor dos que residem no meio urbano. Cunha (1979, p. 83) ao comentar as obras de Bourdieu e Passeron apresenta que “eles subentendem uma relação de força onde um lado é que tem o poder de exercer força sobre outro: o polo dominante exerce força sobre o

dominado, o qual não tem poder de exercê-la no sentido contrário”. Nesse sentido, o desconhecimento por parte dos professores, e a inexistência de um PP de acordo com a realidade da escola, deixa de contribuir com um projeto social e através dele, com a formação dos sujeitos humanos, em particular, das crianças.

Observou-se que apenas um dos professores que está há a pouco tempo na instituição - “pelo fato de ter uma militância ativa, nos permite ter um olhar mais aguçado da realidade, para outro poderia passar despercebido. A partir do momento que a gente passa a discutir certos aspectos da sociedade você consegue contemplar isso” (p3) - tenta realizar um trabalho que vise atender as especificidades das crianças. Esse aspecto evidenciou-se também no momento em que o p3 disse:

[...] um aluno do meio rural chegou à escola duas e quinze e contou o que havia ocorrido. Nesse contar a gente utilizou para escrever uma crônica. Mesmo do local onde mora, distante da para trabalhar isso. Todos eles fizeram em dupla, trio. Cada história melhor que a outra. [...]. O que vejo é que não há necessidade de dizer: agora vamos ter uma aula das necessidades do campo, mas incorporar isso. Depende muito do professor. Talvez poderíamos até trabalhar mais.

A construção do PP tanto da escola rural quanto das urbanas que atendem as crianças do meio rural, ainda deixa a desejar no que se refere aos avanços no atendimento das políticas pensadas e propostas pelos movimentos que, ao construir o quarto elemento, item 53, do Texto Base (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 32), pretendia dar “Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, visando à ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação”. No entanto, apesar de a Conferência ter sido realizada há 16 anos, observa-se igualmente na fala do professor e das crianças, referindo-se à falta e à necessidade de trabalhar conteúdos relacionados com o meio em que vivem, que as desigualdades permanecem.

O trabalho “[...] a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (FREIRE, 1991, p. 82) e para que isso se efetive, os professores enfatizam a necessidade de formação e que ocorram discussões acerca da construção do PP da escola. Também Pessoa (1997, p. 155) enfatiza que:

[...] é preciso que as comunidades locais, os agentes educacionais a elas ligados, enfim, todas as pessoas e grupos interessados estudem as modalidades de organização escolar existentes, as experiências em andamento e busquem formas de adequação da educação à realidade e os anseios das populações rurais [...].

Nessa perspectiva, Freire (1997, p.13) também observa que em relação ao trabalho do professor e à prática em sala de aula o que ocorre é que: “Ditamos ideias, não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se incomoda. Não lhe propiciamos meio para o pensar autêntico”.

As especificidades da vida do meio rural não têm na escola urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças e necessidades dessas crianças. Constitui-se, portanto, num campo específico que ainda não é reconhecido e trabalhado de modo próprio. O trabalho pedagógico deixa de envolver as crianças na sua totalidade, pois apesar das recomendações da legislação, diretrizes e resoluções acerca do atendimento das populações do meio rural, percebe-se que a escola permanece a mesma, ou seja, nem a escola, nem a família e nem a comunidade sabe realmente o que se deseja e quer dessa escola. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 15) salienta que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Para o autor, é dever da escola articular os conhecimentos de toda a comunidade escolar e nesse sentido compreender quem são as crianças que estudam e compõem cada sala de aula e cada escola, e acrescenta-se também, a necessidade de conhecer os aspectos culturais e como são compreendidos e vivenciados.

3.2 A cultura e as crianças do meio rural

Com a pretensão de discutir acerca da cultura enquanto parte da vida das crianças que vivem no meio rural, mas que para o acesso à escola utilizam o transporte escolar, faz-se necessário conceituar antropologicamente o termo cultura “como o conjunto do modo de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social [...] (BOSI, 1992, p. 319). Para o autor (p. 11), o termo “*cultus*”, no passado, era atribuído ao que já fora, “por sucessivas gerações de lavradores arroteado e plantado”. O surgimento da palavra cultura possui relação direta com a terra, com o campo e suas manifestações. Assim, colono é o que cultiva uma propriedade rural. Traz em si não só o cultivo através dos séculos, mas a qualidade resultante deste

trabalho. É sinal de que, além do trato com a terra, trazia também o culto aos mortos, forma de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro dos que já partiram - ritual, ou seja, “mostra o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p. 14).

Nessa perspectiva se apresenta como projeto de futuro, como “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (p.16), em determinado campo. Dessa forma, para que um campo desempenhe suas funções, é preciso que “haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 89). O autor, nessa mesma página, também conceitua *habitus* como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”.

A prática seria o “produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 65). O *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, buscam ajustar-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada.

Ao apresentar a obra “Literatura e poder em Mato Grosso” de Hilda Gomes Magalhães (2002, p. 9), Luciano Barbosa⁵³ diz que:

A cultura é parte integrante e fundamental do patrimônio e da riqueza de um povo. Através dela, as manifestações das diversidades regionais ganham unidade e se projetam como expressão da identidade cultural. [...] ela é, portanto, o sinal mais evidente da consciência de um povo sobre si próprio, sobre sua identidade e seu destino.

Ao se deslocarem do meio rural para a escola urbana e o contato com os meios de comunicação⁵⁴, acesso ao celular, à internet e com ela às redes sociais, ocorre a socialização

⁵³ Luciano Barbosa era na época (2002), Ministro da Integração Nacional.

⁵⁴ Os dados do IBGE (2010) apresentam que em Sinop: 32.722 pessoas possuíam celular; 32.148 domicílios possuíam televisão, 25.098 domicílios possuíam rádio; 14.475 possuíam microcomputador e 10.815 acessavam a internet. Entre esses, no meio rural: 5.307 pessoas possuíam celular; 5.048 domicílios possuíam televisão; 4.261 possuíam rádio; 1.442 possuíam microcomputador e 758 acessavam a internet. Entre as crianças entrevistadas (2012) encontrou-se: 36 que possuíam TV; 06 que possuíam rádio; 15 crianças que possuíam

entre essas crianças que vão aos poucos adquirindo significações que se constituem no campo social. Assim, para se pensar com Bourdieu a relação entre as crianças (ator) e o meio (estrutura social), é necessário compreender um conceito fundamental em sua teoria, ou seja, o *habitus*, “exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social”. O *habitus* é formado ao longo da socialização do indivíduo. No mundo social pensar em termos de relação, “ser é estar situado e situar-se num espaço diferenciado, ajustando-se aos próprios possíveis e a eles somente” (PINTO, 2000, p. 39). “O mundo social é também representação e vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto” (BOURDIEU, 1998, p. 118).

Para o sociólogo, o *habitus* é definido também como “[...] sistema subjetivo, mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda percepção [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61). O conceito do autor tende a ajudar na compreensão do pensamento, do comportamento e das práticas dos sujeitos envolvidos. Para Williams (1992, p. 113) cultura é:

Um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constitutivo e constituidor - que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente.

O modo de produção da vida social e cultural define-se de acordo com as três categorias da cultura de uma sociedade, identificados por Williams (1979, p. 143), que são: dominante, residual e emergente. Por residual o autor entende que são os “elementos aproveitáveis de seu passado” (p. 144), que está no presente, é o que volta, como exemplo tem-se a música em que embora surja o novo, mas o sertanejo, o caipira se reconfigura e permanece.

O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente. Assim, certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo - cultural bem como social - de uma instituição ou formação social e cultural anterior (WILLIAMS, 1979, p. 125).

A cultura emergente tende a ser entendida no sentido de que novos significados e valores, novas práticas, novas significações e experiências, são criadas continuamente. Essas experiências, valores e significados surgem continuamente na vida social. No entanto, algumas não conseguem ser incorporadas pela cultura dominante. O autor diferencia aquilo que é novo do emergente - o novo não é diferente em essência do dominante, o emergente traz uma alternativa ao dominante. Por isso tanto o residual quanto o emergente só podem ser compreendidos em relação ao dominante. O que realmente se pode dizer, como modo de definir os elementos importantes ou o residual e o emergente, e como um modo de compreender o caráter do dominante, “é que nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma ordem social verdadeiramente dominante inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a intenção humana” (WILLIAMS, 1979, p. 147).

O que realmente importa em relação à compreensão da cultura emergente, como algo diferente do dominante assim como do residual, é que nunca é apenas uma questão de prática imediata, na realidade, depende fundamentalmente da descoberta de novas formas ou de formas de adaptação. Nesse sentido para o autor (p. 145) a cultura rural é uma cultura residual, pois,

[...] a ideia de comunidade rural é predominantemente residual; entretanto, em alguns aspectos limitados opera como alternativa ou oposição ao capitalismo industrial urbano, mesmo que em sua maior parte se acha incorporada, como idealização ou fantasia, ou como uma função ociosa, exótica - residencial ou evasivo - da própria ordem dominante.

Na classe dominante as relações de poder tendem a camuflar o real sentido da produção dos mecanismos que dissimulam a reprodução das ideias. Bourdieu (2002, p. 10), salienta que:

As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Referindo-se a Bourdieu, Cuche (2002, p. 170) diz que o autor “usa raramente o conceito antropológico de cultura. Em seus textos a palavra ‘cultura’ é tomada geralmente em um sentido mais restrito e mais clássico, que remete às ‘obras culturais’, isto é, aos produtos simbólicos socialmente valorizados ligados ao domínio das artes e das letras”. Para o autor (p. 171), Bourdieu “se dedica à elucidação dos mecanismos sociais que dão origem à criação artística e dos que explicam os diferentes modos de consumo da cultura (no sentido restrito), segundo os grupos sociais. Para suas análises, as práticas culturais estão estreitamente ligadas à estratificação social”.

A reflexão de Bourdieu acerca do caráter ideológico que a cultura pode assumir conduz à afirmação de que os conhecimentos produzidos pelos homens estão relacionados a interesses de grupos dominantes existentes na sociedade capitalista, como uma espécie de violência simbólica, entendida pelo autor como um sistema simbólico que exerce uma função política de imposição ou de legitimação, contribuindo na manutenção da dominação de uma classe sobre outra. “A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que se quer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas” (BOURDIEU, 2011a, p.171).

Em relação às crianças que participaram da pesquisa, as experiências coletivas normalmente ocorrem no ônibus escolar e no tempo em que aguardam na escola para o início das aulas. Observou-se também que, em ambos os casos, os pais de crianças que estudam na escola rural e os das que estudam na urbana, encontram dificuldade em participar de eventos culturais e relatam:

Não participamos de nada, vamos para a cidade só no dia da compra (f1); não participamos (f2); De nada, nunca vamos (f3); a gente vai para a cidade, mas em atividades culturais nunca levei meus filhos (fr1); Só vou pescar com minha família. Só isso (fr3); Aqui não tem nada de diferente para a gente ir. Só missa uma vez por mês” (fr6).

Entre os pais, apenas um disse ter a preocupação em possibilitar aos filhos a participação em atividades culturais. Esse relatou que “Quando aparecem coisas diferentes na cidade eu levo. Tem pai que não tem condição financeira, mas eu levo os meus quando posso” (fr2).

Por falta de acesso e por não vislumbrarem a possibilidade de participarem de atividades culturais, as falas mostram que em acordo com Bourdieu (2003a, p. 62) “[...] os próprios indivíduos das classes sociais menos favorecidos, por falta de uma cultura suficiente,

se sentem excluídos dos centros de cultura”. Para esses pais, a possibilidade de frequentarem passa despercebida, ou seja, não a vislumbram nem para eles nem para os filhos.

Percebe-se que Sinop é uma cidade que oferece poucas possibilidades de acesso a eventos culturais. O que tem ocorrido é que são gastos valores exorbitantes para patrocinar alguns shows de cantores sertanejos e populares durante a Exposição Agropecuária e Comercial de Sinop - EXPONOP, mas as famílias também não têm acesso pelos valores cobrados pelo ingresso e assim “a cultura dominante produz e limita” (Williams, 1979, p. 145) o acesso, que deixa de ser para todos.

Durante a pesquisa, observou-se que a influência dos meios de comunicação define por exemplo, as músicas que as crianças cantam, e nesse sentido, o local e o global encontram-se interligados, pois nos relatos elas disseram:

Gostamos de cantar os sucessos do momento: Eu quero tchu eu quero tcha (cr4); Eu também gosto de Luan Santana. É sucesso agora! (cr2); Escuto as músicas de Michel Teló, só que nem lembro agora qual (cr3); Ouço Luan Santana, Justin Bieber e Michel Teló (c1); Ouço música sertaneja de Luan Santana: Meteoro e Michel Teló: ai se te pego” (c2); Eu gosto de Gino e Geno, Chitãozinho e Xororó, sertanejo e pop e de Fernando e Sorocaba (cr10).

Apesar de as crianças relatarem que gostam das músicas do momento, algumas relataram que: “durante as aulas só cantamos músicas cafonas! Essas músicas de hoje são feias e muito chatas. Assisto TV de noite e só tem música feia. Música antiga é bonita demais. Né professora que é muito mais bonita a música antiga? Hoje eles só querem cantar essa músicas aí” (cr13). Outra criança também disse: “Gosto de ouvir música antiga que fala do sertão como as de Milionário e José Rico, Tonico e Tinoco, no som, no rádio lá de casa. Porque as letras são mais bonitas e melhores. Gosto porque acostumei com meu pai e minha mãe” (c10). Para c19 as músicas que gosta são “as sertanejas e moda de viola, tem vários cantores como Tião Carreiro e Capataz. Eu tenho CD e *pen drive* que salvei as músicas da internet”.

Ao falar sobre a música, apenas um dos pais entrevistados menciona as músicas de época, ao dizer: “Ouvimos moda de viola e sertaneja. Meu filho é que gosta de moda de viola. A gente grava e escuta” (f4). Para fr2 ao falar sobre as músicas que ouvem disse que: “aqui o acesso é pouco, só temos televisão e rádio. Computador e internet ainda não instalei. Só que as músicas do rádio é só teretete. As crianças gostam mais de músicas do mundão. A gente também canta as da igreja”. Apenas um dos pais relata que acompanha os programas que as

crianças acessam “Aqui pega celular e temos TV. Temos computador e internet. Só que eu controlo por que não dá para deixar a vontade. Tem que cuidar”(fr5).

Em acordo com Bourdieu em que o “capital cultural”⁵⁵, determinado pela família tende a definir, de acordo com suas condições de classe, o gosto musical dos filhos. Uma das crianças diz: “Adoro as aulas de música. Meu pai disse que vai me por na aula de música quando eu sair daqui desta escola” (cr11). Ao referir-se à relação entre a cultura familiar e a escolarização, Bourdieu (2003a, p. 41- 42) também mostra que “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*⁵⁶ [...] que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

A julgar pelas falas dos professores, essa transmissão intrafamiliar do capital cultural é uma grande ausência, pois, quando indagados sobre a concepção de cultura e sobre como essa concepção é inserida na sala de aula, responderam:

Trabalho dentro dos próprios conteúdos. No 2º e 3º ano é bem local e aí trabalha sobre o município (pr1). Eu acho que para ser de grande colaboração para eles, não trabalhamos. A escola trabalha os conteúdos que tem que passar, os projetos, ajuda, cuida da criança o dia inteiro, mas trabalhar assim culturalmente essa parte não trabalha não! (pr2). Não sei te dizer certo (pr3). Olha a Secretaria da pouco subsídio para a gente. A gente tenta trazer os pais em gincanas, festa junina. A gente trabalha muito pouco, porque os pais não têm cultura, não têm estudo e aí no que eles podem ajudar? A gente passa para os pais o que a gente tenta passar para os filhos (pr4). A gente trabalha as datas comemorativas na escola e tem apresentação com os alunos, das datas (pr5). Sou novo e ainda não vi. Vejo as professoras do pré trabalhar musiquinhas. Mas dá para sugerir numa reunião pedagógica (pr6).

Através das falas percebeu-se que a escola não tem conseguido cumprir a função de “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais [...]” (BOURDIEU, 2003a, p. 62). A criança cr2 disse: “Não gosto do professor de música, ele deixa de castigo”. Nas aulas de música a criança relaciona a música com a prática do professor. Pode-se atribuir à escola a reflexão de Bourdieu (2003a, p. 53), em que:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se

⁵⁵ Bourdieu formulou o conceito de capital cultural para dar conta das desigualdades no desempenho escolar de alunos oriundos de diferentes classes sociais, procurando relacionar o sucesso escolar com a distribuição do capital específico entre as classes ou parte delas. É possível, nesse sentido, apreender as relações que o capital cultural mantém com o sistema econômico.

⁵⁶ Conjunto ou sistema de valores implícitos, de forma interiorizada, mas não conscientes das ações que regulam a conduta da pessoa nas ações cotidianas. É definido por Bourdieu (2003a, p. 42) como “sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados”.

proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Para Bourdieu a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima, ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada por sua posição na hierarquia social e sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais. Nesse sentido, o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo e conseguem se superar dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar e um crédito ao mito da escola libertadora junto aos próprios indivíduos que ela eliminou.

Outro aspecto observado é que apesar de a música fazer parte do currículo escolar, a falta de formação dos professores que atuam nessa área, desfavorece o trabalho com as crianças, pois entre os entrevistados nenhum deles relatou ter tido formação para o trabalho com as crianças.

Também Bourdieu (2003a, p. 47) ao discutir acerca da escolha do destino, assevera que “Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível”.

Apesar de todo tipo de carência a que a escola rural está submetida, o autor destaca que embora os aspectos culturais e sociais estejam à margem, mesmo assim eles acontecem na escola rural, pois nas pequenas comunidades o domínio do saber destaca e hierarquiza o camponês que por “ter aprendido a ‘ferrar o nome’, já o separa do camponês considerado caipira, roceiro e bronco, do trabalhador rural letrado, nos limites da própria cultura” (BRANDÃO, 1990, p. 175).

O celular é um dos meios de comunicação utilizados pelos participantes da pesquisa e apareceu na fala de 06 crianças. A cada dia, mais crianças começam a fazer uso do aparelho. É utilizado como meio de comunicação com a família durante o período em que ficam entre a casa e a escola, mas muito mais como forma de acesso à internet para baixar músicas e jogos. “Ouço muita música de Luan Santana no celular. Baixo na internet aqui na cidade, lá na fazenda não tem internet” (c7). “ouço música, só no celular, no ônibus” (c18). As músicas que despertam mais atenção das crianças, quer residam no meio rural quer residam na cidade, são as que são reproduzidas repetidamente nos meios de comunicação, em que as músicas, “com suas letras que representavam o modo de vida do meio rural, [...] nas letras das músicas foram substituídas por danças importadas da cidade” (BOURDIEU, 2006, p. 85). Não há diferença entre o que as crianças do meio rural e as da cidade ouvem, cantam e dançam. “Cantamos e

dançamos kuduro” (c10). Elas estão sujeitas ao que a mídia e por ela, o mercado impõe no momento, pois a cultura urbana está impregnada no meio rural, principalmente pelos meios de comunicação e os saberes originários do campo passam a compor a paisagem cultural da cidade.

Entre as atividades que as crianças realizam em casa, assistir televisão é apontada por 12 crianças, e essas destacam que as novelas e programas da Rede Globo são os preferidos. Entre os programas obteve-se que as crianças c2 e c17 assistem: “a novela Cheia de Charme”; “assisto a novela das oito e de manhã assisto Mais Você” (c7); “assisto a novela Avenida Brasil” (c11); “assisto desenho e TV Globinho” (c16). Com menos frequência, os programas do SBT também aparecem nas falas: “assisto Patati Patatá e Mundo e Companhia no SBT” (c10) e para c12 “Assisto o Chaves”. Apesar de estarem em contato com as músicas do momento, as crianças evangélicas disseram que: “Somos crentes e aí não ouvimos música nem assistimos TV”. Para c21, “A música como Zaqueu é da igreja. As outras são aquelas músicas do mundo. Posso cantar? Eu quero Chu. Só sei essa. Gosto mais da música do Zaqueu”. Para um dos pais, que “prefere ouvir as evangélicas” (fr4), a religião contribui para determinar os meios de comunicação, bem como as músicas que as crianças ouvem e cantam.

Através das falas observou-se que as crianças assistem os programas que estão no ar pela manhã, antes da saída para escola, a noite no horário que chegam em casa e no final de semana: “no sábado assisto todas as novelas” (c11). Para c1, “no sábado, no domingo e feriado é legal, dá para assistir”; “assisto TV antes de dormir” (c12); “assisto no domingo, no sábado e no dia de estudar assisto só um pouquinho” (c13) e “amanhã é sábado aí da para assistir bastante TV” (c16); “assisto mais no fim de semana” (c17).

Ouvir música no rádio foi mencionado por apenas uma criança. “ouço música no rádio lá de casa” (c10). Além das atrações que a televisão oferece, foi observada a presença de antena parabólica em todas as residências das famílias entrevistadas, já o acesso à transmissão via rádio ficava impossibilitada pela distância. A esse respeito, as pesquisas de Bourdieu (2003a, p. 61) mostram que “a posse de aparelhos de rádio e televisão é muito desigual entre os diferentes meios sociais, [...] as desigualdades se referem não somente na escolha dos programas vistos ou ouvidos, mas, também, e sobretudo, no tipo de atenção dedicada”. Ao observar quais são as possibilidades artístico-culturais que as famílias e suas crianças acessam, observou-se que “os integrantes das classes populares e as frações menos ricas em capital cultural das classes médias recusam sistematicamente a sofisticação propriamente estética quando a encontra em espetáculos que lhe são familiares, como os programas de variedades televisionadas” (BOURDIEU, 2003b, p. 81).

Nesse sentido, “ao pautar sua atuação pela concorrência e pela conquista desenfreada da audiência, a empresa televisão expandirá a lógica mercadológica como manifestação da cultura” (ORTIZ, 2003b, p. 25). O que determina o acesso para os dois casos, rádio e televisão, deixa de ser esse ou aquele programa, mas o que impera é a lógica do mercado, pois o campo da produção cultural é antes do mais um campo de forças que age no interior das classes.

Fernandes (1968, p. 160) também alertava ainda na década de 1960, que o padrão de desenvolvimento do país veio de fora por “via de herança cultural e de participação contínua nos processos de transformação dessa civilização”. Esse aspecto foi observado pois, apesar das músicas, desenhos e programas nacionais que as crianças acessam, outro aspecto se observa quando as crianças ainda não estudaram a língua inglesa, “canto em Inglês as músicas de Justin Bieber. Quer ouvir?” (c1) e são influenciados pelos desenhos e jogos que são de origem estrangeira e que foram traduzidos para o português, como disse c9, “brinco de videogame”, “brinco no computador com o *Playstation*” (c8) ou os desenhos animados que assistem e também foram traduzidos como relatam: assisto *Tom e Jerry*” (c17); “Assisto o Chaves” (c21).

Nesse aspecto, no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes com melhor poder aquisitivo possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de fala, forma de conduta e de valores. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Para as demais classes, ou seja, as classes populares, “deve suas propriedades a privação” (BOURDIEU, 2003b, p. 90). Isto é, o que resta a respeito do seu estilo de vida, enquanto a cultura dominante sempre se define negativamente em relação às “culturas dominadas”. Uma escola que objetiva apenas ser puro e simples instrumento de reprodução social. Com o objetivo de “perverter todas as crianças arrastando-as a um consumo desenfreado, excitando desejos e necessidades impossíveis de saciar” (SNYDERS, 2005, p. 12).

Agindo assim, a escola favorece as crianças e os jovens que já dominam este aparato cultural. Desta forma, a escola para este sujeito é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção de mundo dominante.

Nesse sentido, Bourdieu utilizou o conceito de violência simbólica, ao referir-se aos sutis mecanismos de dominação e exclusão social, utilizados por indivíduos, grupos ou instituições - chamados de agentes - e impostos sobre outros, como um arbitrário cultural em

que para Bourdieu e Passeron (1982, p. 66), “deve, para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um *habitus* tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir”. Seguem os autores (p. 216): “assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de suas relações com a estrutura das relações de classe”.

A violência simbólica exerce a função de legitimadora da dominação de uma classe sobre outra, pela qual a classe dominante impõe a sua cultura, seus valores, sua definição de mundo, conforme seus interesses. Nesse sentido:

A integração real da classe dominante, para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas [...] legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2002, p.12).

O arbitrário cultural é exercido na escola através das ações pedagógicas. Acredita-se que nem os pais, as crianças e os professores o percebem e que por desconhecê-lo, naturalizam-no e dessa forma continua sua reprodução. O sistema de ensino reproduz a formação social como ela é - através de relações de força. A escola impõe seu arbitrário cultural e assim nega o que as crianças, filhas das populações rurais e dos trabalhadores trazem enquanto cultura e modos de vida e tendem a garantir a perpetuação da cultura urbana. As crianças tendem a incorporá-la e com isso também o *habitus* passa a ser entendido como o princípio organizador da ação, unificador e gerador de todas as práticas.

Para que a ação pedagógica dominante exercida pela escola através das ações diárias obtenha êxito é necessário que os dominados reconheçam essa legitimidade. Em relação ao domínio das ações exercido pelo polo dominante, Cunha (1979, p. 90) diz que “quanto maior for a disposição, ou seja, o *ethos* dos destinatários em reconhecê-la como legítima, maior a força simbólica das sanções aplicadas [...] pela autoridade inerente à ação pedagógica dominante”.

Para o autor, a “sociabilização cultural” realizada pela família é que define a diferença inicial, e, a partir daí, as diferentes taxas de êxito de seus descendentes dentro do sistema educacional escolar. Nessa perspectiva, também, o capital cultural é o elemento decisivo legado pela família à escolarização de seus descendentes, influenciando mais do que as outras formas de capital reproduzidas no ambiente doméstico, como o capital econômico e social.

As práticas do campo cultural são incorporadas pelo *habitus* e o modo de vida urbano. É na relação entre esse campo⁵⁷ e o *habitus* que pode-se perceber a relação entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e estruturas incorporadas e “permite ao grupo ‘preservar em seu ser’”. No caso das crianças do meio rural, constituem-se com um *habitus* urbano, pois “adotam práticas que estão de acordo com sua vinculação social” (CUCHE, 2002, p. 172), com isso o *habitus* vai se modificando de acordo com a posição, a condição social e a trajetória de vida. Para Bourdieu as relações que se estabelecem, são relações de poder, que são essencialmente arbitrárias, mas isso não costuma ser percebido, pois é necessário que os dominados as percebam como legítimas, justas e dignas de serem utilizadas.

Brandão (1985, p.72) afirma que ninguém tem dúvida de que todo o povo cria sua cultura, no entanto,

Em uma sociedade desigual (feudal, colonialista, capitalista) há uma cultura dominante que por imposição simbólica [...] invade, controla, impregna e/ou influencia o modo de vida das classes dominadas e, portanto as formas e expressões de sua cultura: modos de viver, de sentir, pensar e expressar a vida com uma lógica própria, cognitiva e valorativa de significar o real.

Por ser dinâmica, reagir e sofrer transformações, a cultura de um determinado povo se articula de acordo com os acontecimentos que ocorrem na sociedade, pois é submissa e impregnada de valores do interior e do exterior de determinada classe ou grupo. O fato de a cultura de um povo ser dominada e se compor com os valores impostos pelos dominantes, não a impedem de produzir significados. Para o autor (1985, p. 73), “em qualquer uma de suas formas as culturas de classes populares observam também regras e princípios de reprodução”.

Em relação às atividades culturais, brincadeiras e jogos das crianças que residem no meio rural, um dos professores, em relação ao seu trabalho em uma das escolas urbanas, disse:

No meio esportivo não consigo utilizar nada por enquanto. Sei que são crianças que gostam de brincar, são diferentes das crianças que moram mais perto do setor urbano. Todas as propostas que a gente faz de brincadeiras antigas de cantigas de rodas ou outras eles participam muito mais que as crianças que são das regiões urbanas. Eles propõem sempre para brincar, eles gostam de brincar de queimada, *bets* ou de esconde-esconde ou brincadeiras antigas que a gente propõe e que a gente costumava brincar (p7).

⁵⁷ Para Bourdieu, o campo configura-se como um espaço de lutas culturais, disputas e jogo de poder, no domínio das relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais.

Por constituir-se na relação com as demais áreas do conhecimento e como uma prática social a educação é permeada de contradições. No entanto, para Cruz (2009, p. 69) “descobrir-se no seio dessa contradição e em seus desdobramentos, e ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida na sua dimensão mais particular, que é a escolar ou mais global, a cultura”.

Nessa pesquisa, percebeu-se que se desconsidera o fato de, em uma mesma sala, estudarem crianças do meio rural e crianças da cidade, ficando a escola sem espaço para as atividades culturais. Para as crianças, a cultura produzida a partir do modo de vida no campo, está se perdendo em relação ao que a cidade produz, passa a ser subjugada ao que é produzido nos grandes centros enquanto lógica urbana e o meio rural enquanto espaço vivido passa a ser destituído. Em outros termos, os impactos ocorrem e interferem sobre o *modus vivendi* das famílias e nessa pesquisa, na vida das crianças: invasão da cultura urbana no meio rural, via meios de comunicação, com destaque para a televisão e a internet.

3.3 As vozes e sentidos das crianças sobre a escola

Ao observar e ouvir as crianças das escolas pesquisadas, percebeu-se que pelo tempo de permanência na escola, elas ficam muito em sala, com atividades das disciplinas teóricas. Nesse aspecto, a escola deixa também de atender as necessidades do brincar das crianças como determina o item IV do art. 16 do ECA (BRASIL, 1999), no que se refere ao direito à liberdade: “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Ao serem questionadas sobre o que pensam da escola, as crianças disseram que: “Tem que gostar por que a gente só escreve, o dia todo” (cr6). Isso representa que as atividades são cansativas, por falta de uma proposta alicerçada nas necessidades das crianças e nos espaços e tempos que elas permanecem na escola. Outra criança também disse: “Eu disse que aqui nessa escola, não pode brincar mais de nada. Só ficar sentado, conversar, jogar uns joguinhos e só. **Prefiro ficar em casa.** Chego em casa demolido de tanto ficar escrevendo. A gente escreve o dia inteirinho” (cr10 - destaque da autora). Outras crianças da escola rural também disseram:

Não gosto porque não dá para brincar em casa. Saio de casa 05h15 e chego na escola as 06h10. Não gosto porque brinco pouco e fico longe de casa (cr1); Tem professor que deixa de castigo. Não gosto porque não dá para brincar, no ano passado brincava, mais. Não brinco de esconde-esconde, pega-pega, não pode correr, pular tábua, subir nas árvores. As aulas na horta são chatas. Os meninos são os que mais sofrem por que têm que carregar peso na horta (cr2); Tem professor que xinga, me xingou de estúpida (cr4); Gosto de ficar em casa porque a escola é muito chata.

(cr6); não gosto de estudar o dia todo. Queria ficar em casa no computador (cr10) e Gostaria de estudar cedo e de tarde ficar em casa brincando, andando de bicicleta, estudando para prova. Brinco pouquinho. As profes brigam comigo porque quero brincar no parque. No ano passado a gente brincava (cr13).

Entre as crianças, encontrou-se as há quem goste da escola por motivos que deixam de ser a possibilidade de estudar e passam a ser a necessidade de alimentação, dadas as condições apresentadas pela pr2 que disse que as necessidades fisiológicas também predominam em relação ao gostar de estar na escola, pois “Quando a gente fala que não tem aula eles sentem, muitos deles pela própria carência financeira da família, a maioria da alimentação deles é feita na escola. A gente percebe que quando eles não vem para a escola eles chegam na segunda feira com bastante dificuldade, fome na realidade”. No aspecto levantado pelo professor, os relatos das crianças são:

Gosto da comida, de frango (cr1); Gosto da comida, educação física, informática (pesquisa) e jogos (cr2); Gosto de vir de ônibus e da comida (cr3); Gosto porque terça feira a comida é deliciosa (frango), tem cachorro quente, tem professor legal. Gosto de artes, educação física e Gosto de estudar aqui porque tem frango (cr5); Gosto de frango e alface (cr11) e a coisa mais importante da escola é a comida (cr13).

Para outras crianças, estar na escola passa pela vontade e necessidade da família.

Gosto de ficar na escola porque em casa tenho que trabalhar. Mas não adianta nada porque tem que trabalhar aqui na horta (cr11); Fico na escola porque moro com a avó porque minha mãe e meu pai se separaram a minha mãe mora em Confresa (cr13) e Gosto mais ou menos de estudar na escola. Queria estudar de manhã e a tarde ficar em casa brincando. A gente estuda, mas estudar o dia todo é chato. A mãe acha bom de eu estudar o dia todo. Porque a mãe diz que em casa a gente dá trabalho, ficamos zoando (cr14).

Entre as crianças, duas relataram que o interesse pela escola é também pelas disciplinas trabalhadas: “gosto de matemática” (cr1) e “Gosto de história e geografia (cr5). Ao serem indagadas sobre passar o dia todo na escola, 11 das 14 crianças entrevistadas disseram que não gostam de estudar em período integral. As 02 que disseram gostar apresentaram como motivos os trabalhos de casa: “eu gosto de ficar aqui. Em casa tenho que trabalhar e ajudar minha mãe” (cr1) e “gosto porque em casa minha madrasta me dá muito serviço, limpar a casa, lavar a louça” (cr11). Para cr4, não havia um motivo, apenas disse que “gostava”.

Outro aspecto apresentado nas falas foi que a escola tende a ser pouco interessante para elas. Também em relação ao trabalho com projetos, das 14 crianças entrevistadas da

escola rural, apenas 02 disseram que gostam do projeto porque trabalham e aprendem a fazer uma horta, mas a maioria das crianças, disse que não gosta e os motivos foram agrupados para mostrar a pouca significação que os projetos possuem para as crianças:

Gosto do projeto por que a professora deixa a gente brincar depois (cr6); Eu queria fazer coisas diferentes. É sempre a mesma coisa. Ter aulas diferentes (cr8); É bem calor na horta. Tem dia que é muito barro, aí suja a roupa de manhã e tem que ficar o dia todo suja, não tem lugar para se lavar, só na mangueira, aí se molha a roupa e os profes brigam com a gente (cr9); Fora da sala é menos calor. Só que agora tem muita poeira, porque é perto da estrada. Quando passa carro fica tudo preto de pó (cr12) e a profe podia deixar a gente brincar mais lá fora na hora do projeto (cr13).

Em relação ao tempo para brincar, as crianças do 5º ano, por permanecerem o dia todo na escola, relataram: “Aqui a gente chega, come, conversa, escreve três folhas de caderno, sai, come. Na hora do almoço tem que assistir filme ou jogar joguinho. Filme eu assisto em casa!” (cr2).

A sala de vídeo destinada aos filmes (colocados aleatoriamente, sem planejamento) no horário do descanso do almoço era pequena. O mau cheiro de mofo, exalado de um tapete velho e empoeirado que cobria boa parte do chão, para as crianças sentarem ou deitarem, era o motivo pelo qual algumas crianças não queriam assistir os filmes. As crianças que queriam assistir ficavam amontoadas e mesmo assim muitas em pé, encostadas na parede ou até na porta, fora da sala. Em vários dias, durante o filme, ocorreu queda de energia e a frustração das crianças era visível.

Os espaços escolares, ou a falta deles, a falta de brinquedos, jogos e práticas que proporcionassem lazer e recreação para as crianças estavam representados pela “miséria da escola”, pois as crianças careciam até dos mínimos necessários no que se refere aos espaços, bem como aos materiais didáticos, de leitura e equipamentos para o desenvolvimento das atividades.

As brincadeiras e a confecção dos brinquedos, tanto em casa como na escola, estão sendo substituídas pelos brinquedos comprados prontos. De acordo com Pícolo (2005, p. 29) essa substituição provoca um prejuízo na formação das crianças, pois os brinquedos das meninas feitos em casa, pela mãe, ajudavam a manter vivas as tradições que são passadas através das gerações entre as mulheres. Diz a autora: “na casa da Dona Maria, em cima de uma pequena mesa de canto, arrumou alguns brinquedos: bonecas de pano, algumas feitas com cabelos de linha de lã ou fios de juta, caras bordadas com linhas coloridas, e os corpos de pano enchidos de algodão”.

A confecção de bonecas de pano, com retalhos de tecido é uma prática que aos poucos vai sendo substituída, mas que ainda permanece, como relata também a tr1 “hoje minha filha está fazendo roupa para as bonecas das meninas, com as roupas que eram do teatro da igreja”.

Os brinquedos feitos para os meninos como os “carrinhos e carrocinhas de madeira, eram feitos por Paulo com ajuda dos meninos”, voltando à mesma página de Picolo (2005). Além da falta de brinquedos e a necessidade de ampliação dos espaços, os existentes também necessitam de melhorias nos aspectos de infraestrutura, pessoal de apoio para o acompanhamento durante o período que aguardam a entrada pela manhã, no almoço e nos intervalos.

Diferentemente da escola rural, na escola urbana que atende menor número de crianças, aguardar o tempo de espera do ônibus gera um tempo de brincar, que, por esta escola dispor de um bom espaço (foto 08), de brinquedos e jogos, segundo se observou, é bem aproveitado. “Quando está perto do ônibus chegar a gente esconde as bolinhas de *bets* na areia para o dia seguinte” (c19). Ao final da tarde a alegria das brincadeiras só era interrompida pelos gritos das crianças: olha o ônibus! Olha a linha!

Foto 08 - É hora de brincar



Fonte - arquivos da pesquisadora - 2012.

As crianças também relatam que “em casa não dá tempo de brincar, mas jogo bola na escola, a brincadeira mesmo é aqui na escola porque saio de casa 10h e quando é meio dia já

estou aqui” (c24). Das 12 crianças da escola que menos recebe crianças do meio rural que foram entrevistadas, apenas 03 disseram que o que mais gostavam de fazer era estudar. As demais, responderam que gostavam mesmo era de brincar. Entre os que disseram que gostavam de estudar, identificou-se que durante o tempo de espera do ônibus, enquanto as demais crianças brincavam, uma delas, que todos os dias trocava o livro na biblioteca, sentava no chão e ficava lendo. “Gosto de ler, já li bastante livrinhos” (c15). Apesar de o espaço destinado à biblioteca ser pequeno e possuir poucos livros, as crianças liam e reliam as histórias. Nessa escola, a literatura de Mato Grosso também não fazia parte do acervo.

Pela disponibilidade de espaços, jogos e brinquedos, o encontro com os amigos para brincar também era um dos bons motivos para se gostar de ir para a escola, como disseram: “é legal vir para a escola e a gente fica brincando com os amigos no fundo da escola” (c15). Para c24, “é bom vir na escola porque eu posso conversar com meus amigos” (c24).

A Constituição do Estado de Mato Grosso garante no art. 258, ações do Poder Público Estadual e Municipal no que se refere à destinação de recursos para “I - o esporte amador e educacional; II - o lazer popular” e também o item 4, alínea C do PME de Sinop (2008), garante nos objetivos e metas para o ensino fundamental, “Espaços para a prática de esportes, quadra poliesportiva coberta, auditório, espaços cobertos para recreação e áreas livres⁵⁸ [...]”. No entanto, para as crianças das escolas pesquisadas esses espaços não eram disponibilizados. Os espaços livres para brincar e para a realização das atividades foram encontrados em apenas uma escola.

As crianças que brincam em casa foram as 03 que também disseram que o que mais gostam de fazer é estudar. As demais crianças ressaltaram que o que mais gostam de fazer na escola é brincar. Para essas crianças, estudar deixou de ser mencionado, mas todas as crianças demonstraram durante as entrevistas que queriam voltar logo para a sala para fazer as atividades.

Nessa escola, além dos espaços de lazer e práticas desportivas, os professores e as crianças construíram a horta escolar com a utilização de pneus⁵⁹, que foram coloridos e dispostos para o plantio de verduras e temperos, que eram utilizados para a alimentação escolar (foto 09).

⁵⁸ A cidade de Sinop possui as ruas e avenidas planejadas com muito espaço, mas não disponibiliza nenhum parque infantil para o lazer, apesar do número de crianças, considerando o número de matrículas.

⁵⁹ A opção pela horta suspensa, com pneus, foi feita considerando-se o reaproveitamento de materiais, e também porque, na área destinada ao plantio o solo é inclinado e a água da chuva provocava erosão. A disposição intercalada dos pneus evitava a correnteza da água e alguns canteiros foram feitos no chão.

As atividades da horta escolar eram desenvolvidas pelos professores e alunos, apesar de nenhum ter formação na área da agricultura. A escola deixava de contar com a equipe técnica da Secretaria de Agricultura e também não há parcerias entre a UFMT/Sinop, que possui cursos nas áreas agrárias e nem da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária no Brasil - EMBRAPA.

Foto 09 - Horta escolar



Fonte - arquivos da pesquisadora - 2012.

Em relação às parcerias, a D2 ressalta que “Nunca fomos buscar parcerias. Talvez faltou essa busca, não fomos atrás. Saímos da universidade, e depois da graduação nunca mais voltamos lá. Penso que seria interessante a universidade vir até a escola e nós irmos até a universidade”. Em relação a uma faculdade privada de Sinop, D2 ressaltou que “já ocorreram trabalhos que foram desenvolvidos com as crianças, por uma faculdade particular. Eles abriram o laboratório, a emissora de rádio para as crianças conhecerem e fizeram palestras na área da saúde para todas as crianças”.

As parcerias entre a escola e a família, bem como entre a escola e os demais setores da comunidade, podem contribuir para o avanço da “dimensão de uma sociedade educadora onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo, garantindo condições econômicas, sociais e culturais [...]” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 15). Também para Pessoa e Cruz (2008, p. 2),

Observa-se, hoje, a ausência da ‘comunidade’ na escola, como extensão da sua vida cultural, e assistimos, em contrapartida, a uma participação induzida e corporativa, cujo sentido de intervenção das famílias, das associações de moradores, dos grêmios e até de emissora de televisão, pauta-se por uma concepção apolítica do sentido da educação e da participação política da sociedade.

Os espaços para os 08 professores que trabalhavam nas salas da extensão, também não propiciavam diálogos e discussões entre todos. A sala era pequena e alguns professores se sentavam no chão durante o intervalo por falta de espaço, pois a mesa comportava apenas 04 cadeiras, bem encostadas. Apesar da precariedade dos espaços dos prédios escolares, em Sinop também ocorre o que dizem ainda Cruz e Pessoa (2013, p. 136):

O prédio escolar foi muitas vezes o único local disponível no bairro, para reuniões, festas e até mesmo para cursos de adultos organizados pelas lideranças políticas, religiosas e sindicais. Até hoje é na escola que se abrigam as vítimas das enchentes e dos desabamentos, bem como é o local de vacinação e votação nas eleições.

Nessas oportunidades, as escolas de Sinop em que também acontecem as atividades destacadas pelos autores, recebem uma “maquiagem” geral. Tudo fica limpo, organizado, ou seja, a escola veste outra roupagem que não é a mesma de todos os dias para receber as crianças. Além disso, em Sinop, é a igreja, a comunidade que aluga os espaços para o poder público e a ordem é inversa, pagam-se os espaços para as crianças estudarem.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 18) os aspectos que impactam positiva ou negativamente na organização da escola e na aprendizagem das crianças, têm a ver com:

[...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola - entre outros.

Frente às necessidades enfrentadas pela escola e, em consequência, pelas crianças, Pinto (1998, p. 62) dá seu recado através da literatura: “Nós, educadores, temos que fazer com que o aluno aprenda a enfrentar os problemas [...] fazer com que eles associem ao processo socioeconômico toda a problemática que os aflige. Percebendo suas forças, ele aprende a se mobilizar ante os processos de dominação”.

Uma das formas de mobilização das crianças é quando ela tem oportunidade de falar, quando ela é ouvida, ela expõe suas angústias e necessidades. Percebeu-se que entre as 12

crianças entrevistadas da escola urbana que mais recebe crianças do meio rural, apenas 02 disseram que o que mais gostavam de fazer era estudar “vir para a escola, porque quero ter um futuro melhor” (c11). As demais disseram: “gosto mais de brincar em casa (c3; “ficar em casa porque é mais legal” (c4), para c5 os jogos e as máquinas agrícolas chamam mais a atenção do que a escola “gosto de jogar bola, futebol. Gosto de colher. Chegou a colheitadeira nova e o patrão me deixa colher”. Outras também reforçam: “prefiro brincar de esconde-esconde, em casa” (c9); “brincar com o irmão em casa” (c10) e “gosto de ficar em casa brincando de fazendinha” (c12).

Novamente, a escola para algumas crianças deixa de ser interessante, pois, quando perguntadas sobre, se pudessem, que aspectos da vida mudariam, responderam: “Gostaria que tivesse mais feriado porque a gente tem mais tempo de ficar com a família” (c2); “mudaria para não ter violência na escola e poder ficar em casa. Gosto mais de ficar em casa do que vir para a escola. Lá é mais legal” (c4). Para c6, que pensou muito antes de responder, o que gostaria de mudar, disse: “ter quadra aqui na escola, fazer esporte aqui na escola, sem ter que sair para a rua para ir na outra escola. Lá é sem teto, faz bolha nos pés, queima”.

As dificuldades de acesso pela precariedade das condições do transporte, as condições do ambiente e a estrutura da escola, impedem que as crianças se sintam atraídas pela escola. Pela falta de espaços para a realização das atividades no local das salas de aula, como relatado por c6, “as turmas do 6º e 7º ano que estudavam nas salas da extensão se deslocam até a escola para as atividades de educação física, laboratório⁶⁰ e biblioteca. Com isso, parte do tempo ficam no caminho entre um prédio e outro”.

Devido ao número de crianças que ficavam correndo, no sol do meio dia, o barulho era intenso, pois gritavam e constantemente se envolviam em brigas, como destacam as crianças que disseram: “não gosto do barulho e quando dá briga. Tem dia que dá briga” (c1); “às vezes os colegas brigam, na escola, jogam pedra, não gosto disso” (c7) e ouviu-se também: “não gosto porque os outros ficam batendo na gente” (c10).

As crianças ficavam encostadas na parede de pé, pois a escola não disponibiliza nenhum banco para sentarem ou ficavam sentadas no chão, próximo da porta da sala de aula para se protegerem das que corriam pelo pátio e também do sol e calor. Algumas ficavam com as mãos nos ouvidos por conta do barulho intenso. Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos

⁶⁰ No laboratório, os computadores eram utilizados em dupla, as cadeiras eram em número suficiente para o atendimento em salas que comportavam todas as crianças de uma turma e a biblioteca estava organizada, mas com poucos livros.

(2007, p. 18) destacam também que a escola deve priorizar “programas que contribuam para uma cultura de paz na escola”.

A grande quantidade de crianças cansadas e sem atividades, num espaço quente e barulhento favorecia a agitação e os desencontros. As atitudes das crianças apenas denunciavam as condições oferecidas na escola, pois ao descerem do ônibus se apresentavam amáveis e carinhosas, apesar do cansaço. Embora os espaços escolares, necessitam ser repensados e reorganizados, as crianças disseram que gostam de vir à escola, pois é o momento de encontro com os amigos: “gosto porque tem meus amigos e converso com eles e é legal” (c2). Outra criança também diz “meus amigos estão todos no ônibus e na escola. Lá é muito longe só tem minha família, não tem amigos” (c6).

Durante a pesquisa (primeiro semestre de 2012), observou-se a presença de muitos pneus velhos (foto 10), cheios de água (era período da chuva) e com larvas de mosquito, que estavam na calçada atrás da escola, próximo da porta da cozinha deixava de ser percebida.

Foto 10 - Ocupação dos espaços



Fonte - arquivos da pesquisadora - 2012.

As atividades esportivas da escola também ficavam comprometidas. As causas eram: as precárias condições da quadra; a falta de manutenção e intenso calor do sol por não ter cobertura. Os professores apenas ofereciam joguinhos (prontos) em que as crianças jogavam num pequeno espaço com sombra na entrada da escola. Em vários momentos, observou-se que as crianças paravam de brincar e saíam do caminho para as pessoas passarem.

3.4 As vozes e sentidos dos pais sobre a escola

Como a participação das famílias nas atividades realizadas pela escola é bem reduzida, percebeu-se que alguns pais, por não terem uma opinião própria sobre a escola, confiam no que dizem sobre ela. Na maioria dos casos isso produz uma opinião sobre a escola urbana, com o foco no transporte, segundo a qual se culpa as crianças e não a escola pelo fato de elas estarem “fracas na escola” (f1). “Ele não vai muito bem porque ele está bem cansado. Nesse semestre meu filho está bem mal na escola” (f2).

Ainda em relação ao que pensam sobre a escola urbana, f5 diz que “não conhece bem a escola, mas conversei com as mulheres de lá e me disseram que cuidam bem das crianças”. Ao dizer “mulheres” referia-se às professoras da escola. Para f6, que demonstra dúvida no momento de responder por que o filho estuda em determinada escola, também disse:

Não conheço bem a escola e eu conversei pouco com os professores, mas para ele é a opção de escola que a gente tem. Eu acho que tá bom lá. Nem sei por que é que vão nessa escola. Será que é a mais próxima por causa do transporte? É a única opção de escola que meu filho tem, é a que fica mais próximo.

A dúvida do pai mostra dois aspectos. O primeiro é que a família não escolheu a escola para as crianças estudarem. A opção foi dada pela linha do transporte escolar organizada pela prefeitura. O segundo aspecto diz respeito à falta de diálogo por parte da escola, ou seja, a relação família escola deixa de ser considerada.

Quanto à opinião dos pais sobre escola rural, observou-se que para 02 pais estudar nessa escola significa que os filhos eram cuidados enquanto trabalham. “[...] no dia que eu fui lá eu gostei porque as crianças ficam lá o dia todinho e isso é uma coisa boa pra quem trabalha, tem outras coisas para fazer. É tempo integral e a gente não paga nada. Eu gosto disso” (fr1). Para outro pai a escola também “É boa porque é uma escola integral. É uma facilidade tão grande, a gente leva de manhã às 07h e às 04h vai buscar ou alguém vai buscar. É muita facilidade” (fr2).

Nesse aspecto Bourdieu (2003a, p. 98) salienta que “Se isso acontece desse modo é porque o custo relativo do filho, baixo para as famílias com renda mais baixa que, não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente do seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos [...]”, ou seja, a escola por “cuidar” e alimentar o filho o dia todo é vista como boa. Para os pais que detêm pouco capital cultural, o pouco que os filhos recebem já é suficiente para mantê-los na mesma posição social que a sua,

pois não vislumbram as chances de ascensão social, já que na estrutura social em que esses pais se encontram a realização do futuro dos filhos já está previamente destinada (p. 99).

Para outros 02 pais, em relação aos cuidados, alimentação e higiene das crianças na escola rural, ressaltam que há falta de espaço, falta de salas e o horário é cansativo.

Tem coisa que podia ser mudado. Separar os pequenos para brincar, para ter o ambiente deles e na hora das refeições. Porque tem os grandes judiando dos pequenos. Eu acho que a refeição do meio dia tinha que estar em casa. Acho que tinha que ter mais recursos para dar mais condições, como construir mais sala de aula (fr3). Eles cansam muito e não estão em casa para dar um banho, o almoço, porque tem criança que não come de tudo. O horário que é complicado. Eles vão cedo com o ônibus e depois ficam lá esperando uma hora até começar a aula (fr4).

Ainda no que se refere à alimentação, a cozinha só tem uma porta que serve de entrada e saída que fica na mesma posição das salas de aula, além da falta de infraestrutura, equipamentos e utensílios, o espaço é quente e abafado, com falta de ventilação. Apesar da dedicação das responsáveis pela cozinha no preparo dos alimentos, nem sempre conseguem atender as necessidades, gostos e costumes das crianças, que recebem o prato servido e com isso há muita sobra de alimentos. Para um dos pais, que se emociona e chora ao falar que como servem o prato, está prejudicando a saúde das crianças.

O meu filho não come carne e falei na escola, mas colocam carne no prato dele e ele fica sem comer e chega em casa sem comer. Já falei, coloquei na ficha de matrícula que ele não come carne, mas não adianta, e não come nada e está com muita anemia e está tratando. Tem dia que na escola ele dorme encima do prato, mas não come, porque tá cansado isso é falta de atenção (fr1).

Outro pai, também preocupado com a alimentação diz que o tempo de almoço é reduzido e o filho “come devagar e se não comer também eles na escola nem se preocupam. Se não comer também não faz diferença nenhuma, vai para o lixo. O coração da gente... Chega na hora de comer a gente fica preocupada pensando será que tá comendo. Como que tá será?” (fr4).

Em relação aos cuidados com a alimentação das crianças, as frutas, verduras e legumes entregues pela COOPERNOP, são de qualidade, no entanto há falta de diálogo entre a escola e a nutricionista da SME (que não conhece a escola, apesar de atuar desde 2006) e entre os professores e cozinheiras com as crianças, no sentido de trabalhar aspectos que envolvem a alimentação, considerando-se que passam o dia na escola.

A pouca, ou, melhor dizendo, a ausência de participação dos pais na escola, sob a alegação da distância e do acúmulo de trabalho nas fazendas, e a falta de uma proposta por

parte da escola no envolvimento da comunidade escolar, mostram que a escola está ainda muito longe do atendimento das necessidades das populações rurais.

Os pais, por sua vez, dizem que a escola “é um meio onde a pessoa estuda e tem a oportunidade se quiser sair do meio rural e procurar outra atividade fica mais fácil” (f1). Na mesma linha de pensamento, dizem que a escola “é importante porque hoje em dia não arruma serviço se não tiver estudo. Até para ser doméstica precisa do estudo” (f3). Apesar de não visualizar melhores posições no mercado de trabalho, estudar significa pelo menos garantir a perspectiva em que a família se encontra. Nesse sentido, é arbitrária a relação exercida pela escola, que por sua vez exerce a função de reprodução e legitima as desigualdades ao trabalhar apenas como se todas as crianças vivessem na cidade.

Além da ausência de oportunidades de as crianças realizarem na escola as atividades físicas e recreativas em espaços próprios e em boas condições, também entre as famílias entrevistadas o esporte e o lazer não ocorrem, por falta de acesso e pela carga de trabalho nas fazendas, nos períodos de plantio e colheita. Quanto aos espaços e ambientes disponibilizados para as crianças, um dos pais disse estar preocupado com a segurança das crianças.

Eu acho que na escola tinha que mudar porque quando eles vão para a educação física eles passam por um galpão e meu filho fala que encontra várias cobras por ali. Eu acho que tinha que derrubar, eu acho que tem cobra e não é seguro. As crianças pequenas não tem medo e podem pegar cobra e escorpião com a mão. Isso é um perigo, não é seguro para crianças. Teria que fazer uma limpeza ao redor da escola (fr1).

Ao destacar que deveria organizar e limpar o pátio e contribuir para que os espaços das crianças fossem melhorados observou-se que não havia atividades organizadas pela escola que contavam com a participação dos pais e da comunidade. A presença dos pais na escola ocorre “quando tem reunião de boletim e quando acontece alguma coisa lá com as crianças aí eles chamam. Quando tem festa a gente vai” (fr6), também para fr2 “na escola a gente vai nas reuniões. É uma escola que não exige muito”. Os pais participam das reuniões que são realizadas apenas para aprovarem as decisões tomadas previamente apenas pela escola.

Entre os pais encontrou-se o seguinte relato: “nunca fui chamada e nem convidada para ir na escola. Às vezes eu vou, mas sem convite” (fr1). Para outro pai “eles mandam bilhete, mas se tiver ônibus a gente vai, se não, não tem como ir. Eu mesmo trabalho na cidade e se a reunião for na hora do trabalho, não vou. Se não tem ônibus, ir de circular, ele para na BR e tem que andar até lá e depois voltar a pé, é difícil” (fr5). Nesse sentido, percebe-

se certo distanciamento em relação às possibilidades de se pensar e construir uma proposta de escola, que atenda aos interesses e anseios da comunidade em que a escola se insere.

Ao respeitar as potencialidades locais sem, no entanto se eximir da formação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, o poder público passa a cumprir seu papel social, que é sempre mencionado nos textos legais, mas negligenciado, na prática, nas ações políticas. Nesse aspecto, as discussões seguem para dar voz aos sentidos de qual formação esses professores tiveram acesso, considerando que apenas a formação docente sem uma política em nível de Estado também deixará lacunas no trabalho pedagógico.

Em relação ao brincar das crianças, os pais da escola rural que residem mais distantes da escola, disseram que:

Aqui em casa não dá tempo. Chega da escola e já vai ser de noite (pr3); O tempo é curto porque chegam 04h30, chegam cansados. Tem que tomar banho, se alimentar e dormir. Faz falta porque criança tem que brincar. Lá na escola eles brincam, mas a brincadeira lá é diferente né. Eles não brincam assim à vontade, fazem o que a profe manda (fr4); Elas brincam no final da semana. Durante a semana já chega as 04h40 cansados, tomam banho, comem e dormir porque levantam muito cedo (fr5).

Ao que se refere ao brincar, para o fr6, que reside próximo da escola, “as crianças brincam muito. Chega aqui e vai brincar na rua até escurecer. De bola, esconde-esconde. Brincam aqui em frente de casa”. Um dos pais da escola urbana, apesar de a criança residir mais distante da escola, o lazer, através dos jogos e das brincadeiras encontra espaço em casa. O pai f5 relata que:

A gente reúne e joga bola aqui na fazenda. Brinca bastante. A gente se mistura com as crianças e brinca muito. Aqui tem três famílias e aí vem os vizinhos brincar com nós uma vez por semana. Na terça feira a noite só vem os adultos. Reúne os homens e as mulheres. Nós mulheres também jogamos misturado com os homens. Não tem nada para fazer aí tem que caçar um jogo e sai um jogão. Reúne com a vizinhança e jogamos bola, vôlei, é muito legal.

Os pais que participaram da pesquisa sabem do importante papel que possuem no processo de entrada, permanência e sucesso das crianças na escola. Essa mobilização se dá pelas relações familiares que propiciam a formação de disposições favoráveis à aprendizagem. Em Sinop, bem como nas demais regiões brasileiras, pode-se atribuir às condições tanto econômicas quanto culturais das famílias, o baixo desempenho das crianças na escola. Assim as famílias que detêm melhores condições de acompanhar a escolarização dos filhos, esses por sua vez tendem a apresentar melhores resultados.

3.5 Os professores da cidade e as crianças da roça: os sentidos sobre a escola

Quanto à formação dos professores que atuam há mais ou menos tempo, quer atuem na escola rural quer atuem nas urbanas, percebeu-se pelas entrevistas que também se encontram relegados à própria sorte, como resultado da falta de uma política de formação de professores. Esses disseram que:

Não recebemos nenhuma formação para trabalhar. O que tem são temas para trabalhar com todos, público em geral (p1); Não tive nenhuma formação para essa área, para as crianças do meio rural (p2); Aqui em Sinop não recebemos (p3); Nunca recebi e não sei se tem. Tem vários cursos. Eu não vi nenhum que contemple as crianças do meio rural (p5); Na formação, que eu me lembre, de brincadeiras (educação física) não tivemos nada ainda, para o meio rural. O que seria bom para essa criança? Às vezes um relaxamento, porque ficam tensos, pois ficam muitas horas dentro de um ônibus. É uma coisa que a gente pode pensar ainda. Isso pode ser uma proposta, mas a gente ainda não trabalha (p7); Não recebemos. A gente trabalha porque tem conhecimento do meio rural, tivemos experiências de vida e a gente trabalha pelos conhecimentos que tem (p9).

Apesar de destacar apenas algumas falas, percebeu-se que a resposta negativa em relação à formação para o trabalho referente ao meio rural foi unânime, ou seja, os cursos de formação continuada de professores oferecidos pela SME deixam de atender a realidade das escolas. Para um dos professores além de não receber formação, o que vinha ocorrendo na escola é a falta de apoio e acompanhamento, pois “[...] o que tivemos ali foi nosso trabalho, sem apoio de ninguém” (p8). Os professores entrevistados que atuam na escola rural, também destacam que falta formação para o trabalho pedagógico.

De fora não, nunca tivemos. Quando tinha um coordenador de escola de campo, mas não vi coisa boa nele. Ele trouxe algumas apostilas, mas só que ligado ao MST. Para ele a escola de campo era a escola de assentamento. A gente foi em busca e fizemos a formação na escola mesmo. Fomos pesquisando e fazendo. A gente ajudava os professores. Hoje não tem nenhuma formação. A secretaria não oferece nada. A secretaria só vem ver se está todo mundo na escola e vai embora (muitos risos), só isso. Você viu alguém vir na escola? Nunca vem ninguém (pr1).

Em relação ao trabalho na escola rural que atende as crianças em período integral os professores também ressaltaram que sentem falta de formação. O professor pr2 disse: “[...] os professores daqui não receberam, simplesmente tiraram a escola regular, jogaram na mão dos diretores e professores e assim foi. Esse ano a gente iniciou o ano letivo e estamos aqui, não recebemos nenhuma formação”. Para a pr4 “[...] não houve formação nenhuma. A direção e os professores é que procuraram saber o que era escola integral, mas formação de como

trabalhar nunca tivemos”. O professor destaca também que: “o único seminário que tivemos foi o da UNEMAT, em 2010 e nunca mais tivemos nada” (pr4). São falas dos professores, apesar de o PME (2008, p. 44) estabelecer que “É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino”, em 2012 não havia parceria ou convênio com as universidades públicas - UNEMAT⁶¹ e UFMT⁶², com *campus* instalados em Sinop para a oferta de cursos de formação para os professores e demais áreas.

O trabalho com projetos e as demais atividades ficavam apenas a critério da escola, melhor dizendo, do professor, quanto à definição de como seriam organizados e vivenciados pelas crianças. Os professores “trabalham sozinhos e sem tempo para as discussões no grupo” (pr3), pensando na construção da proposta de uma escola rural. O professor estava inseguro em relação ao trabalho com as crianças, como diz o pr5.

Foi jogado como escola integral e nós trabalhamos as oficinas, mas nós não temos formação para trabalhar. A gente sabe o básico, não tem formação para trabalhar nessa metodologia. Os alunos ficam muito tempo na escola, mas não sei se o que a gente oferece é atrativo para eles e acabam se cansando bastante.

A arbitrariedade acontecia tanto em relação ao professor quanto em relação às crianças, que, embora permanecessem na escola dois períodos, continuavam sendo excluídos no seu interior. Isso ocorria, pois “a proposta inicial em 2008, da escola integral era de tirar as crianças em situação de risco (drogas e alcoolismo) e oferecer alimentação” (pr4). O aspecto que mais pesou para a implantação da escola em tempo integral, “foi porque as crianças comiam melhor na escola, era servido bastante lanche, elas iam para casa já jantadas e a gente sabia que tinha criança que chegava em casa e não tinha o que comer. Esse foi um dos pontos para implantar o tempo integral” (pr4). A fala da professora mostra que a preocupação era atender a necessidade alimentar. No entanto, a SME e a escola deixaram de priorizar a

⁶¹ A UNEMAT, foi instalada em Sinop em 1990. Em 2012 possuía os cursos de licenciatura em pedagogia, matemática, letras, administração de empresas, ciências contábeis, ciências econômicas, engenharia civil, engenharia elétrica. O Grupo de Pesquisa MOPEC/UNEMAT/Sinop propôs e foi aprovado com início no ano de 2012, o curso de Pedagogia para Educadores do Campo, com recursos do PRONERA (Decreto nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010). O curso atende 09 municípios do norte de Mato Grosso, no entanto, não houve professores matriculados residentes no município de Sinop, pois a determinação era de que deveriam estar atuando na sala de aula das escolas do meio rural. Tal determinação impossibilitou que professores pudessem ter formação voltada para a escola do meio rural.

⁷ A UFMT, instalada em Sinop desde 1992 e no ano de 2012 oferecia os cursos de Agronomia, Enfermagem, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal, Farmácia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Licenciatura em Ciências da Natureza, com ênfase em Física, Matemática e Química.

formação e as orientações necessárias para que os professores pudessem ter embasamento teórico/prático a respeito do trabalho em tempo integral e como proposição trabalhar também com projetos.

Em relação ao curso de formação inicial, identificou-se que entre os 18 professores entrevistados: 08 cursaram pedagogia na modalidade regular; 02 cursaram pedagogia parcelada na UNEMAT/Sinop; 02 cursaram pedagogia à distância em outras instituições no estado; 01 cursou pedagogia na modalidade regular no Estado de São Paulo; 02 cursaram letras na modalidade regular na UNEMAT/Sinop; 01 cursou letras na modalidade regular no Estado do Paraná e 02 cursaram educação física na UFMT. Em relação à formação inicial dos diretores e coordenadores pedagógicos das três escolas envolvidas na pesquisa, identificou-se que 05 cursaram pedagogia na UNEMAT/Sinop e 01 cursou pedagogia no Estado do Paraná. Todos possuem especialização em educação, cursada em diversas instituições, em cursos regulares ou à distância.

Além da falta de uma efetiva formação para o trabalho com crianças percebeu-se que os professores reivindicavam mais transparência e diálogo entre escola e o poder público.

Só que a gente vive num mundinho e quem vem com as informações é só a diretora e eu acho que é uma forma de conter os professores para não se mobilizarem. Depois que saí da educação infantil e vim para essa escola, eu passei a ver muita coisa. Eu já via e aí comecei a perceber que há muita mentira e muita enganação entre os professores. Há muita competição entre as diretoras de quem administra melhor as instituições. Quando vem uma ordem da SME, todo mundo acata. Elas dizem que 'é obrigatório'. Muitas coisas são ocultas, camufladas. Não existe a troca. Depois da greve parece que as coisas mudaram um pouco (pr3).

O descontentamento dos professores com o poder público municipal ganha força, pois a profissão docente vem sofrendo desvalorização social e econômica. Esses dados podem ser observados, tendo em vista as greves realizadas no ano de 2012, também em Sinop, pelos professores da rede municipal que reivindicavam melhores condições de trabalho em relação à infraestrutura das escolas e salário. Após 48 dias paralisados, retornam às aulas, dadas as ameaças de corte de salário e exoneração.

Nesse sentido pode-se apresentar o que disse Bourdieu (1998, p. 11), ao referir-se à ausência do estado em relação às funções dos trabalhadores sociais e nesse caso, acerca do descontentamento dos professores.

Deveríamos ter compreendido há muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário, embora o salário que recebem seja um sinal inequívoco

do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída.

O descontentamento, além de salário, era pelas condições de trabalho, mas a partir do momento em que conseguem reajuste, as demais reivindicações da pauta passam a ser esquecidas, ou seja, as condições de trabalho, entre outras questões, ficam relegadas a um segundo plano e retomam as aulas nas mesmas condições que antecederam a paralização.

Para Freitas (2007, p. 1214), política de formação de professores no Brasil sempre foi uma “prioridade postergada”, bem como tem ocupado um lugar secundário em relação às demais carreiras. No que se refere à formação dos professores que atuam nas escolas rurais percebeu-se pelas entrevistas que há um descompasso em relação aos que atuam nas escolas urbanas. Ou seja, a carência é ainda mais acentuada.

Nesse sentido, os dados do INEP (2010) sobre a formação de professores no Brasil, como mostra o tabela 03, também confirmam esta distorção entre a formação dos professores que atuam nas escolas.

Tabela 03 - Perfil da formação docente urbano/rural - Brasil - 2010

Escolarização	Total	Urbana	Rural	% Rural
Total de professores	1.598.076	1.292.250	305.826	19,1
Fundamental incompleto	3.453	2.256	1.197	34,7
Fundamental completo	6.067	2.543	3.524	58,1
Ensino médio magistério	350.769	210.793	139.976	39,9
Ensino médio	113.165	76.756	36.409	32,2
Superior completo	1.120.612	997.890	122.722	11,0

Fonte: INEP (2010) reorganizado pela pesquisadora.

Os dados apresentados na tabela revelam que o número de professores com formação para atuarem na educação básica nas escolas rurais encontra-se ainda mais deficitário, em se atender as determinações da LDB no que tange também às exigências mínimas de formação. Do total de professores com formação superior no Brasil, apenas 11% atuavam no campo. Entre os que possuíam apenas o ensino fundamental estavam 58,1% dos professores, somados aos que possuem apenas o ensino médio e o magistério, o percentual era elevado.

O Censo Escolar do INEP (2012) mostra a fragilidade na política de formação de professores. Dos 342.845 profissionais que atuavam nas escolas do meio rural, 160.317 não possuíam nível superior. Destes, 156.190 profissionais possuíam o ensino médio e 4.127 possuíam apenas o ensino fundamental. Ao considerar o que determina a LDB (art. 60), ainda

é admitido ter a “formação mínima” de magistério para atuarem nos primeiros anos de escolarização.

O quadro mostra que há fragilidade também na formação docente das escolas urbanas em que dos 1.292.250 professores, apenas 997.890 professores possuíam em 2010, escolarização de nível superior.

Embora os cursos de graduação objetivem a formação que possibilite ao professor uma inserção no campo de atuação, isso não quer dizer que ele esteja preparado para atuar nas escolas que recebem crianças, provenientes do meio rural ou do meio urbano, ou seja, há necessidade de receber formação específica. Nesse aspecto os professores que atuam nas três escolas pesquisadas, mostram, ao dizerem que “não possuem formação”, que encontram uma lacuna entre a formação recebida na graduação e a atuação em sala de aula e isso se deve ao currículo.

O item 62 do Texto Base (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 40) mostra o descontentamento de trabalhar na escola rural:

[...] muitos dos professores/das professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza sua qualificação profissional, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro, como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas.

Em Sinop, esse aspecto foi observado na fala do pr6 que fora transferido de uma escola urbana e disse: “Não estou feliz aqui, só vim porque não tinha outro jeito, outra escola”. Para o professor, estar nessa escola representava a continuidade de seu vínculo, mas estava insatisfeito. Nesse aspecto Bourdieu (2011b, p. 165) ressalta que “sob pena de se sentirem *deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes” (grifado pelo autor).

Contradizendo o que diz o Texto Base, outro professor da escola rural disse que trabalhou vários anos na escola urbana, mas por já ter experiência em escola do meio rural em outro município, optou, em 2012, por essa instituição, pois, para ele “a escola rural tem um ambiente mais agradável. A gente tem uma relação de maior contato com a criança, parece que elas se apegam mais e gostam mais da gente. O clima é mais familiar” (pr3).

Outro aspecto a ser mencionado é como ocorre o processo seletivo de contratação dos servidores da SME, de acordo com a Lei n° 1609/2012, de 14 de fevereiro de 2012 (anexo 09), que “autoriza o Poder Executivo a contratar servidores para Administração Pública

Municipal, em caráter excepcional, para atender o ‘Programa Projovem Urbano’ do Governo Federal” (SINOP, 2012). O art. 1º estabelece que: “Fica autorizado o Poder Executivo a contratar 25 Professores, 07 Técnicos em Administração Educacional e 03 Técnicos em Apoio Educacional I, em caráter excepcional para atender o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano”.

No entanto, o que se observa no Edital do Processo Seletivo 02/2012, de 05 de Março de 2012 (SINOP, 2012), destinado à contratação de “Educadores de Ensino Fundamental, Educador de acompanhamento do acolhimento de crianças, Tradutor e Intérprete de Libras, Assistente Pedagógico, Assistente Administrativo e Apoio Educacional I para o Programa Projovem Urbano - Resolução CD/FNDE nº 60, de 09 de Novembro de 2011”⁶³ (SINOP, 2012, p. 01), é que as funções autorizadas para tal processo seletivo, embora o Edital mencionasse a Lei, não conferem com o proposto no art. citado.

No que se refere à contratação, dois aspectos merecem reflexão: o primeiro é que para o Projovem, não há necessidade de “acompanhante de crianças” considerando a idade dos participantes desse programa. Na utilização de tal Resolução para seleção e contratação dos servidores para todas as áreas educacionais do município observa-se o jogo de poder exercido em relação tanto à justificativa da utilização dos recursos, quanto ao preenchimento de todas as vagas necessárias para o quadro pedagógico e administrativo das escolas, utiliza-se a mesma argumentação.

O segundo é a formação exigida para a função de “Educador de acompanhamento e acolhida de crianças”⁶⁴. O edital exige formação de “nível médio com modalidade normal e conhecimentos básicos de educação infantil” (p. 04-05). De acordo com o art. 64 da LDB nº 9.394/96, a inspeção escolar, exercida por um profissional da educação cuja função está voltada para a administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, sua formação deverá ser “feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-

⁶³ Programa do MEC/SECADI com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As ações visam apoiar técnica e financeiramente Estados, Municípios e o Distrito Federal, bem como, conceder auxílio financeiro mensal aos jovens atendidos, durante os 18 meses de desenvolvimento do curso, no valor de R\$100,00, condicionado a 75% de presença deste jovem nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos.

⁶⁴ Nomenclatura que substitui a de “Inspetor de alunos”. No entanto, o que ocorreu foi apenas a substituição do nome, mas a função continua sendo a mesma. Bourdieu (2003, p. 142) asseverou que “os diferentes grupos hão de tentar mudar os nomes para manterem as distâncias em relação a certos grupos e aproximarem-se de outros grupos”. No caso do seletivo, o sistema de ensino é que buscou essa aproximação ao nominar de “educador”, sem, no entanto considerar a formação específica para tal.

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

Ao exigir formação apenas de nível médio para tal função, o poder público deixa também de atender a exigência legal no que se refere à formação dos profissionais da educação. Assim o custo mensal desse trabalhador, com a formação apenas de nível médio (R\$ 741,08), cai 48,8% em relação ao profissional com formação em pedagogia (R\$ 1.517,52).

Ao apresentar os valores das funções, a pretensão não é apenas fazer comparações entre as mesmas, até porque, para isso seria necessário se observar outros tipos de capitais e não apenas o econômico, que normalmente está impresso. Nesse caso, o capital simbólico está também presente, pois é o valor pago por esse trabalho e qual profissional recebeu a atribuição. A apresentação desses valores financeiros evidencia uma questão mais profunda, que é a dissimulação exercida pelos que exercem o poder no sistema municipal de Sinop, em relação ao processo seletivo, pois está se referindo aos trabalhadores da educação, através das escolas. Essa dissimulação, quanto mais o trabalhador assume a função inconscientemente, mais legítima se torna.

Para as funções cujo título exigido era de formação superior, o valor do trabalho é bem superior ao trabalho exercido nos cargos cuja escolarização é mínima, assim pode-se afirmar que “as principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aqueles que entram no mercado de trabalho desprovidos de diplomas” (BOURDIEU, 2003a, p. 151), a estes ainda são oferecidos os cargos, por vias de processo seletivo, o que deixa de ocorrer nos casos de concursos públicos, em que os trâmites tendem a ocorrer de acordo com a vigência da legislação específica. A esse respeito, Snyders (2005, p. 20) também diz que “são maciçamente as crianças do povo que serão assim marginalizadas sem conseguirem alcançar os diplomas mais prestigiosos, escolarmente e socialmente - e os mais rentáveis. A escola não contraria a reprodução das classes sociais”.

Para conseguir um lugar no mercado, o trabalhador pode se reduzir à capacidade implicada no fato de ocupar um cargo ou um diploma que possui, o que não quer dizer que este tenha capacidade para ocupar aquele cargo, mas ao ser selecionado para a função, independente da escolarização, ou seja, com o título escolar, está juridicamente garantido. Bourdieu (2003a, p.134), em relação ao cargo e ao diploma diz que:

A ‘articulação’ das instâncias não passa de uma palavra fácil de articular enquanto não tiver sido possível compreender a lógica específica das inumeráveis confrontações, todas diferentes, mas todas igualmente necessárias, em relação à

posição relativa dos agentes envolvidos nas relações de força que se estabelecem, em um dado momento, entre os detentores de determinado diploma e os detentores de um cargo.

As relações de força ocorrem também entre os que vendem sua força de trabalho com o diploma, ou até sem ele, e os que compram essa força, esses por sua vez tendem a fazê-lo sempre pelo menor preço, ou seja, no campo educacional, para o trabalho com as crianças a formação específica deixa de ser determinante em determinadas funções e cargos. O que prevalece é o capital social em detrimento do capital cultural.

O sistema de ensino, por sua vez exerce a função de reprodutor da força qualificada do trabalho e reprodutor das posições dos agentes e de seu grupo. Esse sistema tende a se organizar visando sua própria reprodução e então reproduzir para os sujeitos a sociedade em que vivem. Esses por aceitarem as exigências e determinações sem questionamentos, legitimam o poder e as forças políticas dos que estão no poder e nas posições de dominação.

Ainda acerca da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do meio rural, conforme disposto no inciso II, do art. 8º da Resolução 126/2003 do Conselho Estadual de Educação CEE/MT, a compreensão é que “as propostas pedagógicas valorizem [...] a diversidade cultural, e os processos de interação e transformação do campo”. Além das orientações e recomendações da Resolução, a necessidade de melhorias nos cursos de formação de professores é também recomendada no PME/Sinop (2008-2018), inclusive com a mesma redação do PNE, em que diz: “É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores”. O que tem ocorrido em Sinop é que os futuros professores buscam a formação em pedagogia nos cursos à distância, oferecidos por instituições privadas, apesar da oferta desses cursos, no sistema presencial, nas instituições públicas de Sinop.

Quanto à oferta de cursos de formação continuada em Sinop, durante o ano de 2012 ocorreu “uma verdadeira avalanche de cursos. Esse ano é ano político estão enchendo a gente de formação. É que querem mostrar serviço no último ano para continuarem lá no ano que vem! Para mim, é só por isso. Só que nunca é discutido as experiências vividas nas escolas” (Cr). Assim, “o que nós temos de mais importante é a energia interior; bem canalizada pode dar frutos. O pessoal tem muita vontade de aprender, a gente chega lá” (PINTO, 1998, p. 61).

Percebe-se uma presença forte de um registro político nas ações da escola e no que a envolve: luta pelo direito à escola, luta por uma identidade de escola, luta pelos direitos das crianças, entre outros, como a formação dos professores que está diretamente ligada aos interesses das discussões políticas, não enquanto política de atendimento às necessidades, mas

no que concerne aos interesses de manutenção do poder, dos que nele estão e o exercem, sem efetivamente estarem associados aos interesses de uma comunidade e da escola.

Embora não possa ser considerada isoladamente, sem se levar em conta outros fatores como as políticas de formação continuada, as condições de trabalho, a carga horária e a remuneração desses profissionais, a formação acadêmica ocupa papel fundamental para entendermos, na vertente em que o sistema escolar, manipulado pelos detentores do poder, funciona como agente da reprodução, que a desqualificação e a desvalorização do título e do titular de uma licenciatura fazem parte do “jogo” e do domínio das regras do jogo de forma legítima e discreta imposta pelos dominantes (CATANI, 2001, p. 100).

Nesse sentido, o jogo também se manifesta a partir do momento em que a formação dos professores deixa de contemplar as especificidades econômicas da região, essencialmente agrícola e o modo de produção capitalista, ao fazer da escola um espaço de reprodução de sua cultura política se afasta daquele que deveria ser o seu grande compromisso de participar diretamente da construção de um mundo público, comum a todos.

3.5.1 A sala de aula, ou fora dela: a prática dos professores

Um brinquedo...
 O que é um brinquedo?
 Duas ou três partes de plástico, de lata...
 Uma matéria fria
 Sem alegria. Sem história...
 Mas não é isso, não é filho!
 Porque você lhe dá vida
 Você faz ele voar, viajar...
 (Toquinho⁶⁵, 1987).

A formação dos professores, ou melhor dizendo, a falta de formação para o trabalho com as crianças do meio rural ficou evidenciada pelas falas. Um dos professores da escola rural, em relação a sua prática, disse: “a gente não trabalha e nem tem formação para isso. A gente trabalha como uma escola da cidade. Exatamente como uma escola da cidade” (pr5). Entre os professores que trabalham na escola, identificou-se que apenas 02 residem na comunidade e 17 residem no meio urbano e deslocam-se diariamente com veículos próprios até a escola e lá permanecem das 07h às 16h. Os que residem no meio rural recebem ajuda de custo mensal de 15% sobre o salário, para o combustível. Para a diretora e coordenadora que

⁶⁵ Cantor, compositor e violonista brasileiro.

necessitam deslocar-se “quase que semanalmente para a SME, reuniões e demais necessidades, o valor não cobre as despesas que temos” (Dr).

Outro aspecto que comprometia o trabalho com as crianças em sala de aula era, em 2012, o recurso a estagiários que eram, na sua maioria, provindos de cursos realizados à distância e estavam cursando entre o primeiro e terceiro semestre do curso de pedagogia. Os estagiários “professores” ao prestarem serviços, faziam-no por um valor menor e para o sistema, cumpriam a função de “fazer de conta” na falta ou ausência de algum professor ao trabalho.

O Regulamento de Estágio para as escolas da SME (SINOP, 2011), determinava que o estagiário deveria estar sempre acompanhado pelo professor da sala, mas “nas ausências do professor da turma, ou quando o professor permanecia na sala, preparando atividades, os estagiários assumem efetivamente nossas sala, se a gente fica doente o estagiário é que fica” (pr3). Assim, na maior parte do tempo eram os estagiários que levavam as crianças para o pátio, sentavam e ficavam por horas apenas observando as crianças. “De acordo com as relações de força um grupo pode obter o cargo sem obter a remuneração material e a remuneração simbólica dos que tem direito a tal [...]. Pode ao contrário, ser pago com o nome, sem ter as vantagens materiais correspondentes [...]” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 2003a, p. 141), nesse caso, pela falta do diploma.

Também no que se refere ao diploma, observou-se que os professores entrevistados concluíram a graduação num tempo que varia entre 06 a 12 anos. Quanto à defasagem temporal em relação ao tempo de conclusão do curso superior, dizem os autores (p. 132),

As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características do cargo, cujas mudanças dependem da economia.

A defasagem pelo tempo de formação e a inexistência de formação para o trabalho nas escolas em estudo tornam a prática da sala de aula comprometedoras no que se refere à leitura e à produção escrita das crianças. Observou-se que durante a atividade do desenho livre, realizado numa mesa pequena, em que as crianças se espremiavam para dar conta de desenhar, era também o momento em que a professora lia a “história do dia”.

A determinação da professora era que deveriam manter absoluto silêncio enquanto desenhavam sobre uma passagem bíblica que tinha sido lida anteriormente na sala de aula. No entanto, era interrompida toda vez que uma criança necessitava de um lápis de cor, que estava

longe de seu alcance. Assim, a professora parava a leitura e chamava a atenção. Isso ocorria também nos momentos em que as crianças paravam de desenhar e ficavam ouvindo a história, que por sua vez, era descontextualizada da realidade das mesmas, comprometendo a leitura e o desenho, como produção livre e criativa.

Nesse sentido Saviani (2007, p. 160) diz que o “domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender a relação trabalho-educação”. Para o autor é necessário que seja propiciado que os sujeitos compreendam o mundo na sua totalidade, iniciando-se no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior.

A prática desenvolvida pela professora propiciava que as crianças lessem na escola a leitura autorizada, oficial, veiculada na e para a escola - dentro da escola. O momento da história não priorizava um tempo organizado pelas crianças e para que as crianças “viajem” no imaginário infantil e reelaborem seus saberes e conhecimentos, mas a leitura era escolhida pela professora nos horários por ela determinados. Os livros de literatura infantil disponíveis “na caixa” de papelão, que serve como biblioteca ambulante, eram poucos e bem manuseados, sem relação com o modo de vida das crianças da escola rural.

No cerne desse processo de reelaboração do saber encontra-se a necessidade de uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola (que deve ser redimensionada) e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica em transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p.12).

Outro aspecto observado é que as crianças não tinham tempo livre para brincar. Para os professores as atividades realizadas fora da sala de aula eram consideradas livres e assim podiam brincar “as crianças aqui tem bastante atividades livres. As aulas de educação física também são fora. Algumas professoras desenvolvem atividades com histórias e brincadeiras e eles ficam muito tempo fora da sala de aula” (pr2). Outro professor disse que “agora os do 4º e 5º ano trabalham na horta⁶⁶ é bem *light*, uns trabalham, uns brincam, não acho tão puxado a horta, tem dia que é um pouco mais” (pr3). Para pr4 “os menores tem o momento da brincadeira, eles tem o descanso de uma hora e meia ao meio dia. Agora os outros não. Agora

⁶⁶ Até o mês de junho, apenas cebolinha era encontrada na horta. Outras verduras não tinham sido plantadas, pois os professores aguardavam as crianças levarem sementes. As hortaliças e temperos verdes eram entregues 03 dias da semana por um sitiante, associado a COOPERNOP e que também participava da Feira do Produtor. Apesar de ser uma escola rural e possuir espaço a horta não supria a alimentação escolar.

o brincar, brincar eles não tem”. Para as crianças do 1º ao 5º ano a forma de organização do horário disponibilizava apenas uma hora de almoço e descanso entre as atividades do turno matutino e vespertino. Durante esse tempo, ainda permaneciam boa parte na fila aguardando para receber o almoço.

No pátio, a mesa de *ping pong* estava quebrada desde o início do ano. Tinha também alguns balanços e uma gangorra de madeira que estavam quebrados, sem condições de uso e os professores não permitiam que fossem utilizados porque as crianças podiam se machucar.

Os professores por sua vez deixaram de discutir com as crianças em relação ao tempo de permanência na escola e relataram: “eu nunca perguntei, mas deve ser maçante para o primeiro e segundo ano que ainda são pequenos” (pr3). Apesar de estar há muitos anos na escola rural, o pr4 disse que: “Não, a gente nunca teve a ideia de chamar as crianças para perguntar o que acham disso, qual é a proposta deles. Pode ser uma falta da escola”.

Os “brinquedos” eram embalagens vazias de suplementos alimentares da *Herbalife*, trazidos pelos professores que os consumiam e diziam que “tivemos o cuidado de retirar os rótulos” (pr5), garrafas pet, de produtos de limpeza, entre outros. Os poucos brinquedos estavam quebrados, mas o que predominava eram embalagens vazias, como se observa na foto 11. Apesar de serem sucata, as crianças brincavam e se divertiam com o pouco, ou quase nada que lhes era oferecido.

Foto 11 - Embalagens vazias como brinquedos



Fonte: arquivos da pesquisadora – 2012

A ausência de uma proposta de trabalho que contemple as necessidades de ouvir e dialogar entre os pares, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar, reflete nas práticas ou na falta das mesmas em relação às crianças da escola rural.

Para completar a carga horária os professores formados em pedagogia, que atuam na escola urbana, com o maior número de crianças do meio rural e trabalham nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, assumem várias disciplinas nas turmas finais, tendo assim, a entrada em várias turmas diferentes, com disciplinas diferentes. Percebe-se que isso faz com que o professor tenha que preparar aulas de disciplinas diferentes para diferentes turmas, ocasionando o acúmulo de trabalho, tanto de preparação das aulas, correção das atividades, quanto burocrático na confecção dos diários de classe.

Durante o período da pesquisa, os professores não dispunham de um tempo entre eles, embora atuassem nas mesmas turmas, para troca de experiências, de materiais ou discussões acerca do trabalho pedagógico, bem como com a participação da coordenação pedagógica da escola. Ainda no que se observou quanto aos espaços para as crianças brincarem, na escola urbana que mais recebia crianças do meio rural, as carteiras velhas e quebradas e o lixo ocupavam o espaço em que poderiam realizar inúmeras atividades, inclusive brincar durante o tempo de uma hora que aguardavam para o início das aulas, como se observa na foto 12.

Foto 12 - Na sombra... as carteiras



Fonte: arquivos da pesquisadora - 2012.

Além das carteiras velhas, utensílios quebrados, o capim tomava conta dos espaços que poderiam ser mais explorados e aproveitados pelas crianças, durante os intervalos ou nas atividades pedagógicas, normalmente realizadas em sala de aula. Os espaços externos, coletivos, constituem ambientes qualificados para além das brincadeiras infantis, quando organizados e pensados no PP da escola, proporcionariam também maior contato com a natureza, mas na escola, como mostra a foto, os espaços deixavam de ser utilizados. Ao falar sobre as brincadeiras o pr5 disse: “não posso afirmar muito sobre isso, mas acho que elas brincam. Eu acho que as crianças são um adulto em miniatura, não tem família, é toda desestruturada. Tem um aluno que me agarra, no sentido de desespero, é muita carência e eles querem brincar com a gente”.

O aspecto descrito pelo professor, também pode ser percebido pela falta de organização dos espaços, pois, a foto mostra que os ambientes externos da escola não são planejados, organizados e construídos com e pelas crianças. Apenas era permitido que permanecessem entre as salas de aula, que além de pouco espaço era quente e ensolarado. Em nenhum momento se observou que os professores dessa escola oportunizassem às crianças a apropriação de conhecimentos explorados em sala e que pudessem ser vivenciados ao ar livre.

Ao trabalhar individualmente e desconsiderar os sujeitos como seres histórico-sociais a escola também desconsidera que as experiências se articulem com os aprendizados no coletivo da comunidade escolar e que as crianças interajam com o meio em que vivem e estudam. A trajetória pessoal e profissional do professor está, desta forma, dissociada dos saberes construídos e incorporados à sua prática cotidiana e serve muitas vezes “como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2003a, p. 53).

Além da falta de infraestrutura, um dos professores que fez sua escolarização inicial nessa escola e atua nela também há vários anos assevera que:

Nos últimos anos está bem precário. Quando assumiu essa última administração municipal 2009 a 2012, eles tiraram a merendeira, a coordenadora, a zeladora, a professora de reforço e foi se perdendo tudo o que tinha de bom. Os professores se esforçam, buscam, mas temos dificuldades (pr1).

Um dos professores, que apesar de atuar na escola há pouco tempo, também sentia a necessidade de melhorias e disse que “falta ousadia por parte da Secretaria de Educação. Falta muita coisa aqui na escola” (pr6). Em relação ao trabalho com as crianças, o professor salienta ainda que:

É necessário trazer atividades diferentes para a escola, pois o mundo é digital e estamos perdendo as brincadeiras. A gente tem que pensar que as crianças são únicas e que não podem ser frustradas, pois podem entrar nas drogas, mas a escola precisa proporcionar momentos interessantes para elas (pr6).

Em relação à falta de estrutura e espaço para o trabalho com as crianças, a direção da escola também salienta a falta de condições.

Desde 2008 temos falta de espaço. Os planos eram para termos banheiro, espaço para descansar, para termos um refeitório que pudesse acomodar melhor as crianças na hora do almoço e já temos há quatro anos e nada disso aconteceu. A gente vem muito mais por força de vontade de manter a escola por tempo integral do que em termos de estrutura. Até os espaços da sala de aula, os espaços são limitados porque o nosso espaço é pequeno.

No mês de junho de 2012, a Prefeitura Municipal enviou uma empresa terceirizada para instalar no pátio das escolas municipais, um toldo de lona, para a realização de atividade “sem sequer consultar a comunidade escolar, nem perguntaram para a gente em que local seria mais apropriado” (Cr). Nessa escola, diferentemente das demais, o toldo foi instalado sem a construção de uma base de cimento, no chão batido, onde tinha muita areia, terra e poeira. “Os caminhões passam um atrás do outro e é muita poeira, as crianças coitadinhas ficam comendo poeira, a gente não enxerga de tanta poeira” (pr3).

A intensidade de poeira no pátio e dependências da escola é maior, pois se localiza num entroncamento entre duas estradas bem movimentadas por motocicletas, carros, caminhões de grande porte (com carga de toras de madeira, produtos e defensivos agrícolas) máquinas agrícolas. A distância entre a cerca de arame farpado do pátio da escola e a estrada é de apenas um metro.

O trânsito e o vento fazem com que a poeira da estrada tome conta de todos os espaços da escola, que apesar de as paredes externas terem sido pintadas (durante a pesquisa), estavam sempre empoeiradas, as mesas que serviam para o lanche, o almoço e para muitas atividades, além de ficarem no sol boa parte do dia, ficavam sujas. Para pr3 “agora vai mudando o sol e é puro sol, muito sol. Isso é muitos anos que está assim e ninguém toma providências”. A foto 13 mostra que o mesmo rodo que limpava os banheiros, também servia para tirar o excesso de água das mesas da escola.

Foto 13 - Higienização das mesas utilizadas pelas crianças



Fonte - arquivos da pesquisadora - 2012.

As condições dos banheiros também eram precárias, apesar da limpeza diária realizada pelas zeladoras, no período matutino. Pela falta de funcionários, no período vespertino os banheiros não eram limpos. Os 02 banheiros masculinos eram separados da escola, sem cesto para lixo, sem porta, encanamento com vazamento constante de água, ralo sem tampa, que apesar de uma limpeza diária exalavam muito mau cheiro. As crianças não dispunham de papel higiênico e toalha. Esse banheiro era utilizado pelos meninos de todas as turmas e durante maior parte do tempo da pesquisa, um dos vasos ficou interditado. Um professor reconheceu: “os banheiros são bem precários, o dos meninos é bem precário mesmo” (pr4) Nos dias de chuva, para se chegar ao banheiro as crianças tinham que passar pelas goteiras que caíam na calçada e ao retornar estavam completamente molhados, “para a alegria da turma”.

Quanto à necessidade de um banheiro para os professores, a Cr salientou: “Não tem banheiro para funcionários já que também ficamos o dia todo na escola. Imagina nós, mulheres, ficar o dia todo na escola, sem tomar um banho, cansadas, suadas”. No caso descrito por Pinto (1998, p. 20) chegavam à escola “os professores, de banho tomado”. Na escola rural, pelo trajeto de estrada de chão entre a Rodovia BR 163 e a escola, os professores que se deslocavam da cidade de moto, chegavam antes das 07h e permaneciam o dia todo empoeirados.

Para a Cr, as crianças também sofriam caso precisassem tomar banho, ou se lavarem após as atividades com os projetos ou atividades esportivas: “a questão dos banheiros é horrível, não tem banheiro com chuveiro para tomar um banho se a criança precisar, não tem espaço se elas precisarem trocar de roupa” (Cr). Evidentemente, os problemas interferem no funcionamento da escola e afetam diretamente as condições de higiene e saúde da comunidade escolar. E nas escolas em estudo, esses problemas afetam todas as crianças, pois são filhas de trabalhadores e dependem desse espaço social para sua escolarização.

Além da precariedade dos espaços construídos, a escola disponibilizava poucos espaços com sombra. A quadra de esportes era sem cobertura e os professores deixaram de utilizá-la, pois “as crianças se machucam devido às más condições para a utilização das atividades desportivas e de lazer” (pr2). Em relação ao atendimento da manutenção da escola rural, a SE ressalta que: “a equipe de manutenção e infraestrutura visita as escolas para dar atendimento. O atendimento das escolas rurais não tem diferenciação nenhuma com as escolas da cidade”. No entanto, o que se observou *in loco* e nas falas dos professores é que há “falta de manutenção na parte elétrica, banheiros, falta sala para todos os setores. Enfim os espaços escolares estão precários. Temos o que a senhora está vendo aí” (pr5).

Um dos professores de educação física disse: “eu estou meio cru na escola, mas comparando com outras escolas de Sinop aqui até está bom” (pr2). Apesar de estarem na escola, há pouco tempo, mas terem vários anos de experiência no município, alguns professores disseram ter desistido de reivindicar a melhoria dos espaços. “É uma utopia a gente querer muito mais que isso, pois sabemos que não terá melhorias” (pr2). No entanto, Pinto (1998, p. 62) assevera que “num país essencialmente agrícola, a zona rural tem que ser prioridade. É a pedra fundamental da organização de uma sociedade mais justa”.

Demonstrando preocupação em relação aos espaços da escola rural, um dos professores salientou que:

Nessa escola falta praticamente tudo. Infelizmente a gente tem uma biblioteca entre aspas. Veio os equipamentos para a biblioteca, mas não veio o prédio, a sala para a biblioteca até hoje não foi construída. Tem que ter a biblioteca, a sala de vídeo. A gente está aqui com a instalação elétrica que está para pegar fogo na escola e não vem ninguém tomar uma providência. [...] tem um projeto de construção há muitos anos, mas não constroem. Falta espaço para o aluno e para o professor (pr3).

Em relação à menção que o professor fez acerca da energia elétrica, que devido a pouca carga que chega à escola, desliga quando é necessário mais força, por exemplo para

ligar a bomba para encher a caixa de água⁶⁷, ou quando são ligados os equipamentos na cozinha ou no laboratório de informática. Também em relação à estrutura da escola o pró disse:

[...] não é adequada para uma escola rural e nem para uma escola integral. Os computadores aqui não operam, além de que só tem uns 07 a 08 para toda a turma de 16 a 18 alunos. A prefeitura não está nem aí! Quando a gente vê as propagandas da prefeitura eu penso: meu Deus se a população soubesse como é! Você pode ver pelas salas. Um mês aqui e já vi muita coisa: os banheiros totalmente inadequados, as salas são quentes demais. Pegaram uma sala e dividiram em duas, o ar não aguenta, cai a chave da energia e tem que deixar a sala aberta. Os espaços da escola são totalmente inadequados.

Além de espaço para todas as necessidades, a escola também não atendia o que determinava o PME (2008) item 32, dos objetivos e metas do ensino fundamental que preconizava: “Implantar gradativamente, no prazo máximo de dois anos, a partir da aprovação do PME, a oferta de livros de literatura mato-grossense, didático-pedagógico e de apoio ao professor; sendo esta ação de responsabilidade do Estado e do Município”.

Além da falta dos livros de literatura de Mato Grosso, os poucos que a escola possuía, estavam em duas caixas de papelão, com o número de 47 livros no total em que as crianças trocavam com a inspetora de alunos, no corredor da escola. Como as crianças já tinham lido todas as histórias, a procura pela troca era pouca. A necessidade do trabalho com a literatura infantil é destacada também nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 90), ao dizer que a escola deve “Trabalhar com vários gêneros textuais, contos, mitos [...] explicando seu uso no contexto regional para a alfabetização e o letramento”. Para contemplar atividades envolvendo a literatura, conhecer as produções e obras da literatura mato-grossense como determina as Orientações, os professores, além de desconhecerem o conteúdo do documento, também não recebem nenhum tipo de formação e o poder público não disponibiliza as obras para as escolas.

As horas atividade, apenas visam deixar o professor com tempo livre para “preparar a próxima aula”, fazer as cestas de Páscoa, dia do índio, lembrança para o dia das mães, ou qualquer outra data que a escola comemora. Observou-se que os professores passam várias horas de atividade nesses preparativos. E as crianças recebem as atividades ou lembranças prontas. Essas atividades ocorrem em uma sala pequena, que dos 18 professores, apenas tem

⁶⁷ Ao encher a caixa de água, pela falta de uma boia, ocorria desperdício, percebendo a situação as crianças chamavam a atenção para o fato.

cadeiras e pouco espaço para 09, os demais ou ficam em pé, ou ficam também pela escola e como as crianças, circulam entre os espaços/salas, quando esses estão desocupados.

Pela falta de estrutura não ocorre a articulação entre os professores que atuam nas mesmas turmas, para discutirem acerca dos projetos e atividades trabalhados nas disciplinas. Observou-se que alguns professores desconhecem o que os colegas trabalham com as turmas e que até o trabalho realizado nos projetos passa despercebido. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 19) é necessário:

[...] qualidade nos ambientes escolares e de suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, é necessária e fundamental para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade.

No que se refere à efetiva participação da família na gestão democrática (art. 3º, inciso VIII da LDB), percebeu-se que ficou comprometida na escola rural em estudo. O que ocorreu foi que, durante a reunião para eleição dos representantes no Conselho Deliberativo Escolar, a direção da escola manipulou uma decisão, ao deixar a escolha do ocupante do cargo de tesoureiro para o final e dizer que a “pedido da prefeitura a função deve ser exercida por um professor, porque fica mais fácil” (Dr). Os pais nem perceberam a manipulação, pois o representante que assinaria as contas, cheques e demais transações financeiras, juntamente com a direção da escola, ficasse sim com um dos pais, mas um pai professor.

A esse respeito, Paro (211, p. 17) também salienta que o Conselho Escolar é “temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da escola; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares [...]”.

Agindo assim, a “transição democrática” na escolha dos representantes foi negociada e a igualdade de direitos em votar e ser votado compondo a participação colegiada também foi equacionada: ao cargos de menor expressão, simbolicamente falando, os pais puderam se candidatar livremente e, para alguns cargos de decisão, prevaleceu a indicação dos poderes constituídos. Esses condicionamentos propiciam que as situações sejam aceitas, muitas vezes sem questionamentos. Nesse caso, por desconhecimento dos pais sobre os seus direitos e da relação de poder exercida pela escola. Nesse aspecto, “numa sociedade democrática, os homens devem estar permanentemente preparados para vigiar seus deveres inalienáveis e usufruir seus direitos legítimos” (FERNANDES, 1968, p. 187).

A preocupação dos professores em relação à possibilidade do fechamento da escola pela prefeitura, faz com que deixem de reivindicar as melhorias e necessidades, que como percebidas e relatadas, são urgentes, mas o silenciamento de toda a comunidade escolar faz com que as crianças continuem sendo penalizadas. Isso foi descrito pela Dr em que disse: “Nas gestões das diretoras anteriores a gente sempre ouvia falar: não vamos pedir nada, não vamos reclamar que vão fechar a escola”.

Na escola urbana que atende o menor número de crianças do meio rural acolhem-se as crianças tanto na chegada como no final das aulas, enquanto aguardam o ônibus. Observou-se que a professora do 1º ano organizou a sala com atividades e jogos já dispostos para que ao chegarem à escola “a inspetora abre a sala, alguns ficam lá com os joguinhos que tem, as crianças que quisessem poderiam ficar na sala, descansando e brincando” (p12). Para p8 “as demais crianças também chegam aqui e são recebidos pela inspetora, ficam livres no pátio, o pátio é grande, espaçoso, ficam na sombra”.

Para o tempo de espera do ônibus, no final da aula a escola organizou as horas atividade para que se pudesse ter um professor com as crianças até a chegada do último ônibus. Este professor foi entrevistado e relatou: “Eu fico aqui depois da aula como horas atividades e eles ficam livres para brincar. A gente disponibiliza material igual ao horário de entrada: corda; elástico; bola; cone e bambolê. Eles brincam de esconde-esconde e outras brincadeiras” (p7).

Na escola em que estudam mais crianças do meio rural essas e também as da cidade recebem pouca atenção durante o período de espera antes e depois da aula. Esse aspecto foi observado, pois os professores da escola dividiam as opiniões sobre o espaço em que as crianças permanecem enquanto aguardam o início das aulas. Encontraram-se professores que disseram: “não sei o que as crianças fazem enquanto aguardam o início das aulas” (p4). No entanto, a maioria destaca que não foi pensada ou discutida qualquer possibilidade de atividades planejadas, ou espaços próprios para as crianças. Esses professores relataram que as crianças ficam “só no pátio, fechadas, nada de ficar lá fora” (p1); “Saem do ônibus e ficam no pátio não podem sair mais, ficam fechadas” (p2); “Ficam aqui no pátio, trancados” (p5).

Apesar de ficarem “trancadas” apenas no espaço entre as salas de aula, os professores deixaram de mencionar se esse aspecto tenha sido discutido no coletivo da comunidade escolar, na busca de uma estratégia para melhorar a utilização também dos demais espaços ao redor da escola, que ficam ociosos a maior parte do tempo. A escola disponibiliza um espaço reduzido, com poucos e precários banheiros e nenhum chuveiro para banho, lavar a poeira

depois de horas de estrada. “Elas correm demais e chegam cansadas e mal cheirosas na sala de aula” (p4).

As crianças que estudam nas salas da extensão, também ficavam agrupadas nos espaços dos corredores, pois não tinha bancos e pouca sombra. Um dos professores que atuam nessas salas disse:

Elas têm só o pátio. Precarizado vamos falar logo direto. Não tem a mínima estrutura. O banheiro não pode ser utilizado quando chega alguém de fora na escola pela falta de estrutura. O negócio é caótico, indecente. Não tem um banheiro decente, não tem chuveiro para a criança que chega cansada, suja para tomar um banho, se ela quiser. Na realidade a escola urbana está pensada das 13h até às 17h. Nenhuma escola tem pensado no atendimento dessas crianças do meio rural (p9) e de tempo integral.

Essa unidade escolar, construída há mais de 15 anos, continua com a mesma estrutura, ou melhor, com a mesma falta de estrutura, pois os professores dizem que “faz alguns anos que é para mudar, mas não muda” (p4). Também para p5,

Pátio da escola? Você viu a estrutura? Não é boa para ninguém, nem para quem chega cedo ou que chega tarde. A maior parte é sol e só tem o corredor de sombra. Eu penso que tem que mudar a parte pedagógica e tem que mudar também a estrutura. Porque do jeito que está fica na contramão. Não depende só do professor e do diretor. Eu não concordo em não ter banco para as crianças sentarem, para comer. A estrutura não possibilita.

Ao dizer que as melhorias não dependem dos gestores da escola o professor atribuiu a responsabilidade ao poder público, como disse também o pr3: “não é falta da direção de agora ou das outras, é do município”. Nesse sentido Bourdieu (2011b, p. 159) também se referiu a “esses lugares abandonados, por uma *ausência* - essencialmente a do Estado⁶⁸, e de tudo o que disso decorre: a política, a escola, as instituições de saúde, as associações etc.” (grifado pelo autor). Nesse sentido, a escola, destinada aos filhos dos trabalhadores se efetiva, de modo que,

[...] o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriando sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços [...] (BOURDIEU, 2011b, p, 160, grifado pelo autor).

⁶⁸ Bourdieu (2011a, p. 99) define Estado como “resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção, capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, de capital simbólico [...] com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores”.

Em uma sociedade hierarquizada em que os espaços são campos de lutas sociais, a divisão de classes determina também quais espaços são destinados aos trabalhadores e a estes, cabe a resignação pela organização socialmente imposta de acordo com o capital cultural, econômico e social.

Reflexões que se ampliam

“Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”.

(Manoel de Barros, 2002)

Por não querer “ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 06 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.” (BARROS, 2004) e por acreditar nas crianças é que buscou-se apreender como elas são atendidas nas escolas de Sinop.

A sensação é de que haveria ainda muitos aspectos que poderiam ser trabalhados nesta tese, mas assumiu-se seu caráter de incompletude, quer pela complexidade do objeto, quer pelas fragilidades teóricas dadas pela necessidade constante de aperfeiçoamento, leituras e discussões acerca da escola dos trabalhadores rurais. Além dessa sensação, o que fica é a riqueza do curso oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que possibilitou olhar a escola com olhos de águia e ver além dos horizontes. Horizontes que vão se delineando com a possibilidade de ler as entrelinhas e compreender o que nem sempre é dito ou escrito.

A pretensão é de apenas iniciar o debate sobre a escola em que as crianças filhas dos trabalhadores rurais estudam, sem a pretensão de esgotá-lo, de responder todas as dúvidas, mas sempre de recomeço, de novos olhares e possibilidades de reflexão, pois os “não sei”, os “não vi”, os “nãos” ainda merecem novas leituras que serão feitas e refeitas ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

Em relação ao que a pesquisa se propôs e nas palavras de Bourdieu, percebeu-se que as escolas cumprem a função social de reprodução das relações socialmente consolidadas, uma vez que no seu interior, e também no seu exterior, operam-se mecanismos objetivos e subjetivos de eliminação constante, isto é, no modo como as crianças são atendidas, não se percebeu que elas se sintam bem e acolhidas.

Durante o processo de reflexão e elaboração da tese também se percebeu que “cada um de nós é como um homem que vê as coisas em um sonho e acredita conhecê-las perfeitamente, então desperta para descobrir que não sabe nada” (PLATÃO, 1991, p. 374). Essa foi a sensação que se sentiu, pois acreditava-se que o conhecimento da realidade das escolas de Sinop já era um fato, no entanto há ainda muito a se descobrir e desvendar.

Alguns apontamentos explicitados no texto instigam a procurar respostas ou formular novas perguntas, no sentido de se compreender que a violência simbólica está presente na sociedade e, por isso, também na escola, e que as crianças que moram no meio rural e que estudam nas escolas urbanas são de certa forma, as que se encontram mais suscetíveis a vivenciar situações em que a violência está presente. Lembrando que essas crianças devem ter a liberdade, que é fundamento essencial de vida, tendo o dever e o direito de viverem a infância como crianças, com a possibilidade de brincar e que esse brincar possa se constituir em aprendizado e conhecimento.

A falta de uma política que possibilite que todos tenham acesso à escola de qualidade, é evidenciada a partir da implementação de propostas fragmentadas com o objetivo de atender as demandas em função de suas especificidades. Para cada grupo, são pensadas e regulamentadas ações sem, no entanto, que sejam respeitadas as especificidades a que as normatizações, resoluções e diretrizes se referem. Essas demandas exigem atenção diferenciada e propostas mais direcionadas; por vezes, exigem programas quase que singulares. Mas as diferenças entre os grupos não implicam a obrigatoriedade de programas e políticas compensatórias focalizadas, como vem ocorrendo no que diz respeito aos serviços públicos de educação, vários grupos podem ser identificados no Brasil - em função da etnia, das regiões geográficas em que residem, da renda, entre outros.

Agindo assim, o Estado tende a dar atenção às especificidades que surgem de uma base comum, mas voltada às especificidades dos grupos sociais. Elaboram-se de formas alternativas e complementares de financiamento que, na sua maioria, são pensadas a partir dos técnicos a regidas burocraticamente sem se considerar a vez e a voz dos sujeitos a quem as políticas se destinam.

Apesar de o financiamento do ensino fundamental no Brasil conter uma base comum que estabelece fontes e percentagem de recursos das três instâncias de governo, o que ocorre é que também esses recursos não dão conta de atender a escola das crianças filhas dos trabalhadores, tanto do meio rural como do urbano.

Os estudos evidenciaram que os objetivos do atendimento escolar de populações rurais no município de Sinop e nas demais regiões brasileiras estão na contramão da problemática da vida dos trabalhadores rurais. São organizados sob a lógica da cidade, e não a partir da vida das crianças que residem no meio rural e estudam nas escolas urbanas.

O que se percebeu é que nas últimas décadas, ao invés de se questionar que escola as crianças têm acesso, o que vem ocorrendo é a discussão orientada em sintonia com os princípios do ideário liberal, quais sejam: a inclusão; as políticas afirmativas; as políticas

voltadas ao atendimento da igualdade de oportunidades; a redução de injustiças sociais, do assistencialismo, entre outras. Aspectos que representam formas de negligenciar o que Bourdieu discute e compreende acerca do que deveria ser a ação coletiva dos intelectuais:

[...] o trabalho dos pesquisadores é indispensável para descobrir e desmontar as estratégias elaboradas e aplicadas pelas grandes empresas multinacionais e os organismos internacionais, que como a OMC, produzem e impõem regulamentações à pretensão universal capaz de conferir realidade à utopia neoliberal de desregulamentação generalizada (BOURDIEU, 2001, p. 70).

Refletir acerca de um objeto, qualquer que seja ele, não é tarefa fácil, ainda mais em se tratando do atendimento escolar das crianças do meio rural, em escolas urbanas. Conforme Bourdieu, qualquer pesquisa na área das Ciências Sociais apresenta como complicador o fato de ser desenvolvida a partir da materialidade de um objeto que fala. Só esse motivo já seria forte o suficiente para limitar qualquer tentativa de síntese da discussão que até então vem se desenvolvendo desde as primeiras leituras, observações e demais atividades realizadas durante esse trabalho e que certamente constituem apenas o início de tantas outras possibilidades de estudos e reflexões acerca da vida das crianças e também das famílias de trabalhadores do meio rural.

Observou-se que as pessoas que residem em Sinop deixam de pensar a respeito do nome da cidade, de ser uma cidade fabricada, uma cidade empresa. Percebe-se que se repetiu o que foi no passado a colonização de tantas cidades deste e de outros estados. Nesse sentido, a escola também deixa de refletir acerca do trabalho que se faz ou ainda que é deixado de fazer com as crianças filhas do trabalhadores do meio rural e do urbano, indistintamente.

Salienta-se que o progresso de Sinop e região se deu às custas do desmatamento desenfreado da floresta amazônica, que cobria o território onde hoje está a cidade e as muitas plantações de soja, apresentada como a grande riqueza local. Somando-se a isso, atreladas ao slogan "integrar para não entregar", famílias inteiras - sobretudo do sul do Brasil - foram incentivadas a "civilizar", sem qualquer planejamento ambiental, o enorme deserto populacional que era o Norte do Estado do Mato Grosso (que fazia jus ao nome). Havia milhares de bocas para sustentar e não se pode culpá-los gratuitamente, portanto, pela tragédia florestal que se seguiu. Esquizofrenicamente, entretanto, a cidade hoje relembra suas árvores tombadas, dando o nome de cada espécie delas às suas ruas e avenidas, como se quisesse pedir perdão por tê-las dizimado.

As condições de trabalho no meio rural se deterioraram, bem como as condições de reprodução da propriedade familiar. O rápido processo de modernização trouxe consigo a expropriação de parcela significativa dos trabalhadores que viviam no interior das fazendas (como colonos, moradores, parceiros e arrendatários). As grandes empresas que compraram ou obtiveram concessões de terras nas áreas de fronteira buscavam expulsar os que lá viviam e restringir as dimensões dos espaços já ocupados. O capital avançou sobre novas áreas e a reocupação das antigas com tecnologias de ponta para a produção de exportação, com a concomitante devastação da vegetação da Floresta Amazônica.

Sendo assim, a escola, como instrumento de primeira linha dessa inculcação, teria como uma de suas principais atribuições produzir, no ideário coletivo, um consentimento, uma espécie de adesão coletiva aos princípios reguladores da estrutura social produzida a partir da dinâmica burguesa de reprodução do capital. É a isso que Bourdieu, tantas vezes evocado nesta tese, denomina violência simbólica. Seria a escola uma instituição estatal decisiva na produção e reprodução do consenso em torno da submissão à cultura política da modernização e no convencimento de todos, ou da grande maioria, quanto à naturalidade de uma sociedade organizada em classes, orientada pela exploração de mão-de-obra, pois, conforme enfatiza Graziano Neto (1982, p. 31), “o sentido geral do progresso técnico no capitalismo é elevar a produtividade do trabalho, visando aumentar a produção de excedentes e estímulo ao consumo”.

Nesse aspecto, os estudos de Calazans (1993, p. 34) acerca da escola para o meio rural, apontam que ela deveria “possibilitar ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem”, no sentido de que possa “encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o seu desenvolvimento”, o conhecimento deveria “levar a um aumento da produtividade” e como resultado melhorar as “condições de vida” da população e conseqüentemente da região, bem como contar com a “participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estruturas de natureza econômica e social [...]”.

Outro aspecto a ser observado nas escolas rurais de Sinop é o transporte escolar. Para o INEP a prática de transportar as crianças longos trajetos até chegarem à escola tem gerado intensos debates, pois enquanto os movimentos sociais reivindicam condições para que o trabalhador rural permaneça no campo e assegure a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos.

Por outro lado cabe avaliar se essas escolas urbanas para onde os alunos residentes na área rural estão sendo transportados estão localizadas em municípios com características “realmente urbanas”. Como as crianças, muitas professoras, mulheres, também fazem esta maratona diária para chegarem à escola, ou seja, além da jornada na escola e em casa, passam várias horas diariamente no transporte escolar.

Há necessidade cada vez mais proeminente de se pesquisar acerca de que escola à qual as crianças filhas dos trabalhadores rurais têm acesso e, criadas as condições de pesquisa, descobrir-se-ia uma diversidade de questões, cujo desenvolvimento levaria o conhecimento sobre a educação rural para outros patamares.

Por onde começar? Esta foi uma das inúmeras perguntas feitas e refeitas e em silêncio, às vezes, tantas vezes chorando longe dos meus queridos e amados filhos que estavam tão longe, mas tão perto - no meu coração. Busquei a seleção do doutorado com a certeza de que o projeto de pesquisa acerca da formação de professores das escolas rurais de Sinop estava, naquele momento atendendo as necessidades da pesquisa. Afinal a vida profissional, que já marca alguns bons anos esteve sempre voltada para a formação de professores.

Durante a pesquisa observou-se também alguns pontos que chamaram a atenção, como a receptividade das crianças. No início eu era a “mulher ou muié”, depois a professora, depois a profe Ivone e depois Ivone. Isso possibilitou a aproximação e entre uma balinha e outra e um pirulito e outro sempre me abraçavam muito e queriam saber quando seriam entrevistados. Também durante as entrevistas, percebeu-se no início que os professores sentiam-se constrangidos, mas em pouco tempo já fui convidada a ir com a família para as festas, confraternizações entre os professores da escola.

Na escola com menos crianças, observou-se também que os momentos de intervalo e antes do início das aulas há um clima agradável entre todos os trabalhadores da escola. Momentos de oração e reflexão também acontecem no intervalo das aulas.

Ao apresentar os sentidos e sentimentos dos pais entrevistados considera-se interessante também dizer que as visitas realizadas às famílias que residem no meio rural, foram uma experiência gratificante, pois a receptividade foi maravilhosa, ficaram felizes porque a entrevista foi na própria residência e sentiram-se valorizados, mesmo sabendo que a pesquisadora não estava lá para resolver os problemas do transporte e da escola, mas, provavelmente, como alguém que estava ouvindo suas angústias e necessidades. Assim os questionamentos ocorreram de forma amistosa e os pais sentiram-se bem à vontade para relatarem a experiência, a dura experiência do transporte escolar a que seus filhos estavam submetidos.

Muitas vezes foi necessário “segurar” as lágrimas durante a entrevista com as crianças no momento em que elas relatavam como era o percurso dentro do ônibus e a fome ao chegar à escola, sem que lhes fosse oferecido qualquer tipo de alimento. Muitas vezes restava a dor no coração por vivenciar a dura realidade das crianças, e pensar em não dar conta de ler sobre o sofrimento das pessoas que aqui vieram em busca da terra, do ouro e de uma vida melhor, na obra de Schaefer e das crianças que também sofreram muito com o sonho de brincar interrompido quando deixaram suas casas no Sul do país e, em Sinop, seus pais e mães encontraram mata fechada e tudo por fazer, iniciar, mas que os que ficaram nunca perderam o sonho de uma vida melhor, afinal, voltar para onde tinham saído já não era mais possível.

Com o estudo realizado, durante as leituras, entrevistas, transcrições, em muitos momentos a emoção falava mais forte, emoção de tentar imaginar que se optou por uma cidade para se morar - ou a cidade é que fez essa escolha? -, sem, no entanto, conhecer as possibilidades e limitações encontradas. Compreender o espaço que se constrói pode ser fácil, mas não tanto assim, entender e compreender os espaços que foram se constituindo pelo processo de colonização, (re)colonização) e de exploração a que tantos foram submetidos, com mutilações e até mortes, em nome/honra do povoar os espaços, do progresso, do poder e da acumulação do capital.

Pretende-se continuar sendo educadora, formadora de profissionais e de opiniões, mas com outros olhos!! Olhos vigilantes que a UFG me propiciou ao longo desta formação. O desafio futuro está na possibilidade de continuar no desvelamento da escola e de compreender como isso ocorre na região norte de Mato Grosso, mais especificamente nas escolas rurais de Sinop, pois, discutir as situações que envolvem as escolas rurais e urbanas que atendem as crianças do meio rural passa pela necessidade de compreender que inexistem políticas públicas voltadas a atender os interesses da classe trabalhadora, que vive e trabalha a terra. As palavras de Freire colaboram na compreensão das necessidades da escola.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

Ou, também, como disse Cora Coralina (2004) “se não tocarmos o coração das pessoas” com o propósito de “semear as boas sementes”, a vida deixará de ter sentido. Por isso, o estudo realizado possibilita afirmar que, de tudo ficaram três coisas: a certeza de que se

está sempre começando; a certeza de que é necessário continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Portanto, deve-se: fazer da interrupção um caminho novo; da queda um passo de dança; do medo, uma escola; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro e do fim um começo!

Referências

- ALDIGHERI, Mário. **Josimo**: a terra, a vida. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- ARNT, Ricardo. **Panará**: a volta dos índios gigantes. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1998.
- ARRUDA, Zuleika Alves. **Sinop**: território(s) de múltiplas e incompletas reflexões. UFP/Recife-PE, 1997. (Dissertação de Mestrado).
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e outras (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- _____. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- _____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BARROZO, João Carlos. **Exploração e escravidão nas agropecuárias da Amazônia Mato-Grossense**. Campinas/SP: UNICAMP, 1992. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 02 de novembro de 2012.
- BARROZO, João Carlos. (Org.) Apresentação. **Mato Grosso do sonho à utopia da terra**. Cuiabá: EdUFMT/Carlini e Caniato Editorial, 2008.
- _____. **Mato Grosso a (re)ocupação da terra na fronteira amazônica** (século XX). São Leopoldo: Oikos; Unisinos, Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010.
- BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990. (série: Princípios).
- BONNEWITZ, Patrice. **As primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad.: Lucy Magalhaes. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.
- _____. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Escritos em educação**. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a. (Ciências sociais da educação).

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a. (Ciências sociais da educação).

_____. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

_____. **Coisas ditas**. Trad. Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. O camponês e seu corpo. Trad. de Luciano Codato. **Revista de Sociologia e Política**, nº 26. Jun. Curitiba - PR, 2006, p. 83-92.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção estudos).

_____. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papius, 2011a.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares Azevedo e outros. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre e BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a, p. 127 - 144 (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, Pierre e SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a, p. 185 – 216. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a, p. 217 – 227. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, Pierre CANBORENDON, Jean-Clode e PASSERON, Jean Clode. **Ofício de sociólogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre e BOURDIEU, Marie-Claire. O camponês e a fotografia. Tradução de Helena Pinto e José Madureira Pinto. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 26, p. 31-39, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a04n26.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**: Cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **A educação como cultura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FDT, 1990.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993, p. 15 - 40. (Coleção magistério. formação e trabalho pedagógico).

CATANI, Afrânio Mendes. “Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu”. In: CATANI, Afrânio Mendes e MARTINEZ, Paulo H. (Orgs.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Orações da Caminhada**. Campinas: Verus Editora, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma educação básica do campo – **Texto Base**. Luziânia-GO, 1998.

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 2004.

COSTA e SILVA, Paulo Pitaluga. **Breve história de Mato Grosso e de seus municípios**. Cuiabá/MT: Guaicurus, 1994.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed. . Bauru: EDUSC, 2002.

CRUZ, José Adelson. **Organizações não-governamentais, reforma do estado e política no Brasil**: um estudo com base na realidade de Goiás. Campinas – SP, 2005. (Tese de Doutorado na UNICAMP). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 14 de setembro de 2012.

_____. O movimento social e a escola: da criação passada a invenção necessária. **Eccos – Revista Científica**. v II, n° I, jan. jun. de 2009, p. 57 - 75.

CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**. n° 4. Set. de 1979, p. 79-110.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, vol.30 n.1. São Paulo Jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 23 de abril de 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In. FARIA, Ana Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília-DF: INEP, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. As mudanças sociais no Brasil. *In*: IANNI, Octávio (Org.) **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 221-272.

FERREIRA, Eudson de Castro. **Posse e propriedade territorial: a luta pela terra em Mato Grosso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – ed. Especial, out. de 2007, p. 1203 – 1230. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 de junho de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A lenda do ouro verde**. São Paulo: UNICAMP, 1986 (Dissertação do Mestrado em História). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 14 de setembro de 2012.

GRASIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia – crítica da moderna agricultura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GRITI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

IANNI, Octávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

_____. **Ditadura e agricultura - o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964 - 1978**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **A ideia de um Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, Octávio. Sociedade e literatura. In: SEGATTO, José Antônio. BALDAN, Ude. (orgs.). **Sociedade e literatura no Brasil**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 9-42.

IANNI, Octávio (Org.) **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LORD, Lúcio. Trabalho, educação e cultura: considerações sobre o terceiro movimento de ocupação da Amazônia Matogrossense e formação da sociedade local. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. v.1, n.2. Sinop/MT: UNEMAT, jul./dez. 2011, p.175-187.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Hilda Gomes. **Literatura e poder em Mato Grosso**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2002.

MARTINS, José de Sousa. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. Na revolta das formigas. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conquistar a terra, reconstruir a vida**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Expropriação e violência: a questão política no campo**, 3. ed. revista e ampliada – São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção temas da atualidade).

_____. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MÜLLER, Geraldo e CARDOSO, Fernando Henrique. **Amazônia: expansão do capitalismo**. São Paulo: CEBRAP/Brasiliense, 1977.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista - o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: UNESP/Paralelo, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASUCH, Jaqueline. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

PESSOA, Jadir Morais. Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB. **Revista Fragmentos de Cultura**. 7 (28), Goiânia: UCG, 1997, p 149-158.

_____. **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999a.

_____. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (setembro de 1998). **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 10, 1999b, p. 79 – 89. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_07_jadir_de_morais_pessoa.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

_____. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante plural. *In: Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*. n° 21. Niterói: EdUFF, p. 171-188, 2º. sem. de 2006.

PESSOA, Jadir. (org.) Extensões do rural e educação. *In: Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PESSOA, Jadir de Morais; CRUZ, José Adelson. **Animal de muitos donos**: cultura política e gestão escolar. **Educativa**. v. 11, n. 2. Goiânia. jul./dez, 2008, p. 221-237.

_____. Literatura e educação. *In: PESSOA, Jadir de Morais (Org.). Literatura de educação no conto de Bariani Ortencio*. Goiânia: Editora da PUCGO/Kelps, 2011, p. 17-30.

_____. Sociedade civil - a caixa preta dos movimentos sociais: para entender a relação entre empresa e escola pública. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 38, jan./abr. 2013, p. 129-146. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/8923/6700>. Acesso em: 08 de junho de 2013.

PESSOA, Luisa. **Pau-de-arara escolar tomba na Bahia e deixa 30 crianças feridas**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/982956-pau-de-arara-escolar-tomba-naba->. Acesso em: 30 de novembro de 2011.

PIAIA, Ivane Inês. **Geografia de Mato Grosso**. 2. ed. Cuiabá: EdUNIC, 1999.

PICOLO, Valdete Avelino Silva. **Herança**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: o silêncio das árvores - uma abordagem sobre a indústria de transformação de madeiras. Sinop: Editora Fiorelo, 2004.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Trad. de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PINTO, Luiz Renato de Souza. **Matrinchã do Teles Pires**. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 1998.

PLATÃO. **Diálogos/Platão**. Seleção de textos de José Américo Motta Peçanha. Trad. de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

PRETI, Orestes. Terra, ouro e sangue em Guarantã do Norte: 20 anos de luta pela terra. *In* **NERU** n° 1. IGHS. Cuiabá: EDUFMT, 1993.

PROCOPIO Argemiro. **Amazônia**: ecologia e degradação social. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1992.

REVISTA VEJA. O luxo na floresta. Edição 2180, ano 43, n° 35, 1° de setembro de 2010.

RIBEIRO, Luis Salgado. Norte do MT, o novo Paraná, **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 17 de agosto de 1977, p. 10.

RUMMERT, Sonia Maria, ALGEBAILLE, Eveline e VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18. n° 54, jul.- set. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Matuchos**: exclusão e luta: do Sul para a Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, Luiz Erardi Ferreira. **Raízes da história de Sinop**. Sinop – MT: Midiograf, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SCHAEFER, José Renato. **As migrações rurais e implicações pastorais**. Um estudo das migrações campo-campo do sul do país em direção ao norte do Mato Grosso. São Paulo: Loyola, 1985.

SCHAWANTES, Milton. Proclamar o ano aceitável do Senhor. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). **Conquistar a terra, reconstruir a vida**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SNYDERS Georges. **Escola, classe e luta de classe**. Trad. de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop**: história, imagens e relatos. Um estudo sobre a colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFMT, 2004.

TEICH, Daniel Hessel. De maloca à cidade fantasma. *In*: O povo das águas. **Revista Veja**. Edição 1652, ano 33, n. 23, Editora Abril, 7 de junho de 2000.

UNEMAT. **Tecer de uma discursividade na região norte mato-grossense da Amazônia Legal**: contextos e possibilidades de desenvolvimento frente à sustentabilidade. Projeto de Pesquisa. Sinop – MT: UNEMAT, 2010.

VIDIGAL, Circe da Fonseca. **Sinop**: a terra prometida. Geopolítica de ocupação da Amazônia. São Paulo: USP, 1992. (Dissertação de Mestrado).

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZART, Laudemir Luiz. **A configuração sócio-econômica e cultural dos habitantes na cidade de Sinop: entre a experiência vivida e a utopia projetada**. UNEMAT - Sinop/MT, 2000.

_____. **Encantos, caminhos e desencontros: migração-colonização na Amazônia mato-grossense**. Cáceres: UNEMAT, 2005.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso: infância, identidade e educação**. Goiânia: UFG, 2009. (Tese de Doutorado).

Documentos

BRASIL. **Lei nº 601/1850**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre a Lei de Terras.

_____. **Lei nº 5.173/ 1966**, de 27 de outubro de 1966. Dispõe sobre a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

_____. **Decreto-lei nº 1.106/1970**, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional.

_____. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

_____. **NBR 10.15179**, de 02 de abril de 1990. Dispõe sobre o controle de ruídos.

_____. **Lei nº 8.069/1990**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Lei nº 8666/1993**, de 21 de junho de 1993. Institui normas para licitações e contratos da administração pública.

_____. **Lei nº 9424/1996**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

_____. **Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

_____. **Lei nº 9.503/1997**, de 23 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Código de Trânsito Brasileiro.

_____. **Lei nº 10.172/2001**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC.

_____. **Resolução nº 1/2002**, de 03 de abril de 2002. Aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB.

_____. **Lei nº 10.709**, de 31 de julho de 2003. Atribui aos estados e municípios a responsabilidade pelo transporte escolar.

_____. **Lei nº 10.836/2004**, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 09 de junho de 2012.

_____. **Lei 10.980/2004**, de 09 de junho de 2004. Instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.

_____. **Resolução nº 03/2007**, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola. MEC/ FNDE.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

_____. **Resolução nº 285/2008** - CONTRAN, de 29 de julho de 2008. Dispõe sobre os cursos para habilitação de condutores de veículos e automotores.

_____. **Resolução nº 02/2008**, de 28 de abril de 2008. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, Brasília: MEC/CNE/CEB.

_____. **Programa de Transporte Escolar** – Formação pela escola. Módulo PTE. MEC/ FNDE/SEED, 2008.

_____. **Decreto nº 7.352/2010**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

_____. **Resolução nº 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos

_____. **Resolução CD/FNDE nº 60/2011** - de 09 de Novembro de 2011 - Programa Projovem Urbano.

_____. **Resolução nº 01/2012**, de 03 de janeiro de 2012. Estabelece normas de aquisição de veículos para o Transporte Escolar no âmbito do Programa Caminho da Escola. MEC/ FNDE, 2012.

_____. **Resolução nº 12/2012**, de 08 de junho de 2012. Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social possam aderir ao Programa Caminho da Escola.

_____. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar** – Município de Sinop. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes/resultado->

<entidade/ano/2012/municipio/510790/programa/D8/tipoEntidade/02/cnpj/15024003000132>. Acesso em: 14 de março de 2012.

IBGE. **Dados do Censo de 2006** – Dados geográficos. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ceenso2010/dados_divulgados/index.php?uf=51. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

_____. **Dados do Censo de 2010** - A população em 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ceenso2010/dados_divulgados/index.php?uf=51. Acesso em: 15 agosto de 2012.

_____. **Dados do Censo de 2010**. Produto Interno Bruto dos municípios – Sinop.

_____. **Notas Técnicas do Censo de 2010**. População em Sinop. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm. Acesso: em 16 de fevereiro de 2013.

_____. **Escolas e matrículas em Sinop**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades/ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 11 de julho de 2013.

_____. **Patrimônio ambiental da Amazônia Legal**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 de novembro de 2012.

_____. **Município de Paranaíta**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: em 28 de julho de 2013.

INEP. **Censo Escolar 2010**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 de julho de 2012.

_____. **Censo escolar 2011**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 12 de maio de 2012.

_____. **Formação docente no Brasil, 2010**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 04 de agosto de 2012.

MATO GROSSO. **Lei nº 3754/1976**, de 29 de junho de 1976. Cria o Distrito de Sinop, no Município de Chapada dos Guimarães. Cuiabá, MT. Acervo da Casa de Cultura do Município de Sinop/MT.

_____. **Localização da Gleba Celeste - Sinop**. Departamento de Estradas e Rodagem de Mato Grosso - 1979. Disponível em: www.demat.gov.br. Acesso em: 11 de setembro de 2012.

_____. **Lei nº 4.156/1979**, de 17 de dezembro de 1979. Criação do município de Sinop.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá-MT, 1989.

_____. **Resolução 126/2003**, de 12 de agosto de 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá/MT: CEE/MT, 12 de agosto de 2003.

_____. **Lei nº 8.806/2006**, de 10 de janeiro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso: 2006 – 2016, aprovado pela. Cuiabá: SEDUC/MT.

_____. **Lei nº 8.469/2006**, de 07 de abril de 2006 - Normatiza o transporte escolar no Estado de Mato Grosso.

_____. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. **Instrução Normativa nº. 015/GS/SEDUC/2012**, de 25 de outubro de 2012. Determina as normas de operacionalização, critérios e forma de transferência de recursos aos municípios para realização do transporte escolar das crianças residentes na zona rural do Estado de Mato Grosso.

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano – 2012**. Disponível em: http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/amm/idh/mu_idh.asp. Acesso em: 18 de janeiro de 2013.

_____. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>. Acesso em: 02 de junho de 2013.

SINOP. **Decreto nº 23/1981**, de 27 de outubro de 1981. Cria o Brasão de Armas de Sinop.

_____. **Lei 1052/2008**, de 08 de setembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação 2008 – 2018. Sinop – MT.

_____. **Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Uilibaldo Vieira Gobbo**. Sinop/MT, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Educação Básica Jardim Paraíso**. Sinop/MT, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico da Escola Municipal Rural de Educação Básica Silvana**. Sinop/MT, 2010.

_____. **Lei 1169/2009**, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre aquisição de veículos para o transporte escolar.

_____. **Lei 1529/2011**, de 30 de agosto de 2011. Autoriza a contratação de motorista para atendimento do transporte escolar da rede pública de ensino de Sinop.

_____. **Lei 1.557/2011**, de 25 de outubro de 2011. Dispõe sobre o serviço de transporte escolar em Sinop.

_____. **Regulamento de Estágio nas escolas municipais de Sinop - SME**, 2011.

_____. **Dados geográficos de Sinop**. Disponível em:

<http://www.assecom.sinop.mt.gov.br/>. Acesso em: 18 de setembro de 2012.

_____. **Lei nº 1609/2012**, de 14 de fevereiro que autoriza o Poder Executivo a contratar servidores para Administração Pública Municipal.

_____. **Edital complementar nº 002/2012**, de 05 de março de 2012. Processo seletivo simplificado nº 002/2012 para contratação de servidores da SME de Sinop. Disponível em: http://www.sinop.mt.gov.br/sme/fotos_downloads/91.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2012.

_____. **História de Sinop**. Disponível em: www.sinop.mt.gov.br/. Acesso em: 19 de novembro de 2012.

O JORNAL. **Colonização de Sinop**. Maringá-PR, 22 de setembro de 1974.

Sites Consultados

CÂMARA MUNICIPAL DE SINOP. **Símbolos de Sinop**. Disponível em: <http://www.camarasinop.mt.gov.br/>. Acesso em: 12 de novembro de 2012.

COLONIZADORA SINOP. Disponível <http://www.gruposinop.com.br/>. Acesso em: 30 de junho de 2012.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Sinop**: mais de 600 casos de dengue confirmados. Disponível em: <http://www.crmmt.cfm.org.br>. Acesso em: 26 de novembro de 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. Transporte escolar - Garoto morre após cair de 'pau-de-arara escolar' no Ceará. Disponível em www.folhadesaopaulo.com.br. Acesso em: 16 de novembro de 2012.

GAZETADIGITAL. SUSTO: 17 crianças ficam feridas em acidente com ônibus em Sinop. <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/9/materia/330833>. Acesso em: 29 de junho de 2012.

SONOTICIAS. **Acidente no transporte escolar em Sinop** - A negligência causa ferimentos profundos. Disponível em: <http://www.sonoticias.com.br/>. Acesso em: 20 de junho de 2012.

Apêndices

Nos apêndices encontram-se os documentos utilizados na pesquisa e foram apresentados de acordo com a organização no texto, pela pesquisadora.

1. Documento: Ficha de identificação das crianças filhas de trabalhadores rurais que estudam nas escolas urbanas
2. Documento: Ficha de identificação dos professores
3. Documento: Relação dos entrevistados
4. Documento: Questões das entrevistas com os segmentos
5. Documento: Entrevistas transcritas

Apêndice 01**Ficha de identificação das crianças filhas de trabalhadores rurais que estudam nas escolas urbanas****Escola Municipal:****Pesquisa do transporte escolar**

Nome da criança.....Ano:.....

Nome da linha do ônibus escolar.....

Nome do pai/responsável.....

Nome da mãe/responsável.....

Local da residência (nome da fazenda/chácara).....

Distância da residência até a Cidade de Sinop..... km.....

Distância percorrida diariamente de ônibus escolar.....km.....

Telefone para contato:.....

Apêndice 02**Ficha de identificação dos professores****Mais e menos tempo de atuação no magistério****Escola Municipal**.....**Caro Colega Professor,****Conto com sua colaboração para a pesquisa do doutorado em Educação pela
Universidade Federal de Goiás**

Nome.....

Local de nascimento.....

Tempo de residência em Sinop.....

Formação acadêmica: Graduação em.....

Instituição:.....

Especialização/ Mestrado/ Doutorado em:.....

Ano da última formação:.....

Tempo de atuação no magistério.....

Tempo de magistério nessa escola:.....

Em que ano/série/disciplina atua nessa escola.....

Regime de trabalho..... Turno:.....

Telefone para contato:.....

Obrigada!

Ivone Cella da Silva

Apêndice 03

Relação dos entrevistados

Os 23 entrevistados da escola urbana que mais atende crianças do meio rural, entre eles: 12 crianças, 03 pais, 06 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 diretora. As siglas foram organizadas de acordo com o quadro a seguir

Sigla	Entrevistados
c1 a c12	crianças
f1 a f3	família (pais)
p1 a p6	professores
C1	Coordenadora
D1	Diretora

Escola urbana que menos atende crianças do meio rural

Sigla	Entrevistados
c13 a c24	Crianças
f4 a f6	família (pais)
p7 a p12	professores
C2	Coordenadora
D2	Diretora

Escola rural

Sigla	Entrevistados
cr1 a cr14	crianças
fr1 a fr6	família (pais)
pr1 a pr6	professores
Cr	Coordenadora
Dr	Diretora

Demais entrevistados

Sigla	Entrevistados
tr1 e tr2	trabalhadores rurais
CTE	Coordenador do Transporte Escolar
CAE	Coordenador da Alimentação Escolar
SE	Secretária de Educação
PC	Presidente da Coopernop

Escola Urbana - que mais atende crianças do meio rural

Crianças

Nº	Nome/idade	Distância da escola	Km percorrido por dia	Data da entrevista
01	c1 - 07 anos	36 km	166	08/06
02	c2 - 10 anos	25 km	40	08/06
03	c3 - 10 anos	39 km	39	08/06
04	c4 - 12 anos	38 km	38	11/06
05	c5 - 13 anos	35 km	330	11/06
06	c6 - 12 anos	45 km	180	11/06
07	c7 - 12 anos	40 km	150	11/06
08	c8 - 10 anos	40 km	120	11/06
09	c9 - 08 anos	25 km	45	11/06
10	c10 - 10 anos	30 km	30	11/06
11	c11 - 13 anos	38 km	150	11/06
12	c12 - 08 anos	64 km	315	11/06

Professores

Nº	Nome	Data da entrevista
01	p1 - menos tempo	11/06
02	p2 - menos tempo	11/06
03	p3 - menos tempo	14/06
04	p4 - mais tempo	19/06
05	p5 - mais tempo	20/06
06	p6 - mais tempo	20/06

Direção e coordenação

Nº	Nome	Data da entrevista
01	D1	14/06
02	C1	21/06

Pais

Nº	Nome	Data da entrevista
01	f1	21/06
02	f2	21/06
03	f3	21/06

Relação dos entrevistados Escola urbana - menos atende crianças do meio rural

Crianças

Nº	Nome/idade	Distância da escola	Km percorrida/dia	Data da entrevista
01	c13 - 08 anos	68	78	12/06
02	c14 - 08 anos	30	30	12/06
03	c15 - 09 anos	30	32	12/06
04	c16 - 08 anos	38	40	12/06
05	c17 - 10 anos	38	38	12/06
06	c18 - 09 anos	38	38	12/06
07	c19 - 09 anos	39	39	12/06
08	c20 - 07 anos	62	78	13/06
09	c21 - 06 anos	68	78	13/06
10	c22 - 07 anos	40	100	13/06
11	c23 - 11 anos	47	47	13/06
12	c24 - 08 anos	42	106	13/06

Professores

Nº	Nome	Data da entrevista
01	p7 - menos tempo na escola	18/06
02	p8 - menos tempo na escola	18/06
03	p9 - menos tempo na escola	18/06
04	p10 - mais tempo na escola	18/06
05	p11 - mais tempo na escola	19/06
06	p12 - mais tempo na escola	26/06

Direção e Coordenação

Nº	Nome	Data da entrevista
01	D2	21/06
02	C2	21/06

Pais

Nº	Nome	Data da entrevista
01	f4	20/07
02	f5	20/07
03	f6	20/07

Relação de Entrevistados da Escola Rural

Crianças

Nº	Nome	Distância da escola em km	Data da entrevista
01	cr1 - 11 anos	13	02/07
02	cr2 - 10 anos	04	02/07
03	cr3 - 10 anos	05	02/07
04	cr4 - 11 anos	05	02/07
05	cr5 - 12 anos	08	02/07
06	cr6 - 12 anos	05	02/07
07	cr7 - 10 anos	04	02/07
08	cr8 - 11 anos	05	02/07
09	cr9 - 09 anos	05	02/07
10	cr10 - 10 anos	14	02/07
11	cr11 - 11 anos	05	02/07
12	cr12 - 11 anos	05	02/07
13	cr13 - 11 anos	05	02/07
14	r14 - 10 anos	01	02/07

Professores

Nº	Nome	Data da entrevista
01	pr1	25/06
02	pr2	25/06
03	pr3	27/06
04	pr4	27/06
05	pr5	28/06
06	pr6	28/06

Direção e Coordenação

Nº	Nome	Data da entrevista
01	Dr	27/06
02	Cr	27/06

Pais

Nº	Nome	Data da entrevista
01	Camping Clube - fr1	27/06
02	Chácara Planalto - fr2	28/06
03	Comunidade - fr3	28/06
04	Chácara Planalto - fr4	28/06
05	Camping Clube - fr5	28/06
06	Chácara Planalto - fr6	28/06

Secretária de Educação de Sinop

N°	Nome	Data da entrevista
01	SE	30/07

Coordenação do Transporte escolar

N°	Nome	Data da entrevista
01	CTE	03/07

Coordenação da Alimentação Escolar

N°	Nome	Data da entrevista
01	CAE	04/06

Presidente da Coopernop

N°	Nome	Data da entrevista
01	PC	29/06

Trabalhadores rurais

N°	Nome	Data da entrevista
01	tr1	13/03
02	tr2	13/03

Resumo**Escola urbana mais atende crianças**

Crianças - 12

Professores - 06

Direção e Coordenação - 02

Pais – 03

Total = 23**Escola urbana menos atende crianças**

Crianças - 12

Professores - 06

Direção e Coordenação - 02

Pais - 03

Total = 23

Escola rural

Crianças - 14

Professores - 06

Direção e Coordenação - 02

Pais - 06

Total = 28

Secretaria de Educação

Coordenador do Transporte - 01

Coordenador da Merenda - 01

Secretária de Educação - 01

Total = 03

Coopernop - 01

Trabalhadores Rurais que residem em Sinop desde o início da colonização - 02

TOTAL GERAL = 80 entrevistas

Apêndice 04

Roteiro de Entrevistas

Sujeitos da pesquisa

- 1) **Escola urbana que mais atende crianças que moram no meio rural e utilizam o transporte escolar**
- 2) **Escola urbana que menos atende crianças que moram no meio rural e utilizam o transporte escolar**
 - Direção e Coordenação Pedagógica
 - Professores com mais tempo de atuação na escola e professores com menos tempo de atuação na escola – com crianças do meio rural em sala.
 - Crianças que fazem o maior percurso para chegar à escola – critério:
 - ✓ Que percorrem, no ônibus, distância maior do que a distância entre sua residência e a cidade de Sinop.
 - ✓ Que percorrem mais de 40 km para chegarem à escola.
 - Pais de crianças que utilizam o transporte escolar.
- 3) **Escola rural e integral**
 - Crianças - do 5º ano.
 - Pais - 2 pais camping Clube, 2 pais Chácara Planalto, 2 pais da comunidade.
 - Professores - 3 com mais tempo na escola e 3 com menos tempo na escola.
 - Coordenadora Pedagógica.
 - Diretora.
- 4) **Coordenador do transporte escolar.**
- 5) **Coordenador de alimentação escolar.**
- 6) **Secretária Municipal de Educação.**
- 7) **Presidente da COOPERNOP**
- 8) **02 trabalhadores rurais que residem entre 25 e 30 anos na comunidade da escola rural**

Roteiro de Entrevistas - escolas urbanas

Direção e Coordenação Pedagógica das escolas urbanas

Identificação

Nome:

Idade:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação no cargo/função/ atuação no magistério:

Forma de ingresso no magistério:

- 1) Quantas crianças estudam nessa escola? Quantas utilizam o transporte escolar?
- 2) Como é o transporte das crianças – horário/segurança

- 3) Como é utilizado o tempo das crianças entre o momento de chegada na escola e saída das crianças que utilizam o transporte escolar?
- 4) Quais são as discussões feitas pela escola acerca dos alunos que moram no meio rural.
- 5) O que o Projeto Pedagógico contempla sobre as crianças que vivem no meio rural e estudam nessa escola?
- 6) Como se dá a participação da escola na comunidade?
- 7) A escola trata sobre a trajetória histórica da constituição do município de Sinop?
- 8) Como a escola se relaciona com as necessidades práticas do homem que vive no meio rural?
- 9) E em relação às religiões dos moradores da comunidade?
- 10) Há parcerias entre os sistemas públicos de educação, as universidades e instituições de formação, visando investir em formação inicial e continuada dos profissionais da educação e avaliar as políticas públicas destinadas à melhoria da escola rural.

Entrevista com os professores

Foram entrevistados em cada escola: três professores com mais tempo de atuação na escola e três professores com menos tempo de atuação na escola – na sala de atuação deverá ter alunos que são do meio rural.

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação na função/ atuação no magistério:

Tempo de magistério na escola:

Forma de ingresso no magistério:

- 1) Quantas crianças da sua sala são filhos de trabalhadores rurais?
- 2) Conhece onde as crianças moram? Qual a distância que elas percorrem diariamente?
- 3) Como as crianças são recebidas na escola ao descenderem do ônibus? Tem alimentação?
- 4) Qual é o espaço que a criança pode utilizar durante o tempo em que ela aguarda o início das aulas e a saída da escola?
- 5) Como é utilizado o tempo das crianças entre o momento de chegada na escola e saída das crianças que utilizam o transporte escolar?
- 6) Como é seu trabalho na sala de aula em relação aos alunos que moram no meio rural?
- 7) O que você contempla dos conhecimentos trazidos pelos alunos?
- 8) Recebe formação para trabalhar com crianças que moram no meio rural?
- 9) Qual o trabalho da Secretaria Municipal em relação as crianças do meio rural?
- 10) Qual é a discussão no Projeto Pedagógico da escola em relação aos conhecimentos das crianças do meio rural.

Entrevista com as crianças que utilizam o transporte escolar - 1° ao 7° ano.

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Ano/série:

- 1) O que você mais gosta de fazer?
- 2) Você brinca, pratica esporte, assiste TV - que programas, ouve música?
- 3) Você ajuda em casa? Em que?
- 4) Como é o seu dia? (tempo com a família)
- 5) Você gosta de morar nesta comunidade?
- 6) Qual a distância entre sua casa e a escola?
- 7) Você gosta de ir para a escola de ônibus?
- 8) Como é o tempo em que você fica dentro do ônibus? O que você faz?
- 9) Você recebeu informações da escola de como se portar no ônibus escolar para sua segurança? Usa o cinto de segurança?
- 10) O que você acha do tempo de espera da hora que você chega para o início da aula? E no final da aula?
- 11) O que você mais gosta na escola? E o que não gosta?
- 12) Você estuda assuntos sobre sua casa, trabalho da família e agricultura?
- 13) Quando seu pai/mãe/responsável vai à escola?
- 14) Em que atividades da comunidade você participa (reuniões, associações)
- 15) Faz catequese?
- 16) O que você já sabe sobre o meio ambiente?
- 17) Se você pudesse o que mudaria? (família, escola, comunidade)

Entrevista com os pais das crianças

Critério: pais em que as crianças moram mais longe da escola - (acima de 40 km) ficam mais tempo no transporte escolar.

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Religião:

Escolaridade:

Número de filhos:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

- 1) O que representa a utilização de transporte escolar para estudar? (saída das crianças muito cedo de casa, permanecendo várias horas no transporte escolar).
- 2) Sabe como é a segurança da criança no ônibus escolar?
- 3) Como é a alimentação das crianças?
- 4) Elas têm tempo para brincar?
- 5) Qual sua opinião sobre a escola?
- 6) Já perceberam se as atividades desenvolvidas na escola referem-se- também a lida na agricultura? O que pensam sobre isso?
- 7) Como a secretaria municipal de educação de Sinop se faz presente na comunidade e na escola?
- 8) Qual o significado que a escola tem para você trabalhador da terra?
- 9) A escola tem participado de atividades ligadas à comunidade? Em quais atividades?
- 10) Em que os pais são convidados/ chamados para participar das decisões das ações da escola?
- 11) De quais atividades culturais sua família participa?
- 12) Quais manifestações religiosas a família participa?
- 13) Quais meios de comunicação sua família tem acesso?
- 14) Tem acesso a esporte e lazer?

- 15) Quais serviços públicos sua família utiliza? Como é o atendimento para as populações rurais?
- 16) Se você pudesse, você trocaria de profissão? Por quê?
- 17) A escola tem demonstrado interesse pelas atividades agrícolas dos pais?
- 18) Qual a sua opinião sobre a utilização indiscriminada de venenos?
- 19) Você consegue produzir sem a utilização de venenos?

Escola rural - integral - 14 crianças do 5º ano - último ano na escola

Identificação

Nome:

Idade:

Ano/série:

- 1) Onde nasceram?
- 2) Como é para você a escola na qual você estuda?
- 3) O que mais gosta, não gosta e o que pensa da escola?
- 4) O que vocês pensam sobre ficar o dia todo na escola?
- 5) Gostam de trabalhar com projetos?
- 6) Vocês têm tempo para brincar?
- 7) O que vocês fazem em casa? Brincam, assistem TV, qual programa?
- 8) Este é o último ano na escola o que vocês pensa sobre isso?

Entrevista com os pais - 2 pais que moram no Camping Clube, 2 pais que moram na Chácara Planalto, 2 pais que moram na comunidade próximo da escola

Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Religião:

Escolaridade:

Número de filhos:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

- 1) O que vocês têm para dizer sobre a escola, o que acham bom, o que precisa mudar?
- 2) O que representa a utilização de transporte escolar para estudar? (saída das crianças muito cedo de casa, permanecendo várias horas no transporte escolar) – para os pais do Camping e Chácara Planalto
- 3) Sabe como é a segurança da criança no ônibus escolar?
- 4) Como é a alimentação das crianças?
- 5) Elas têm tempo para brincar?
- 6) Qual sua opinião sobre a escola de tempo integral – as crianças ficarem o dia todo na escola?
- 7) A escola tem participado de atividades ligadas à comunidade? Em quais atividades?
- 8) Em que os pais são convidados/chamados para participar das decisões das ações da escola?
- 9) Quais atividades culturais sua família participa?
- 10) Quais manifestações religiosas participam?
- 11) Quais meios de comunicação sua família tem acesso?
- 12) Quais serviços públicos sua família utiliza? Como é o atendimento para as populações que moram nos bairros afastados?

Entrevista com os Professores

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação na função/ atuação no magistério:

Tempo de magistério na escola:

Forma de ingresso no magistério:

- 1) Como foi o processo de passagem da escola da modalidade regular para escola de tempo Integral
- 2) O que a senhora acha desse pouco tempo de intervalo? Pensando nas crianças, estão sendo penalizadas considerando o horário que saem de casa?
- 3) Você conversaram com as crianças para ouvir o que eles acham disso, sobre o tempo que eles ficam na escola
- 4) Como você vê o brincar da criança? Considerando o horário
- 5) A estrutura física da escola propicia o desenvolvimento das atividades das crianças?
- 6) Que formação vocês tiveram para trabalhar com a escola integral estavam preparados para trabalhar com a escola integral?
- 7) Vocês trabalham com as crianças sobre a agricultura familiar, considerando que a região da Escola Silvana localiza-se próximo de chácaras e de pequenos produtores de leite o
- 8) Qual é a formação que você tem recebido da secretaria municipal de educação para a elaboração dos projetos
- 9) O que a Secretaria de Educação tem feito para buscar apoio, buscar parceria.
- 9) Como é a dinâmica de atendimento das crianças com os projetos
- 10) É uma escolha dos professores?
- 11) Como é a organização da carga horária dos projetos?
- 12) Vocês possuem uma biblioteca, livros para trabalhar com os projetos?
- 13) Como é a utilização do laboratório de informática?
- 14) O que teve de melhoria na estrutura física a partir da implantação da escola integral?
E o que falta?
- 15) Como é a participação dos pais na escola? Para que atividades os pais são chamados?
- 16) Vocês perceberam se as crianças sofrem algum tipo de violência? (Drogas)
- 17) Como a escola trabalha a cultura
- 18) E a utilização dos agrotóxicos na horta?
- 19) Quais outras contribuições sobre o trabalho nessa escola?

Entrevista com a Coordenação Pedagógica e com a Direção

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram):

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação na função/atuação no magistério:

Tempo de magistério na escola:

Forma de ingresso no magistério:

- 1) Como é a estrutura física da escola para o atendimento das crianças em período integral?
- 2) Qual é o espaço que a criança pode utilizar durante o tempo em que ela aguarda o início das aulas e a saída da escola?
- 3) Como é utilizado o tempo das crianças entre o momento de chegada na escola e saída das crianças que utilizam o transporte escolar?
- 4) O que é necessário na escola para que você possa trabalhar com os projetos?
- 5) Quem acompanha/orienta o trabalho com projetos? E a Secretaria Municipal?
- 6) Qual é a formação que os professores recebem para o trabalho na escola integral? E com os projetos?
- 7) Quanto a escola tem de área? O que é necessário para utilizá-la com as crianças?
- 8) Como vocês pensam na hora da elaboração do projeto, qual a participação das crianças?
- 9) Vocês têm um estudo dos metros quadrados de cada criança de acordo com a legislação.
- 10) Como é a participação dos pais na escola? Para que atividades os pais são chamados?

Entrevista com o Coordenador do transporte escolar da SME Sinop

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação no Cargo/função:

Forma de ingresso:

- 1) Como ocorre a organização das linhas do transporte escolar no início do ano letivo?
- 2) Quantas crianças fazem o percurso diariamente?
- 3) Quantos km são percorridos diariamente pelos ônibus?
- 4) Como ocorre a escolha da empresa de ônibus?
- 5) Qual é o trabalho realizado pelo setor em relação aos cuidados com a segurança das crianças, com a manutenção e limpeza do ônibus e o trabalho dos motoristas?
- 6) Além do motorista quem auxilia durante o transporte das crianças?
- 7) Qual a projeção de expansão de aquisição dos ônibus da prefeitura?
- 8) Se os ônibus do transporte escolar fossem da Prefeitura, o custo com o transporte seria menor? Por quê?
- 9) Que dificuldades enfrentam no setor de transporte?

Entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Sinop

Identificação

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Tempo de atuação no Cargo:

- 1) Quais são as políticas de gestão da Secretaria Municipal de Educação em relação ao atendimento das crianças filhas das populações rurais?
- 2) Quais são as condições do transporte escolar? Porque a maioria das crianças é transportada por ônibus terceirizados?
- 3) Se os ônibus do transporte escolar fossem da Prefeitura, o custo com o transporte seria menor? Por quê?

- 4) Quais são as dificuldades enfrentadas no setor de transporte?
- 5) Qual sua opinião sobre o trabalho da Coopernop no que se refere a merenda escolar?
- 6) Teria diferença no custo dos produtos se o trabalho fosse feito pela secretaria municipal de educação
- 7) Como a secretaria municipal de educação se faz presente na escola rural e na comunidade?
- 8) Como é feita a escolha/seleção dos professores para trabalhar na escola rural
- 9) Como a Secretaria Municipal de Educação investe na formação dos profissionais que trabalham na escola rural? E as que atende alunos que moram no meio rural.
- 10) Em sua opinião, qual é o significado da escola para o trabalhador da terra? (enquanto possibilidades de transformação do meio e formação da consciência política)
- 11) Como é a construção do currículo da escola que atende as crianças que moram no meio rural? (envolve pais, alunos, professores, administrativos, gestores, padres, pastores, médicos, benzedeiros, parteiras, assistente social, agentes de saúde e demais entidades).
- 12) Em relação ao IDH de Sinop, como é a atenção dada às crianças das escolas municipais, considerando que está em 7º lugar no estado de MT? (A dimensão que mais contribuiu para este crescimento foi a Educação, com 63,1%, seguida pela Renda, com 20,0% e pela Longevidade, com 16,9%).

Entrevista com o Coordenador da Merenda Escolar da SME de Sinop

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação no Cargo/função:

- 1) Quantos alunos a prefeitura atende? Quanto vem de recurso? Quanto vem por aluno?
- 2) O que o Sr acha do valor? Considerando o custo de vida em Sinop?
- 3) Qual o valor por aluno hoje, considerando as refeições que serve?
- 4) E na escola integral quanto é o custo? Por aluno considerando que serve 4 refeições?
- 5) Qual a formação que as cozinheiras recebem?
- 6) Que o senhor me diz sobre a obrigatoriedade dos 30% conforme a lei 11.947, sejam oriundos dos produtos da agricultura familiar? Como está em Sinop?
- 7) Os produtores dão conta dos 30 %? A que o senhor atribui?
- 8) Tem alguma iniciativa/incentivo/ação entre secretaria municipal de educação, merenda, Secretaria da Agricultura.
- 9) Tem os números de quanto produz da agricultura familiar?
- 10) O Senhor participa do Conselho da Alimentação Escolar?
- 11) Desde quando tem o Conselho?
- 12) Como vem o recurso, no ano, mensal?
- 13) Como os produtos são comprados: a carne, o leite, bebida láctea e o pão?
- 14) O que é necessário melhorar no Setor de Merenda escolar?

Entrevista com o Presidente da Cooperativa da Merenda Escolar – COOPERNOP

Identificação

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Escolaridade/formação:

Tempo de atuação no Cargo/função:

- 1) A partir do que foi criada a Coopernop?
- 2) Como é o funcionamento da cooperativa COOPERNOP?
- 3) Quantos sócios têm a Cooperativa? Quem pode se associar?
- 4) Com quais os produtos a COOPERNOP atende a merenda?
- 5) E como atende aos pedidos do Setor de Merenda?
- 6) Quantos e quais produtos são produzidos em Sinop? E o que falta? O que não produz aqui?
- 7) Quantos kg de produtos são entregue por semana para as escolas?
- 8) Como funciona para concorrer com a prestação do serviço na Prefeitura? (Licitação, pregão)
- 9) Consegue atender ao que determina a lei (11.947) que determina que 30% dos produtos devem ser oriundos da agricultura familiar?
- 10) Qual o trabalho feito pela Cooperativa em relação ao incentivo aos produtores da agricultura familiar?
- 11) Como é definido o valor dos produtos que são repassados pela prefeitura?
- 12) Como é definido o valor pago pela Cooperativa aos produtores?
- 13) Qual é a média mensal do valor da merenda escolar?
- 14) Qual o trabalho feito junto aos produtores acerca da utilização de defensivos nos produtos da merenda escolar?
- 15) Sinop é uma região agrícola o que falta para aumentar a produção da agricultura familiar?

Apêndice 05

Entrevistas transcritas

Entrevista com uma criança do 5º ano - escola rural

1) **Quantos anos você tem?**

cr10 - 9 anos.

1) **Onde mora?**

cr10 - moro na cidade.

2) **Como você vem para a escola?**

cr10 - Venho com minha mãe.

3) **De onde vieram?**

cr10 - Viemos do Paraná.

4) **O que mais gosta, não gosta e o que pensa da escola?**

cr10 - Não gosto de estudar o dia todo. Queria ficar em casa. Em casa ajudo a limpar a casa. Gostaria de ficar em casa no computador.

5) **O que vocês pensam sobre ficar o dia todo na escola?**

cr10 - a gente vem da cidade e fica aqui o dia todo. Eu queria ficar em casa de tarde.

6) **Gostam de trabalhar com projetos?**

cr10 - Eu até gosto de ajudar. É legal.

7) **Vocês têm tempo para brincar?**

cr10 - Eu disse que aqui nessa escola, não pode brincar mais de nada. Ficar sentado, conversar, jogar uns joguinhos e só. **Prefiro ficar em casa.** Chego em casa demolido de tanto ficar escrevendo. A gente escreve o dia inteirinho.

8) **O que vocês fazem em casa? Brincam, assistem TV, qual programa? Ouvem música?**

cr10 - Eu gosto de Gino e Geno, Xitonzinho e Choroó, Sertanejo e pop. Fernando e Sorocaba. Né professora que é muito mais bonita as músicas antigas?

9) Este é o último ano na escola o que vocês acham disso?

cr10 - Quero estudar na escola particular.

Entrevista com um pai - escola rural

Identificação

Nome: fr4

Idade: Tenho 31 anos.

Sexo: feminino.

Religião: Sou evangélica da Presbiteriana Renovada.

Escolaridade: Estudei até o primeiro grau.

Número de filhos: Casei aqui em Sinop e tenho dois filhos.

1) Tempo de residência na comunidade e trajetória de vida (de onde vieram)?

fr4 - Moro na chácara Planalto... Vim com meu pai, de Sete Quedas no Mato Grosso do Sul. Fazem 11 anos que moro aqui na Chácara.

2) O que vocês têm para dizer sobre a escola, o que acham bom, o que precisa mudar?

fr4 - Talvez a maneira que eles estudam então se fosse assim: um dia estudar das 07 às 11 horas e no outro dia fizesse as atividades fora para não ficar o dia todo. Eles cansam muito e não estão em casa para dar um banho, o almoço, porque tem criança que não come de tudo. Eu acho que pelo menos os pequenos. Eles precisam levantar muito cedo 05h15min tem que estar acordado e se arrumando porque logo o ônibus passa e ai tem que ser cedo. O horário que é complicado. Eles vão cedo e depois ficam lá esperando 1 hora até começar a aula. Teria que ter um transporte para eles que são muito pequenos, até mais tarde. Ela tem quatro anos e levantar 05 horas é muito cedo. Final de semana eles adoram por que podem dormir até tarde.

3) Sabe como é a segurança da criança no ônibus escolar?

fr4 - Não tem cinto, eles nem sempre ficam sentados, comportados. Eu já entrei lá para colocar ela lá dentro e não tem segurança. Eles andam um pouco na BR, mas eles não têm segurança. Tem a inspetora que vai junto, mas não é função dela cuidar, pois ela diz que o horário dela começa as 07 horas.

4) Como é a alimentação das crianças?

fr4 - Ela se alimenta pouco da escola, eu mando lanche para ela. Porque ela não come tudo o que oferecem lá. Ela come devagar e se não comer também eles na escola nem se preocupam. Se não comer também não faz diferença nenhuma, vai para o lixo. O coração da gente... A gente fica preocupada. Chega na hora de comer a gente fica preocupada pensando será que tá comendo. Como que tá será?

5) Elas têm tempo para brincar?

fr4 - O tempo é curto porque chegam 04h30min, chegam cansados. Tem que tomar banho, se alimentar e dormir. Faz falta porque criança tem que brincar. Lá na escola eles brincam, mas a brincadeira lá é diferente né. Eles não brincam assim à vontade, fazem o que a profe manda.

6) Qual sua opinião sobre a escola de tempo integral – as crianças ficarem o dia todo na escola?

fr4 - A gente fica bem dividida, mas se fosse meio período. Esse tempo todo. Poderiam escolher um dia da semana para fazer o projeto de teatro, coisa mais leve. Não precisaria ser todos os dias.

7) A escola tem participado de atividades ligadas a comunidade? Em quais atividades?

fr4 - Não tenho conhecimento. Nunca vieram aqui na comunidade e no bairro.

8) Em que os pais são convidados/chamados para participar das decisões das ações da escola?

fr4 - Eu procuro ir sempre porque faço parte do conselho deliberativo.

9) Quais atividades culturais sua família participa?

fr4 - Não participamos de nada. Aqui no bairro nunca teve nada.

10) Quais manifestações religiosas participam?

fr4 - Aqui tem a assembleia, a cristã e a católica, mas a gente vai na cidade. Porque somos da Evangélica da Presbiteriana Renovada e aqui não tem. Tem atividade para cada etapa. Tem para as crianças, adolescentes e jovens e para os adultos. Tem um espaço separado só para as crianças. Tem gente capacitada para cada etapa. A gente vai todo o domingo. A Igreja manda o ônibus vir buscar a gente aqui todo o domingo. No meio da semana se a gente quiser ir tem que ir de veículo próprio. Tem bastante gente que vai para lá. Isso é uma maravilha.

11) Quais meios de comunicação sua família tem acesso?

fr4 - Temos TV, rádio, celular, mas eu prefiro ouvir as evangélicas.

12) Quais serviços públicos sua família utiliza? Como é o atendimento para as populações que moram nos bairros afastados?

fr4 - agora começou a coleta de lixo. Temos a energia. Para água temos o poço, mas nunca vieram fazer exame da água. No posto é aquele dilema com o horário. Tem que ir muito cedo e nem sempre consegue ser atendido.

Anexos

Nos anexos encontram-se os documentos utilizados na pesquisa e foram apresentados de acordo com a organização no texto:

1. Documento: Hino de Sinop
2. Documento: Recorte de O Jornal
3. Documento: Escolas fechadas em Sinop
4. Documento: Quadro do transporte escolar de Sinop
5. Documento: Curso para formação de condutores de veículos escolares
6. Documento: Módulo do curso do Programa de Transporte Escolar
7. Documento: Recursos do Programa de Apoio ao Transporte escolar de Sinop
8. Documento: Programa Caminho da escola – ônibus escolar
9. Documento: Lei nº 1609/2012, de 14 de fevereiro de 2012

Hino de Sinop

Autoria de Ary de Lima e música de Matti Aniceto

Como um prêmio ao labor pioneiro
Tu, Sinop, te ergues viril,
A mostrares, no porte altaneiro
O retrato de um novo Brasil

Tens escrita, na selva, a história
De um combate inspirado no amor,
Que, agora, revive a vitória
Do teu povo, feliz lutador

Estrilho

Sinop terra querida
Em ti, nosso amor constante
Ilumina tua vida
Sempre alegre e triunfante

Mato Grosso a fez teu acesso
À conquista de nova fronteira,
Para dares riqueza e progresso
Aos rincões da Nação Brasileira

Tua gente, na paz, na alegria,
Irmanada ao trabalho, a sorrir,
É certeza da luz que anuncia
Alvorada de belo porvir

Estrilho

Tuas ruas, praças e templos,
Em lugar da floresta imponente,
Dão à pátria soberbos exemplos
De trabalho fecundo e valente

No sem fim da Amazônia selvagem,
És o marco da fé que conduz
O Brasil à visão da imagem
Do ideal que teu nome traduz

Sinop terra querida
Em ti, nosso amor constante
Ilumina tua vida
Sempre alegre e triunfante
É certeza da luz que anuncia
Alvorada do belo porvir

Estrilho

Tuas ruas, praças e templos,
Em lugar da floresta imponente,
Dão á Pátria soberbos exemplos
De trabalho fecundo e valente

No sem fim da Amazônia selvagem,
És o marco da fé que conduz
O Brasil à visão da imagem
Do ideal que teu nome traduz

Estribilho

Anexo 02

Recorte de O Jornal



Anexo 03

Escolas fechadas em Sinop



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SINOP
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE DOCUMENTAÇÃO**

Escolas Desativadas em Sinop - 2012

Nome das escolas	Decreto de desativação
Escola Mun. Alzira (campo)	Decreto n° 008/99 de 08/03/99
Escola Mun. Bragagnolo (campo)	Decreto n° 028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Branca de Neve (campo)	Decreto n° 008/99 de 08/03/99
Escola Mun. Brigida (campo)	Decreto n° 028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Gloria (campo)	Decreto n°028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Rural Liane (campo)	Decreto n°028/95 de 02/05/95
Escola Municipal Luciene (campo)	Decreto n° 036/2003 de 25/06/2006
Escola Municipal Lucilia (campo)	Decreto n°028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Marechal Rondon (campo)	Decreto n°028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Monalisa (campo)	Decreto n°036/2006 de 25/06/2003
Escola Mun. Nanci (campo)	Decreto n°008/99 de 08/03/99
Escola Mun. Nova União (campo)	Decreto n°028/95 de 02/05/95
Escola Mun. Rural Portal da Amazônia (campo)	Decreto n°008/99 de 08/03/99
Escola Mun. Rural Porto Atlântico (campo)	Decreto n°036/2003 de 25/06/2003
Escola Mun. Rural Selene (campo)	Decreto n°028/95 de 08/05/95
Escola Mun. Viviane (campo)	Decreto n°008/99 de 08/03/99
Escola Mun. Viviane I (campo)	Decreto n°008/99 de 08/03/99
EMEB Bom Jardim (campo)	2012 foi estadualizada
EMEB Umuarama (urbana)	2012 foi estadualizada
EMEB Thiago Aranda (urbana)	2012 foi estadualizada
EMEB Umuarama II (urbana)	2012 foi estadualizada

Anexo 04

Quadro do transporte escolar de Sinop



PREFEITURA DE SINOP
GESTÃO 2009-2012
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TRANSPORTE ESCOLAR

NÚMERO DE ALUNOS E QUILOMETRAGEM PARA 2012

Nº	LINHA	NÚMERO DE ALUNOS		KM/ IA
01	JD AMÉRICA MATUTINO Cidade - Próximo ao Frialto	LOURDES	29	49 ÷ 3
		THIAGO ARANDA	06	
		TOTAL	35	
02	JD AMERICA VESPERTINO Cidade - Próximo ao Frialto	SÃO VICENTE	11	49 ÷ 3
		LOURDES	35	
		THIAGO ARANDA	19	
		TOTAL	65	
03	PORTO DE AREIA VESP. Sentido Sorriso	GLORIA	44	210 ÷ 4
		S.VICENTE	14	
		LOURDES	41	
		SEJA	14	
		TOTAL	113	
04	NOVO JARDIM MATUTINO Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	LOURDES	50	46 ÷ 3
		NILZA	13	
		TOTAL	63	
05	NOVO JARDIM VESPERTINO Idem	LOURDES	59	46 ÷ 3
		NILZA	47	
		TOTAL	106	
06	ANGELA VESP.	ALTO DA GLORIA	24	272
		NILZA	31	
		SILVA FREIRE	03	

	Cidade – Próximo a Escola Alto da Gloria	TOTAL	58	÷ 4
07	CONTASUL VESP. Camping Clube	RENE MENEZES	31	250 ÷ 4
		UILIBALDO	07	
		SEJA	46	
		TOTAL	84	
08	BAIXADA MORENA MAT. Estrada Itaúba/Camping/Baldeação na Chácara Planalto	R.MENEZES	09	210 ÷ 4
		UILIBALDO	03	
		PISSINATI	12	
		NILZA	09	
		CEJA	05	
		TOTAL	38	
09	ATLANTICA VESP. Camping Clube	R. MENEZES	17	362 ÷ 4
10	CAPIVARA MAT. Estrada Juara	R. MENEZES	22	252 ÷ 4
		UILIBALDO	05	
		PISSINAT	26	
		NILZA	29	

		TOTAL	82	
11	ALTO DA GLORIA MATUTINO Cidade	GLORIA	19	72 ÷ 3
		S.VICENTE	20	
		LOURDES	35	
		NILZA	10	
		CEJA	09	
		TOTAL	93	
12	BOA VISTA – MATUTINO Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	LOURDES	51	51 ÷ 3
		NILZA	12	
		CEJA	08	
		TOTAL	71	
13	BOA VISTA VESPERTINO Idem	LOURDES	61	51 ÷ 3
		TOTAL	61	
14	ALTO DA GLORIA VESPERTINO Cidade	GLORIA	85	61 ÷ 3
		NILZA	41	
		TOTAL	126	
15	ESTR. ALZIRA DEBORA Igr. S. Cristóvão VESP. Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	BASILIANO	08	74 ÷ 4
		LOURDES	06	
		CAIC	05	
		TOTAL	19	
16	ESTR. ALZIRA FATIMA MATUTINO Igr. S. Cristóvão Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	LOURDES	32	57 ÷ 3
		NILZA	05	
		CAIC	26	
		ZELI VIEIRA	?	
		TOTAL	63	
17	ESTR. ALZIRA FATIMA-	BASILIANO	06	

	VESP. Idem	MENINO JESUS	02	68 ÷ 3
		LOURDES	24	
		CAIC ZELI VIEIRA	47 ?	
		TOTAL	79	
18	ESTR. MONALIZA-MAT. Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	UMUARAMA	19	46 ÷ 3
		LOURDES	43	
		CAIC	19	
		TOTAL	81	
19	ESTR. MONALIZA - VESP Idem	UMUARAMA	20	47 ÷ 3
		LOURDES	29	
		CAIC	12	
		TOTAL	61	
20	COMUNIDADE VIVIANE MAT.	S. VICENTE	16	126 ÷ 3
		LOURDES	26	
		CAIC	13	
		TOTAL	55	
21	ESTR. BRANCA DE NEVE VESP. Fazendas, Sítios, Chácaras	CAIC	12	224 ÷ 4
		LOURDES	28	
		NILZA	29	
		CEJA	02	
		TOTAL	71	
22	ESTR. ADALGISA MAT Cidade Próximo ao Curupi	CAIC	12	62 ÷ 3
		LOURDES	09	
		NILZA	13	
		CEJA	05	
		TOTAL	39	
23	INCOMAX MATUTINO Camping Clube e Chácara Planalto	SILVANA	71	65 ÷ 3
		UILIBALDO	04	
		CAIC	30	
		LOURDES	27	
		TOTAL	103	
24	INCOMAX VESPERTINO Camping Clube e Chácara Planalto	UILIBALDO	08	54 ÷ 3
		CAIC	27	
		LOURDES	47	
		TOTAL	82	
25	ESTR. RUTH MATUTINO Exponop e Cidade	UILIBALDO	24	33 ÷ 3
		LOURDES	28	
		NILZA	09	
		TOTAL	61	
26	ESTR. RUTH VESP. Exponop e Cidade	UILIBALDO	21	47 ÷ 3
		LOURDES	22	
		CAIC	23	
		NILZA	02	
			68	
27	ESTR. BRIGIDA MAT Próximo e Estrada Silvana	CAIC	35	62 ÷ 3
		LOURDES	24	
		NILZA	06	

	Alguns Chácara Próx aos Masolla (UFMT)	CEJA	03	
		TOTAL	68	
28	ESTR SELENE VESP Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade. Algumas Fazendas	PARAISO	01	114 ÷ 4
		CEJA	01	
		NILZA	18	
		LOURDES	15	
		CAIC	32	
		TOTAL	67	
29	ESTR GLORIA VESP Chácaras, Cerâmicas e Fazendas (Prox. ao Aeroporto)	PARAISO (MÃE DE DEUS)	20	76 ÷ 4
		PARAISO	32	
		CEJA	03	
		NILZA	12	
		LOURDES	06	
		CAIC	06	
		TOTAL	79	
30	NAÇÕES MATUTINO Cidade	PATAISO (Mãe De Deus)	11	25 ÷ 3
		PARAISO	25	
		NILZA	06	
		TOTAL	42	
31	SANTA CLARA VESP Prox. ao Cond. Mondrean Fazendas e Cerâmicas	MÃE DE DEUS	19	120 ÷ 4
		PARAISO	24	
		NILZA	15	
		TOTAL	58	
32	CANARINHO – MAT. Estrada Santa Carmem. Madeireiras E Cidade	S.VICENTE	14	58 ÷ 3
		NILZA	15	
		CEJA	07	
		TOTAL	36	
33	CANARINHO VESP – Estrada Santa Carmem. Madeireiras e Cidade	S. VICENTE	17	74 ÷ 3
		NILZA	25	
		CEJA	05	
		TOTAL	47	
34 On. Pref	BOM JARDIM MASCULINO - MAT Era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	CAIC	25	47
		LOURDES	29	
		TOTAL	54	
35 On. Pref	BOM JARDIM FEMININO - MAT era Chácara, Venderam Lotes Menores, Trabalham na Cidade	CAIC	27	47
		LOURDES	26	
		TOTAL	53	
36 On. Pref	BOM JARDIM - VESP MASCULINO Idem	LOURDES	24	47
		CAIC	21	
		TOTAL	45	
37 On. Pref	BOM JARDIM - VESP FEMININO Idem	LOURDES	28	47
		CAIC	14	
		TOTAL	42	
38	4ª PARTE	UILIBALDO	16	

	VESP	CAIC	04	287 71 Km De Sinop
		LOURDES	02	
		NILZA	07	
		CEJA	01	
		TOTAL	30	
39	ESTR. ALZIRA	MARIA DE FATIMA	52	36
40	BOM JARDIM	MARIA DE FATIMA	31	50
41	LISBOA	ZELI VIEIRA	49	32
42	UMUARAMA	ZELI VIEIRA	58	53
43	ESTR. NANCI VESP	PARAISO	02	228
		CEJA	02	
		NILZA	12	
		LOURDES	11	
		CAIC	15	
		TOTAL	42	
44	NAÇÕES VESP.	PARAISO	52	34
		MÃE DE DEUS	27	
		MITRA	15	
		NILZA	18	
		TOTAL	112	
45	SHALON -VESP	CAIC	25	21
		TOTAL	25	
46	AABB –VESP Projeto BB com Crianças Carentes	AABB	65	94
		TOTAL	65	
47	AABB – MAT Idem	AABB	45	42
		TOTAL	45	
48	BURITI Assentamento Gleba Mercedes	C. D. ANDRADE	70	276
49	BEIRA RIO Assentamento Gleba Mercedes	C. D. ANDRADE	53	99
50	CERRINHA Assentamento Gleba Mercedes	VALMOR COPATI	55	99
51	CAFÉ NO BULE Assentamento Gleba Mercedes	VALMOR COPATI	34	101
52	CORREGO FUNDO Assentamento Gleba Mercedes	VALMOR COPATI	49	74
	TOTAL GERAL		3.451	5.148

Anexo 05

Curso para formação de condutores de veículos escolares

6.2 Curso para condutores de veículos de transporte escolar - Resolução nº 285, de 29 de julho de 2008 - CONTRAN

6.2.1 Carga horária: 50 horas aula

6.2.2 Requisitos para Matrícula:

- Ser maior de 21 anos;
- Estar habilitado, no mínimo, na categoria D;
- Não ter cometido nenhuma infração grave ou gravíssima ou ser reincidente em infrações médias durante os últimos doze meses;
- Não estar cumprindo pena de suspensão do direito de dirigir, cassação da carteira nacional de habilitação - CNH, pena decorrente de crime de trânsito, bem como não estar impedido judicialmente de exercer seus direitos.

6.2.3 Estrutura Curricular

6.2.3.1 Módulo I - Legislação de Trânsito – 10 horas aula

Determinações do CTB quanto a:

- Categoria de habilitação e relação com veículos conduzidos;
- Documentação exigida para condutor e veículo;
- Sinalização viária;
- Infrações, crimes de trânsito e penalidades;
- Regras gerais de estacionamento, parada e circulação.

Legislação específica sobre transporte de escolares

- Normatização local para condução de veículos de transporte de escolares;
- Responsabilidades do condutor do veículo de transporte de escolares.

6.2.3.2 Módulo II – Direção Defensiva – 15 horas/aula

- Acidente evitável ou não evitável;
- Como ultrapassar e ser ultrapassado;
- O acidente de difícil identificação da causa;
- Como evitar acidentes com outros veículos;
- Como evitar acidentes com pedestres e outros integrantes do trânsito (motociclista, ciclista, carroceiro, skatista);
- A importância de ver e ser visto;
- A importância do comportamento seguro na condução de veículos especializados;
- Comportamento seguro e comportamento de risco – diferença que pode poupar vidas.
- Estado físico e mental do condutor, consequências da ingestão e consumo de bebida alcoólica e substâncias psicoativas;

6.2.3.3 Módulo III – Noções de Primeiros Socorros, Respeito ao Meio Ambiente e Convívio Social – 10 horas aula.

- Primeiras providências quanto a vítimas de acidente, ou passageiro com mal súbito;
- Sinalização do local de acidente;

- Acionamento de recursos: bombeiros, polícia, ambulância, concessionária da via e outros;
- Verificação das condições gerais de vítimas de acidente, ou passageiro com mal súbito;
- Cuidados com a vítima, (o que não fazer);
- O veículo como agente poluidor do meio ambiente;
- Regulamentação do CONAMA sobre poluição ambiental causada por veículos;
- Emissão de gases;
- Emissão de partículas (fumaça);
- Emissão sonora;
- Manutenção preventiva do veículo para preservação do meio ambiente;
- O indivíduo, o grupo e a sociedade;
- Relacionamento interpessoal;
- O indivíduo como cidadão;
- A responsabilidade civil e criminal do condutor e o CTB.

6.2.3.4 Módulo IV – Relacionamento Interpessoal – 15 horas aula

- Aspectos do comportamento e de segurança no transporte de escolares;
- Comportamento solidário no trânsito;
- Responsabilidade do condutor em relação aos demais atores do processo de circulação;
- Respeito às normas estabelecidas para segurança no trânsito;
- Papel dos agentes de fiscalização de trânsito;
- Atendimento às diferenças e especificidades dos usuários (pessoa portadora deficiências física, faixas etárias, outras condições);
- Características das faixas etárias dos usuários de transporte de escolares;
- Cuidados especiais e atenção que devem ser dispensados aos escolares e seus responsáveis, quando for o caso.

Anexo 06

Módulo do curso do Programa do Transporte Escolar

Problematizando

- Qual a relação entre o transporte do escolar e a educação pública?
- A quem se destina o Pnate?
- De onde vêm os recursos para financiar o Pnate?
- Quem é o executor e responsável por sua implantação nos estados e municípios?
- Como e por quem são feitos o acompanhamento e o controle social do Pnate?
- No que consiste o Caminho da Escola?
- Quais são seus objetivos?
- Quais os tipos de aquisições que podem ser efetuados com os recursos disponibilizados por esse programa.

Não se preocupe. Não queremos que você responda de imediato a todas essas questões. Mas esperamos que, até o final deste módulo, você tenha as respostas e não duvidamos que também formule outras perguntas.

Agora leia, com muita atenção, a seguinte história.

Dona Sebastiana, uma senhora de meia idade, vive na Gleba Liberdade, a 70 km da sede do município, na divisa de Mato Grosso com o Pará. Ela é casada e tem quatro filhos, sendo que dois estão em idade escolar para serem alfabetizados. Porém, em sua comunidade não há escola, pois, segundo os moradores, todos produtores familiares, a prefeitura diz que são poucas as crianças em idade escolar (umas quinze) para que seja justificada a criação de uma escola. Também outro problema a ser enfrentado é a falta de professores para lecionar na localidade.

Na comunidade próxima, há uma escola que oferece as primeiras quatro séries do ensino fundamental. O problema é chegar até lá. São mais de 10 km de estrada de chão. Dona Sebastiana tem medo de deixar as crianças irem a pé sozinhas. O marido não pode levá-las porque tem de trabalhar na roça e ela tem de ficar em casa para cuidar dos outros dois filhos, ainda pequenos. Outros vizinhos vivem o mesmo problema. A situação da família do seu Chico, como é conhecido o líder da comunidade, é ainda mais problemática. Ele mora do outro lado de um rio. Os três filhos em idade escolar, para conseguirem chegar à escola mais próxima, teriam de atravessar o rio de barco. O Sr. Zé Baiano, morador do local, tem barco, mas cobra para fazer a travessia.

O secretário de educação do município vive prometendo resolver a situação, mas alega não encontrar alguém para assumir a função de professor na Gleba e que não dispõe de meio de transporte para buscar os alunos. Afirma que eles moram em local distante, com estradas ruins, sobretudo na época das chuvas. Ao ser indagado sobre a situação, disse estar estudando com carinho e empenho uma solução para o problema.

Anexo 07

Recursos do Programa de Apoio ao Transporte Escolar de Sinop
PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSP DO ESCOLAR
Município de Sinop/MT

Dados da Entidade

CNPJ: 15.024.003/0001-32

Nome: PREF MUN DE SINOP

UF: MT

Município: SINOP

Data da consulta: 20/05/2013 12:14:03

100	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	----------------------	--------------------------	--------------------------

*PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSP DO ESCOLAR

Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
	Total:	165.751,81				
28/JUN/12	600535	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
15/MAI/12	600435	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
26/ABR/12	600239	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
10/ABR/12	600101	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
30/NOV/12	601214	2.773,51	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/AGO/12	600816	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
28/SET/12	600926	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/OUT/12	601114	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/JUL/12	600656	2.773,54	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - MÉDIO	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594

*PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSP DO ESCOLAR

Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
28/JUN/12	600538	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
15/MAI/12	600359	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
26/ABR/12	600193	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
11/ABR/12	600105	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/JUL/12	600622	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
30/NOV/12	601182	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/OUT/12	601070	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
28/SET/12	600945	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/AGO/12	600771	14.997,64	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - FUNDAMENTAL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
10/ABR/12	600103	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
26/ABR/12	600233	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
15/MAI/12	600326	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
28/JUN/12	600490	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
30/NOV/12	601190	645,70	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
28/SET/12	600946	645,69	TRANSPORTE	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594

*PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSP DO ESCOLAR

Data de pagamento	Ordem Bancária	Valor	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente
			ESCOLAR PNATE - INFANTIL	DO BRASIL		
31/AGO/12	600749	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/JUL/12	600672	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594
31/OUT/12	601110	645,69	TRANSPORTE ESCOLAR PNATE - INFANTIL	BANCO DO BRASIL	1180	0000265594

Anexo 08

Programa Caminho da Escola - ônibus escolar

RELAÇÃO NOMINAL DOS MUNICÍPIOS QUE SERÃO CONTEMPLADOS PELO
PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA - TRANSPORTE ESCOLAR ACESSIVEL -
2011/2012

UF	IBGE	MUNICÍPIO	QUANTIDADE
MT	5100250	ALTA FLORESTA	01
MT	5101704	BARRA DO BUGRES	01
MT	5101803	BARRA DO GARÇAS	01
MT	5102504	CÁCERES	01
MT	5103205	COLÍDER	01
MT	5103353	CONFRESA	01
MT	5103403	CUIABÁ	07
MT	5106307	PARANATINGA	01
MT	5106307	PEIXOTO DE AZEVEDO	01
MT	5106505	POCONE	01
MT	5106752	PONTES E LACERDA	01
MT	5107602	RONDONÓPOLIS	02
MT	5107701	ROSÁRIO OESTE	01
MT	5107909	SINOP	01
MT	5107958	TANGARÁ DA SERRA	01
MT	5108402	VÁRZEAGRANDE	04
Total de ônibus			27

Anexo 09**Lei nº 1609/2012, de 14 de fevereiro de 2012**

LEI Nº. 1609/2012

DATA: 14 de fevereiro de 2012

SÚMULA: Autoriza o Poder Executivo a contratar servidores para Administração Pública Municipal, em caráter excepcional, para atender o "Programa Projovem Urbano" do Governo Federal e dá outras providências.

JUAREZ COSTA, PREFEITO MUNICIPAL DE SINOP, ESTADO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e em consonância com o artigo 104 da Lei Orgânica Municipal, faz saber, que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e ele sanciona a seguinte Lei;

Art. 1º. Fica autorizado o Poder Executivo a contratar 25 (vinte e cinco) Professores, 07 (sete) Técnicos em Administração Educacional e 03 (três) Técnicos em Apoio Educacional I, em caráter excepcional para atender o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano.

Art. 2º. Os professores mencionados no artigo anterior poderão ser licenciados nas áreas de Letras, Matemática, Pedagogia, História e/ou Geografia.

Art. 3º. A contratação temporária de que trata a presente será para atendimento específico do Programa Projovem Urbano, instituído pelo Governo Federal por meio da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, regulamentado pelo Decreto nº 6.629/2008.

Art. 4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE SINOP,
ESTADO DE MATO GROSSO.
Em, 14 de fevereiro de 2012.