



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

ERALDO SOUZA DO CARMO

**A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO –
ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Belém
2016

ERALDO SOUZA DO CARMO

**A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO –
ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim.

**Belém
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Carmo, Eraldo Souza do, 1975-

A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho - Arquipélago do Marajó : limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação / Eraldo Souza do Carmo. - 2016.

Orientadora: Rosana Maria Gemaque.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Educação rural - Curralinho (PA). 2. Educação e Estado - Curralinho (PA). 3. Escolas municipais - Curralinho (PA). 4. Direito à educação. I. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

ERALDO SOUZA DO CARMO

**A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO –
ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de
Doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo
Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação, Instituto Ciências da Educação
da Universidade Federal do Pará.

Belém, 10 de Junho de 2016.

Professora e orientadora Rosana Maria Gemaque Rolim, Dra. (Presidente)
Universidade Federal do Pará

Prof. Salomão Mufarreg Hage, Dr. (Membro interno)
Universidade Federal do Pará

Prof. Gilmar Pereira da Silva, Dr. (Membro interno)
Universidade Federal do Pará

Profa. Maria das Graças da Silva, Dra. (Membro externo)
Universidade do Estado do Pará

Profa. Andrea Barbosa Gouveia, Dra. (Membro externo)
Universidade Federal do Paraná

In memoriam

Ao meu sogro Sandoval, um homem de poucas palavras, pois era mais de ouvir do que falar, tinha no sangue o espírito empreendedor, pessoa maravilhosa, justa e honesta, caso estivesse aqui me diria: “Su homem, parabéns!”.

Aos meus avós, Francisco Araújo, ou carinhosamente, tio Chico, Anália, ou vovó Mimita, minhas eternas lembranças da infância.

À tia Antônia, por toda sua vida incansável de trabalho.

À minha mãe, Júlia, mesmo com pouca escolarização, sempre teve a dimensão fantástica do que a educação representaria na vida de seus filhos, pela sua coragem da desterritorialização quando em 1990 arrumou tudo, colocou no barco e “partiu” para a cidade em busca da escola, não para si, mas para seus filhos, o percurso de milhares de famílias do campo, quando lá a educação lhes é negada. Mas também que não esqueceu de si, quando, nos altos de seus 52 anos, retornou à escola para concluir o Ensino Fundamental no Projeto Cametá-Tapera, claro com muita insistência nossa, a mim não era apenas simbólico, ou simplesmente a realização de uma etapa de ensino em sua vida, mas sim a devolução do direito à educação que lhe foi negado desde criança. A você, minha admiração, carinho e reconhecimento pela sua luta incansável pelo direito à nossa educação.

Meu muito obrigado!!

Ao amor de minha vida, a minha **Su**, que, no início, parecia ser apenas uma paquera de colegas de turma na UFPA, que bom que não foi e nos tornamos confidentes no amor e na vida. Uma cametauara e um marajoara. Nossos sonhos se entrelaçaram naquela conversa ao menos, a mim, despreziosa (rs), foi o ponto de partida para unir nossos sonhos e alçar muitos voos em busca de certezas e incertezas em certos momentos, em meio a tantas adversidades, menos a vontade de vencer, pois sabíamos que era necessário. Desde que nos tornamos uma família os verbos ACOMODAR e DESISTIR deixaram de ser conjugados por nós, Talvez os mais apropriados passaram a ser LUTAR, ACREDITAR e VENCER, e aqui chegamos, ou melhor estamos a chegar. Tenha a certeza de que, sem você, tudo isso não teria o mesmo sabor. Para mim você é amiga, companheira, esposa, minha eterna namorada, tornou-se minha fiel escudeira, meu porto seguro. A Você, a dedicação desse trabalho. Amo você!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à família e aos amigos, pela torcida, compreensão, força, confiança, segurança – pessoas com quem sempre posso contar.

À minha esposa Sueli, que esteve comigo nas dores, nas alegrias, nos choros, nas brigas também, no estresse, nas renúncias e anúncios – ufa!! – suportamos inclusive o frio do sul país; foi bom demais; tudo isso faz parte da construção de uma tese, e vivemos de tudo um pouco, e sobrevivemos. Apenas obrigado, talvez, não traduza minha gratidão a você, pela companhia, pelo partilhar da vida e de nosso amor, por ouvir minhas angústias.

À minha mãe, Júlia, por suas orações, apoio, torcida, pela compreensão das ausências.

Ao meu pai, Sebastião Costa, cujas opções de vida nos distanciaram, meu eterno respeito e agradecimento pelo que fez para mim.

À orientadora e companheira Rosana Maria Gemaque Rolim, meus sinceros agradecimentos, gratidão, pelas valiosas contribuições nas orientações para que chegasse a esse produto final, por ajudar a encontrar, em certos momentos, o leito do rio para continuar a navegar rumo ao porto que se pretendia chegar.

Aos professores da banca de defesa, Dr. Salomão Hage, Dr. Gilmar Pereira da Silva, Dra. Maria das Graça da Silva e Dra. Andrea Barbosa Gouveia, pelas contribuições e encaminhamentos para o brilhantismo do trabalho final.

Aos professores Dr. Marcelino Pinto e Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, por ocasião do exame de qualificação, pelas suas valiosas contribuições.

Nosso carinho e agradecimento aos professores da Programa, em especial àqueles com quem convivemos por ocasião das disciplinas, Olgaíses Maués, Terezinha Monteiro, Ronaldo, Gilmar Pereira e Vera Jacob.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação, em especial aos da linha de Políticas Públicas Educacionais.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Financiamento da educação (GEFIN), pelas importantes discussões realizadas sobre financiamento da educação.

À Universidade Federal do Pará, em especial ao Campus Universitário do Marajó – Breves e, agora, ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Curalinho, na pessoa dos professores Jonas, Francisco e Paulo Sérgio, pelo apoio institucional.

Aos meus queridos, irmãos Everaldo, Elaize, Ronilson, Cecília, Cibeli, Aroldo, Evaldo e Elany, pela compreensão, incompreensão do afastamento, mas pela confiança e incentivo. Nossas vidas têm a marca das contradições da luta de cada um, à sua maneira, por seus ideais, mas também os sonhos que cada um carrega; a vocês, minha gratidão pela torcida.

A você, Elany, pela presença, apoio sempre que solicitada, receba meu carinho e gratidão por tudo.

Aos meus sobrinhos, Enzo, Kiki, Jenniffer, Evelin e Wallace, pelo amor e carinho que tenho por todos vocês.

Ao meu filho do coração, Leozinho, uma das maravilhas mais extraordinárias que surgiu em nossas vidas nessa caminhada do doutorado, com você aprendi o sentido do amor incondicional, e que a descoberta que você fez de bater à porta sobre a expressão “abi papai” não havia coração que resistisse, seu danadinho. Amo você!

“Parece que cada vez mais as pessoas não conseguem imaginar a presença da escola nas comunidades, o que é um problema, porque em muitas comunidades, às vezes, essas escolas são os únicos equipamentos públicos existentes. Pode haver até outras instituições privadas, comunitárias, mas instituições públicas, às vezes, a escola é a única naquela pequena comunidade. E onde a escola está presente, a movimentação está presente. Por lá, circula a aprendizagem, o ensino, o conhecimento.

A escola é um lugar que reúne os moradores, a escola é um lugar que mobiliza, a escola dá vida à comunidade. À medida que você fecha a escola, você impede as pessoas de ter seus direitos à educação garantidos no lugar onde eles vivem, especialmente se os estudantes são crianças.”

Salomão Hage (*Rio de saberes*)

“Com o conhecimento da realidade, a filosofia não tem mais um meio para existir de maneira autônoma.”

Marx e Engels

RESUMO

Este trabalho analisa a política de nucleação das escolas rurais no município de Curalinho, situado no Arquipélago do Marajó/PA, no contexto das reformas educacionais do Estado capitalista. Os eixos de análises são o direito à educação e à qualidade da educação escolar, que se traduzem nos indicadores de: acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. De forma específica, objetivou-se: analisar as estruturas física e pedagógica das escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo; verificar em que condições as crianças, adolescentes e jovens estão tendo acesso às escolas núcleos; analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais. A corrente teórica utilizada para a análise do objeto da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, que contribuiu para situar as concepções, as relações capitalistas e seus reflexos na organização do Estado, assim como para compreender a (re)definição das políticas educacionais. Caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que busca apreender as singularidades da nucleação no lócus da investigação, município marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se refletem nas condições de vida das populações do campo. A base empírica deste estudo, por sua vez, foi subsidiada pelas entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, lideranças comunitárias, pais e alunos, e pela análise documental de projeto de nucleação, relatórios financeiros, dados educacionais, entre outros. A análise da empiria revelou que a nucleação contribuiu para ampliar o acesso das populações do campo à escola, o que possibilitou melhorar as taxas de rendimento, como as de aprovação e abandono, ainda que não tenham alcançado a totalidade desses indicadores. Contraditoriamente, os estabelecimentos de ensino, além de deteriorados, não atendem satisfatoriamente às necessidades pedagógicas para as práticas de ensino das escolas. Além disso, a nucleação promoveu o fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos a 8 horas no trajeto casa/escola/casa. Embora tenha sido assegurado o transporte escolar, o serviço é realizado de maneira precária ao expor os alunos a situações de vulnerabilidade durante as viagens, uma vez que as embarcações não possuem equipamentos básicos de segurança. As constantes faltas dos barcos para o transporte dos alunos inviabilizam as escolas de cumprirem os 200 dias letivos anuais, comprometendo, assim, as atividades escolares de ensino. Dessa forma, a nucleação em Curalinho, em seus processos dialéticos e contraditórios, apesar das possibilidades de organização das escolas do campo, tem limites em função das distâncias que as escolas ficaram das residências dos alunos e dos transportes escolares serem inadequados. Conclui-se, dessa forma, que, apesar da melhoria em termos de acesso dos alunos à escola, o ensino se realiza ainda em circunstâncias precárias, evidenciando as limitações da nucleação na garantia do direito e da qualidade social à educação em condições de igualdade às populações ribeirinhas do município de Curalinho.

Palavras-chave: Educação do Campo. Nucleação Escolar. Direito à educação. Qualidade Social da Educação. Financiamento da Educação.

ABSTRACT

This work analyzes the rural schools nucleation policy in the municipality of Curralinho, located in the archipelago of Marajó, in Pará State, within the context of educational reforms of the capitalist state. The axes of analysis are the right to education and the quality of school education, and that result in access and presence in the infrastructure of schools, teacher training, financing of education and school transportation. In a timely manner, the goal was to analyze the physical and pedagogical structures of the core schools for educational care of students in the field, but also check the conditions in which children, adolescents and young people are having access to core schools; furthermore, it analyzed the impact of nucleation policy of rural schools to improve the educational indicators. The theoretical current used for the analysis of the research object was historical and dialectical materialism, he contributed to situate the conceptions, capitalist relations and its impact on the state organization as well as to understand the (re)definition of educational policies. This is a case study, which seeks to grasp the uniqueness of nucleation in place of research, in a city marked by social, cultural and economic inequalities, which are reflected in the living conditions of the populations of the field. The empirical basis of this study was supported by semi-structured interviews with teachers, administrators, community leaders, parents and students, and the document analysis as nucleation project, financial reporting, educational data, among others. The analysis of empirical revealed that nucleation contributed to increase access of the population to the field school, it made it possible to improve yield rates, ie, approval and abandonment, in some of these indicators. It must be considered that the schools are damaged and not satisfactorily meet the educational requirements for teaching practices. Still, the nucleation promoted the closure of 59% of schools in the field and left a number of students away from school centers, it forces students to travel all day between 30 minutes to 8 hours, on the way home-school-home. Although it has been ensured school transportation, the service is held precariously and exposes students to situations of vulnerability during travel in boats without basic safety equipment. The constant shortages of boats to transport students schools make it impossible to reach the 200 school days in the year, it undertakes school teaching activities. Thus, the nucleation in Curralinho, in their dialectical and contradictory processes, despite the possible organization of rural schools, has function limits the distances that schools were the residences of students and school transport are inadequate. It follows, therefore, that despite the improvement in terms of student access to school, teaching is carried out still in precarious circumstances and this highlights the limitations of nucleation in ensuring law and social quality education on equal terms to riverine populations of the municipality of Curralinho. Thus, compromises the quality and successfully access of the countryside population to school.

Keywords: Rural Education. Nucleation School. Right to education. Education Social Quality. Education Financing

RESUMEN

Este trabajo analiza política de las escuelas rurales nucleación en el municipio de Currealinho, situada en el archipiélago de Marajó, en el estado de Pará, en el contexto de las reformas educativas del estado capitalista. Los ejes de análisis son el derecho a la educación y la calidad de la educación escolar, y que resultan en el acceso y la presencia en la infraestructura de las escuelas, la formación del profesorado, la financiación de la educación y el transporte escolar. En el momento oportuno, el objetivo fue analizar las estructuras físicas y pedagógicas de las escuelas básicas para la atención educativa de los estudiantes en el campo, sino también comprobar las condiciones en que los niños, adolescentes y jóvenes están teniendo acceso a las escuelas básicas; además, se analizó el impacto de la política de la nucleación de las escuelas rurales para mejorar los indicadores educativos. La corriente teórica utilizada para el análisis del objeto de la investigación era el materialismo histórico y dialéctico, contribuyó a situar las concepciones, las relaciones capitalistas y su impacto en la organización del Estado, así como para entender la redefinición de las políticas educativas. Este es un estudio de caso, que busca captar la singularidad de la nucleación en el lugar de la investigación, en una ciudad marcada por las desigualdades sociales, culturales y económicos, que se reflejan en las condiciones de vida de las poblaciones del campo. La base empírica de este estudio fue apoyado por entrevistas semiestructuradas con los maestros, administradores, líderes de la comunidad, los estudiantes y sus padres, y el análisis de documentos como proyecto de nucleación, informes financieros, los datos educativos, entre otros. El análisis empírico de la nucleación reveló que contribuyó a aumentar el acceso de la población a la escuela de campo, se hizo posible para mejorar las tasas de rendimiento, es decir, la aprobación y el abandono, en algunos de estos indicadores. Debe tenerse en cuenta que las escuelas están dañados y no cumplen satisfactoriamente los requisitos educativos para las prácticas de enseñanza. Aún así, la nucleación promueve el cierre del 59% de las escuelas rurales y dejó un número de alumnos de los centros escolares de distancia, que obliga a los estudiantes a viajar diariamente entre 30 minutos y 8 horas, de camino a casa-escuela-casa. A pesar de que se ha garantizado el transporte escolar, el servicio se lleva a cabo en precario y expone a los estudiantes a situaciones de vulnerabilidad durante el viaje en botes sin equipo de seguridad básico. La escasez constante de barcos para transportar a los estudiantes las escuelas hacen que sea imposible llegar a los 200 días de clases en el año, se lleva a cabo actividades de enseñanza escolar. Por lo tanto, la nucleación en Currealinho, en sus procesos dialécticos y contradictorias, a pesar de la posible organización de las escuelas rurales, tiene función limita las distancias que las escuelas eran las residencias de estudiantes y el transporte escolar son insuficientes. De ello se desprende, por tanto, que a pesar de la mejora en términos de acceso de los estudiantes a la escuela, la enseñanza se lleva a cabo todavía en condiciones precarias y esto pone de manifiesto las limitaciones de nucleación para garantizar la ley y la educación de calidad social, en igualdad de condiciones poblaciones ribereñas del municipio de Currealinho.

Palabras clave: Educación Rural. Escuela de nucleación. Derecho a la educación. Calidad Social Educación. Financiación de la educación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Curralinho na mesorregião do Marajó, Pará, Brasil	42
Figura 2 – Mapa do município de Curralinho com a demarcação e localização dos polos educacionais.	124
Figura 3 – Imagem do rio Pará com a foz do rio Guajará, 2015	125
Figura 4 – Imagem inicial do leito do rio Guajará da foz para a sua nascente, 2015	125
Figura 5 – Imagem do leito rio Guajará, 2015	125
Figura 6 – Imagem do leito rio Guajará, 2015	125
Figura 7 – Imagem do leito rio Guajará, 2015	125
Figura 8 – Imagem do leito rio Guajará, 2015	125
Figura 9 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construídas às margens do rio sobre palafitas, 2015	126
Figura 10 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construída em terra firme sobre palafitas, 2015.....	126
Figura 11 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construída na margem do rio, sobre palafitas, 2015	126
Figura 12 – Modelo de escola rural que funciona em uma casa alugada (SEMEC, 2015)	183
Figura 13 – Modelo de espaço de uma escola rural em Curralinho (GEPERUAZ, 2010).....	183
Figura 14 – Espaço denominado de casarão cedido pela comunidade para funcionar a escola (SEMEC, 2015).....	183
Figura 15 – Ambiente interno de uma rural em Curralinho (SEMEC, 2015)	183
Figura 16 – Mosaico do modelo de Escolas Núcleos construídas nos Polos Educacionais no campo	184
Figura 17 – Residência construída para casa dos professores e transformada em salas de aula	202
Figura 18 – Casa em que residem os funcionários da escola que não são da comunidade	202
Figura 19 – Campo de serragem de madeira cedido para a Escola São Sebastião realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos, assim como os demais eventos esportivos e culturais da escola	204
Figura 20 – Campo de serragem de madeira da Escola Maria das Dores Sá utilizado para realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos, assim como os demais eventos esportivos e culturais da escola	204
Figura 21 – Campo de chão batido cedido para a Escola São Sebastião realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos e os demais eventos culturais e esportivos da escola	204
Figura 22 – Espaço alugado para funcionar como anexo da Escola Núcleo Feliciano Duarte.....	207
Figura 23 – Espaço construído para funcionar como anexo da Escola Núcleo Maria das Dores Sá ..	207
Figura 24 – Espaço interno do anexo da Escola Núcleo Maria das Dores Sá.....	207
Figura 25 – Espaço de sala anexa da Escola São Luiz	207
Figura 26 – Ambiente interno de sala de aula anexa da Escola São Luiz	207

Figura 27 – Modelo de lancha escolar projetado para o transporte de alunos.....	215
Figura 28 – Painel de controle da lancha.....	215
Figura 30 – Um dos modelos de barcos utilizados no transporte escolar.....	226
Figura 31 – Parte interna do barco da figura 30	226
Figura 32 – Modelo de barco utilizado no transporte escolar	226
Figura 33 – Modelo de barco do transporte escolar	227
Figura 34 – Frota de barcos utilizados no transporte da Escola São Luiz.....	227
Figura 35 – Barco do transporte escolar de uma escola multisseriada.....	227
Figura 36 – Alunos durante viagem no transporte escolar	228
Figura 37 – Alunos durante viagem no transporte escolar	228
Figura 38 – Alunos durante viagem no transporte escolar	228
Figura 39 – Embarcação denominada pelos ribeirinhos de rabeta, locada pela prefeitura para a Escola Núcleo de São Sebastião, situada no Polo I do rio Guajará para servir como transporte de apoio	232
Figura 40 – Transporte de apoio da Escola Núcleo de São Sebastião.....	232

LISTA DE GRÁFICOS E ORGANOGRAMAS

Gráfico 1 – Percentual de tributos arrecadados em 2005 de cada esfera de governo.....	108
Gráfico 2 – Situação da União, Estados e Municípios depois das transferências constitucionais	109
Gráfico 3 – Investimento público direto em educação em relação ao PIB (%) – 2000-2010	113
Gráfico 4 – Gasto público em educação por nível e modalidade (%) – 1995-2010.....	114
Gráfico 5 – Gasto público em educação por unidade da federação (%) – 1995-2010	115
Gráfico 6 – Evolução das escolas núcleos no campo e das escolas multisseriadas – Currálinho, 2001-2014.....	165
Gráfico 7 – Quadro funcional de apoio administrativo nas escolas de Currálinho, em 2014	213
Organograma 1 – Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Currálinho	122
Organograma 2 – Distribuição das escolas municipais nos polos educacionais da SEMEC –2001	16060

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos e descritores que constituem a base empírica documental da pesquisa.....	34
Quadro 2 – Sujeitos que integraram a amostra das entrevistas	37
Quadro 3 – Impostos e contribuições sociais arrecadados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que geram recursos da educação, conforme percentuais definidos a serem aplicados em MDE.....	97
Quadro 4 – Proposta da SEMEC para a instituição das Escolas Núcleos nos Polos Educacionais – 2002	163
Quadro 5 – Infraestrutura básica, espaços de aprendizagem e equipamentos disponíveis nas Escolas Núcleos nos Polos – Currálinho, 2014	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução populacional do município de Currálinho/PA – Urbano – rural – 1991-2010	43
Tabela 2 – Indicadores socioeconômicos do município de Currálinho – 1991-2010.....	45
Tabela 3 – Evolução de estabelecimentos de Ensino Fundamental, por localização e dependência administrativa – Brasil – 1997-2014	76
Tabela 4 – Evolução do quantitativo de estabelecimentos de Ensino Fundamental, localizados nas áreas rurais – Brasil – Pará – Grandes Regiões – 1997-2014.....	77
Tabela 5 – Evolução de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1997-2014	78
Tabela 6 – Evolução de Estabelecimentos de Ensino Fundamental por tamanho do estabelecimento (número de matrículas), segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1997-2014.....	80
Tabela 7 – Evolução de matrículas do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e localização – 1997-2014.....	83
Tabela 8 – Evolução de matrículas na Educação Infantil, por dependência administrativa e localização e Unidade da Federação – 1997-2014	85
Tabela 9 – Distribuição das matrículas por etapas e níveis de ensino nos estabelecimentos da rede educacional de Currálinho – 2014.....	128
Tabela 10 – Evolução das matrículas na Educação Básica no município de Currálinho – 2001-2014	130
Tabela 11 – Relação da população em idade de atendimento em creche e as matrículas na rede municipal de ensino – 2004-2012	131
Tabela 12 – Relação da população em idade de atendimento pela Pré-Escola e a oferta de matrículas na rede municipal de ensino – 2002-2014	133
Tabela 13 – Evolução da oferta de matrícula na Educação Infantil por localização Urbano e Rural – Currálinho – 2002-2014	134
Tabela 14 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária de atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 2001-2012.....	136
Tabela 15 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária de atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental – 2001-2012.....	137

Tabela 16 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária do Ensino Médio, – 2001-2012.....	139
Tabela 17 – Evolução da proporção de matrículas do Ensino Fundamental das escolas do campo e de alunos que utilizam transporte escolar com o total municipal, Currálinho, 2002-2014	141
Tabela 18 – Evolução das matrículas do Ensino Fundamental das escolas do campo e o rendimento escolar dos alunos – Currálinho, 2002-2014	143
Tabela 19 – Receitas da educação do município de Currálinho – 2003-2010.....	150
Tabela 20 – Média do valor aluno ano com base nas receitas da educação municipal – 2003-2010..	152
Tabela 21 – Evolução dos recursos financeiros transferidos do FNDE às escolas municipais de Currálinho, 2003-2014	154
Tabela 22 – Distribuição das lanchas do transporte escolar para as escolas rurais dos polos educacionais	216
Tabela 23 – Evolução das transferências dos recursos do PNATE ao município de Currálinho, referente às matrículas do Ensino Fundamental no período de 2004-2014.....	218
Tabela 24 – Evolução dos gastos do município e da União com as despesas do transporte escolar...	220

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional dos Docentes
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFR	Casa Familiar Rural de Cametá
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FME	Fórum Permanente de Educação Municipal de Curralinho
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED/UFPA	Instituto de Educação da UFPA
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NAEA/UFPA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
OCDE	Organizações para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Programa de Ações Articuladas
PCCRPEE	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROMUNICÍPIO	Projeto de Cooperação Técnica e Financeira do Estado/Município
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRO-RURAL	Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Currálinho
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SOME	Sistema Modular de Ensino
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
METODOLOGIA	28
PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO	33
CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ASPECTOS TERRITORIAIS E SOCIAIS	42
ESTRUTURA DA TESE.....	48
CAPÍTULO I – POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990	50
1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR A NUCLEAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	51
1.2 A REFORMA EDUCACIONAL E AS CONTRADIÇÕES COM A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS DE 1990 E A LUTA DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	65
1.3.1 As políticas educacionais nas reformas educacionais	69
1.4 A ESTRATÉGIA DE REORGANIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E AS IMPLICAÇÕES PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO	74
CAPÍTULO II – O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MUNICIPAL COMO VIABILIZADOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO	89
2.1 A RESPONSABILIDADE CONSTITUCIONAL DOS ENTES FEDERADOS PELO ENSINO: A CARGA SOBRE OS MUNICÍPIOS.....	89
2.2 PARA ENTENDER AS BASES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	95
2.3 EFEITOS E LIMITES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS	106
CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO: AS CONTRADIÇÕES ENTRE A AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE MATRÍCULA E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO AS POPULAÇÕES DO CAMPO	118
3.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO	118
3.2 A EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO.....	130
3.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CURRALINHO E A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO.....	146
3.4 A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM CURRALINHO.....	156

3.5 LIMITES, CONDICIONANTES E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO	169
3.6 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: ASPECTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO	179
CAPÍTULO IV – PROJETO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM CURRALINHO: AS CONDIÇÕES DE OFERTA E DE ACESSO ÀS ESCOLAS NUCLEADAS.....	189
4.1 NUCLEAÇÃO ESCOLAR E OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	189
4.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS NUCLEADAS: A QUALIDADE NEGADA.....	196
4.3 SITUAÇÃO DO QUADRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	211
4.4 O TRANSPORTE ESCOLAR ENTRE OS RIOS E OS IGARAPÉS DE CURRALINHO: ASPECTOS CONTRADITÓRIOS DO ACESSO DOS ALUNOS ÀS ESCOLAS.....	214
4.3.1 As implicações financeiras da ampliação do transporte escolar para o município ...	217
4.3.2 As implicações do transporte escolar na vida dos alunos, barqueiros e escolas.....	222
4.3.3 O transporte escolar como meio de acesso dos alunos à escola: as contradições entre a ampliação da oferta e os limites da qualidade e da segurança	230
É HORA DO DESEMBARQUE.....	240
REFERÊNCIAS	252
APÊNDICE	263
ANEXOS	267

INTRODUÇÃO

Esta tese, analisa a política de nucleação das escolas rurais, adota como categorias de análise a qualidade da educação escolar e o direito à educação, tomando como referência empírica o município de Currealinho, situado no Arquipélago do Marajó-PA. Esse território configura-se com muitas contradições é caracterizado por maravilhas naturais, como rios, campos de várzea, florestas nativas, praias, e por peculiaridades culturais marajoaras, como as fazendas de búfalos, os queijos marajoaras e o carimbó. Também conhecida como a maior ilha fluvial-marítima do mundo, essa região levou Gallo (1997) a denominá-la “Marajó, a ditadura da água”, não sem motivo, pois, as águas ditam a vida das populações.

Contudo, esses aspectos se revelam em apenas uma pequena parcela de seus municípios, sobretudo os localizados na parte litorânea. Assim, se ficarmos apenas nesse aspecto, conheceremos o Marajó da aparência, sem conhecer como se revela a vida material das populações marajoaras, como anunciou Gallo (1997, p. 25): “a descoberta é somente uma impressão, vaga, vaporosa, superficial, pouco mais de uma intuição, que nasce da instintiva coleta das informações insignificantes [...]”.

Esse mesmo autor destaca ainda que, na realidade do dia a dia, os relacionamentos expressam novas dimensões, uma espécie de conexões misteriosas entre os homens e as coisas, que formam um mundo à parte fora dos padrões. No Marajó, como diz Gallo (1997), o tempo é sinônimo de espera, espera da hora da viagem, espera do pescador pela hora de a água arriar ou de o tempo levantar, da chegada da maré boa para colocar a rede, do momento em que o peixe fica malhado. Essa peculiaridade foi ditando a sua trama da vida diária, que levou a aprender a ter paciência com a natureza para esperar o tempo certo das coisas.

Entretanto, como pontua Gallo (1997, p. 26), essa filosofia de vida levou o marajoara a acreditar que tudo se espera (no sentido da esperança), “a água encanada, o correio, o telefone, a vacina, o dentista, a aposentadoria, a luz, a televisão, o esgoto, a merenda escolar” e continuam a esperar escola, a presença do Estado para lhes garantir os direitos às políticas públicas, que nem sempre chegam, como chega a maré, o peixe, a hora da viagem.

Nas matas e rios do Marajó, há homens e mulheres que carregam em suas histórias a marca do trabalho e das desigualdades, produzidas pela sociedade capitalista. Por isso, ao ultrapassar a aparência, a visão estereotipada, o que se vislumbra é o Marajó que, no ano de 2012, entre as onze Regiões de Integração do Estado do Pará, estava na última posição em termos de Produto Interno Bruto (PIB) *Per capita* (R\$ 3.936,00), enquanto que a do Carajás, lidera (R\$ 42.714,00), a diferença é de dez vezes mais (PARÁ/FAPESPA, 2015).

Portanto, isso demonstra o alto nível de diferenças socioeconômicas e culturais que materializam-se em desigualdade social que permeia as regiões do Estado, mas isso se revela também quando se verifica que, dos 10 (dez) municípios do Estado do Pará, no ano de 2010, com os menores IDHM, 8 (oito) eram do Marajó, sendo 7 (sete) classificados como muito baixo (entre 0,418 e 0,489), o outro como baixo (0,502), o que classifica a região novamente como a de menor índice (0,524), em contraposição à região Metropolitana de Belém, que possui a melhor posição (0,691). Tal realidade se reflete nos demais indicadores de IDHM: educação (0,357), como classificação muito baixa, renda (0,522), baixa, e longevidade, em níveis aceitáveis (0,761), porém, sempre deixando na última posição, em relação às demais regiões de integração do Estado, todos os índices referentes ao ano de 2010 (PARÁ/FAPESPA, 2015).

Diante dessa realidade desigual em que as populações marajoaras vivem, revelam-se as contradições produzidas e reproduzidas pelo capitalismo. Por isso, fazer essa contextualização, a partir dessa perspectiva, possibilita compreender a vida concreta dos homens e mulheres marajoaras em seus processos dialéticos e contraditórios de seus modos de vivência. Diante disso, conseguimos ultrapassar a impressão vaga, a aparência daquilo que é encoberto pela beleza e pelos mistérios da natureza.

O Marajó, uma das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos, possui uma hidrografia caracterizada por um emaranhado de canais, furos, baías (como a do Marajó), paranás, lagos e igarapés. Inclui, também, na sua composição geográfica, os rios Amazonas, Pará, Anapu, Jacundá e Anajás, com seus inúmeros afluentes. Contudo, toda essa riqueza não se reflete na melhoria das condições de vida da população (BRASIL, 2007).

Esta síntese objetivou demonstrar as contradições do lócus do objeto da tese, ou seja, um lugar de riquezas naturais e vida peculiar, porém marcado por desigualdades sociais. Assim, o interesse em estudar a nucleação das escolas rurais no município de Currálinho tem relação com essa realidade contraditória, mas, principalmente, em função de ter sido o município pioneiro no Arquipélago do Marajó a adotar a nucleação, como política de atendimento e organização das escolas do campo, a partir do ano de 2002.

Desde então, dezenas de escolas multisseriadas foram fechadas e eliminadas das comunidades ribeirinhas para a formação das escolas núcleos. O argumento utilizado pela gestão municipal para a adoção desse procedimento político-administrativo ocorreu em função de elevar a qualidade do ensino nas escolas do campo. Esse aspecto nos inquietava, em função de Currálinho estar situado em uma das regiões mais pobres do Estado do Pará. Também nos chamava atenção o fato de as escolas estarem situadas, em sua maioria, em comunidades

ribeirinhas e a interligação entre elas acontece por meio dos rios, furos, igarapés e baías, com predomínio de acesso por meio do transporte fluvial.

Essas características peculiares, econômicas e geográficas, nos inquietaram e nos levaram a investigar as condições materiais em que a nucleação havia se concretizado em Currálinho, sob o argumento de propiciar um ensino de qualidade para as populações do campo. Somou-se a isso, o fato de que, no ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Breves/Pará também optara pela adoção da política de nucleação de suas escolas do campo. Nesse período, atuávamos na parte técnica daquela Secretaria e, em função de nossa trajetória sobre as discussões da educação do campo, fomos designados para compor a equipe que formularia a proposta de nucleação para o município de Breves.¹

A referência de implantação da política de nucleação na região, de fato, era o município de Currálinho, que enviou técnicos da Secretaria de Educação para socializar sua experiência com nossa equipe. Foi quando passamos a tomar conhecimento dos desafios para consolidar a qualidade social da educação as populações do campo, ou seja, entre os discursos oficiais havia muitas contradições dessa política na região. No município de Breves, por ocasião da construção do diagnóstico para a formulação da proposta da nucleação, as comunidades se colocavam contrárias, pois tinham conhecimento de que escolas seriam fechadas. Essas foram as motivações que me levaram a realizar estudo sobre a nucleação, a fim de compreender seus pressupostos teóricos e metodológicos, elegendo, finalmente, o município de Currálinho pelas circunstâncias supracitadas.

Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida, no aspecto geral, discute as políticas públicas educacionais, com recorte para a nucleação das escolas do campo em Currálinho, enquanto estratégia do município para ampliar e qualificar o atendimento educacional para as populações rurais. Logo, pretende evidenciar e analisar como a política de nucleação das escolas do campo assegura o direito à educação no que concerne ao acesso e a permanência de crianças e jovens na escola com qualidade social, confrontando essa realidade com os pressupostos do projeto de nucleação das escolas rurais do município.

¹ No município de Breves, a equipe optou, em primeiro lugar, por realizar um levantamento situacional das escolas multisseriadas para identificar seus aspectos pedagógicos, administrativos, econômicos (da escola e da comunidade), estruturais, pessoais, geográficos, mapeando suas localizações, por meio de um aparelho de GPS. Esse processo ocorreu para que se pudesse definir a quantidade de escolas núcleos e também que escolas seriam nucleadas a ela. Um dos critérios em relação ao acesso dos alunos à escola núcleo era o de que eles deveriam fazer o percurso no transporte escolar entre quarenta minutos e uma hora, no máximo, pois a equipe tinha a intenção de que esse acesso dos alunos às escolas núcleos se desse no menor tempo possível, em função das críticas de experiências que já haviam sido realizadas em municípios do Marajó, onde os alunos chegavam a viajar de 8 a 10 horas nos transportes escolares.

Dessa forma, a nucleação consiste na reunião de um determinado número de escolas de uma área geográfica, consideradas isoladas, ou de pequeno porte, em torno de apenas uma unidade de ensino de maior porte, denominada escola núcleo para receberem os alunos das escolas fechadas. Em linhas gerais, a nucleação é uma ação promovida pelos governos municipais ou estaduais, com o propósito de organizar uma estrutura escolar mais moderna e com melhores ambientes e estruturas pedagógicas, como assim justificam os governos. (NASCIMENTO, 2012).

Para os governos, a nucleação tem uma função administrativa, uma vez que as escolas núcleos são construídas com maior número de salas de aula, a fim de abrigarem as turmas por série. Além disso, são constituídas com outros espaços como refeitórios, copa-cozinha, sala de direção, de secretaria, entre outros espaços pedagógicos. Efetivamente, as escolas são mais bem estruturadas para a organização e a oferta do ensino. Acrescenta-se que esse seja o caminho alegado para se elevar a qualidade da educação no campo (KREMER, 2007).

Depreende-se que a nucleação tem, pedagogicamente, a finalidade de organizar o ensino em regime seriado, ofertar todos os níveis e todas as etapas e modalidades de ensino nas escolas núcleos, estruturar as equipes de gestão da escola, contendo diretor, vice-diretor, coordenação pedagógica, equipe administrativa e de apoio. Além do mais, visa a instituir o corpo docente nas escolas e disponibilizar transporte escolar para garantir o acesso dos alunos (KREMER, 2007; VALTER, 2009).

Contrariamente, uma das premissas da nucleação é o fechamento ou a desativação das escolas multisseriadas, isoladas ou de pequeno porte, uma vez que se pretende reduzir o quantitativo de estabelecimentos de ensino. Entende-se que essa perspectiva está relacionada a uma concepção de organização político-pedagógica do ensino, por meio da seriação, como a mais adequada para realizar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas escolas do campo, tendo em vista que, para os governos, as escolas multisseriadas são responsáveis pelos baixos indicadores educacionais.

Corroboram com esse entendimento os argumentos de Hage (2012, p. 3-4), ao destacar que a nucleação em Currallinho tinha como objetivo “atender às necessidades educacionais do município, facilitando o acesso e permanência dos alunos na escola, e melhorando assim a qualidade do processo ensino aprendizagem”. Todavia, foi um processo que ocorreu em meio às resistências das comunidades e dos pais de alunos, principalmente, por não concordarem com o fechamento das escolas na comunidade.

A presente tese tem como pressuposto de que a política de nucleação vem contribuindo para ampliar o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, principalmente na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, os condicionantes dessa política, como transportes precários, baixo custo do investimento financeiro, falta de insumos pedagógicos, formação inadequada dos professores, aliado às grandes distâncias que as escolas núcleos ficaram do local de residência dos alunos, que gastam, diariamente, tempo excessivo nas viagens para chegarem às escolas.

Em detrimento disso, demonstram que a nucleação não se configura como a proposta mais apropriada para promover a igualdade de condições de acesso e de ensino com qualidade à escola, nem como forma de promover o direito à educação, nem tampouco de elevar a qualidade educacional sobre as atuais circunstâncias de oferta às populações ribeirinhas do município de Curalinho/PA.

Argumenta-se que, no contexto das políticas educacionais, em seus aspectos geral e particular, a política de nucleação segue orientações do Estado capitalista, principalmente, ao atuar sobre a lógica da racionalização financeira das políticas sociais. Isso se refletiu nas reformas educacionais a fim de atender às orientações dos organismos internacionais e do mercado, cujos rebatimentos, no campo educacional, se fundamentam na lógica custo-benefício, ou seja, oferece-se uma educação a baixo custo, com o discurso da qualidade nos resultados, atendendo, assim, os interesses capitalistas.

Não obstante as políticas assumirem no Estado capitalista o caráter custo-benefício, com a intencionalidade de reduzir os investimentos, é possível, por meio das organizações sociais de defesa dos direitos da classe trabalhadora, estabelecer mediações, a fim de que as políticas educacionais tenham como ponto de partida a realidade sociocultural dos sujeitos do campo. No entendimento de Cury (1989, p. 43), a “[...] mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de posições irreduzíveis e sem síntese superadora, [...] uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins [...]”. Desta forma, é importante que se estabeleçam canais de diálogo entre os governos e as organizações sociais, para que prevaleça a dimensão democrática de constituição de uma política, ao mesmo tempo em que sejam superados os processos decisórios centralizadores, que ainda permeiam as ações desse Estado capitalista.

Portanto, para evidenciar os processos sobre os quais as políticas educacionais foram redesenhadas, no contexto das reformas educacionais, para Frigotto e Ciavatta (2003), elas estavam alinhadas ao novo projeto para o Brasil, que se anunciava, porém, com ênfase na

educação básica. Tais prescrições, para os autores estavam assentadas sobre duas perspectivas, a saber.

[...] primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, a política nucleação em Curralinho assume essas duas dimensões, uma, de ser um problema local para os governos municipais, e outra, de possibilitar o direito à educação e à escola pública aos sujeito do campo, garantindo assim o aprendizado como condição inalienável para o desenvolvimento do país. Ainda de acordo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102), “[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país [...]”, mesmo porque esse direito foi negado à classe trabalhadora, portanto, o resgate desse processo é “[...] fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações”.

Entretanto, é importante destacar que, conforme pontuaram Cabral Neto e Rodriguez (2007), a redefinição das políticas educacionais atende mais aos interesses do mercado do que aos da classe trabalhadora. Assim sendo, a reforma educacional, em suas dimensões, tem como uma de suas finalidades a flexibilização das ações do Estado, para responder às demandas mercadológica e aumentar a competitividade dos países em desenvolvimento. Reforçam esse entendimento as reflexões de Noma e Lima (2009), ao destacarem que, para o governo de Fernando de Henrique Cardoso (FHC), as reformas educacionais fundamentaram-se na:

[...] concepção de que a adoção de mecanismos de mercado facilitaria a obtenção da eficiência e eficácia dos serviços prestados e nos gastos públicos com a educação. Explicitou-se, assim, a tendência da administração pública de associar financiamento e avaliação e, também, a articulação entre estes e a gestão. (NOMA; LIMA, 2009, p. 183).

Esses pressupostos teóricos fundamentados na eficiência e eficácia, que nortearam os investimentos públicos para financiar a educação a partir dos anos de 1990, como se observa, estavam voltados para o alcance de resultados por meio dos processos avaliativos das políticas educacionais. Isto, por sua vez, atendia às estratégias do Estado de manter o controle e a fiscalização das políticas, embora importante, mas contraditória ao não possibilitar as condições reais de ampliar os investimentos públicos em educação para promover as transformações

educacionais, principalmente em relação às populações do campo. A contradição entendida como produtora de conflitos entre as classes e segmentos sociais em função de interesses divergentes (CURY, 1989).

A fim de evidenciar essas contradições que se materializam nas discussões da política de nucleação em que se anunciam a ampliação da oferta e da qualidade da educação escolar as populações do campo, são consideradas ao longo do texto as contribuições teóricas de Hage (2005; 2010; 2012), Vasconcelos (1993), Ramos (1991), Bareiro (2007), Kremer (2007), Valter (2009), Nascimento (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2009), Kolling, Nery e Molina (1999), Munarim (2006), e outros.

Inicialmente, é importante pontuar que no contexto da luta da classe trabalhadora pela direito a educação, à forma como são materializadas pelo Estado, revelam a face oculta de como são definidas as políticas educacionais sobre as orientações do sistema do capital, que servem mais para violar o direito do que promover a igualdade de condições de acesso permanência na escola pelos alunos do campo. Nesse sentido, é importante compreender os pressupostos teóricos e ideológicos que têm norteado a política de nucleação, assentada na lógica da qualidade do ensino e na relação custo-benefício, para uma realidade particular na Amazônia, a do município de Curralinho, no Marajó, cheia de contrastes sociais.

Logo, é imprescindível fazer uma análise dessa política que, a partir das reformas educacionais e da municipalização, tiveram prioridade na agenda dos governos de todo o Brasil, em particular, no lócus da investigação, para garantir atendimento educacional às populações do campo, localizados em sua grande maioria em comunidades ribeirinhas do município.

Há de se destacar, nesse contexto, que as políticas educacionais, na lógica do Estado capitalista, em suas subjetividades, não se revelam de imediato. Por isso, desmistificar os meandros que ocultam as verdadeiras intencionalidades sobre a reunião das pequenas escolinhas isoladas, como assim, caracterizam os governos, em núcleos escolares é de extrema importância para o entendimento de como a política de nucleação se efetiva no lócus em questão. Pode-se notar que a política de nucleação, na égide do Estado capitalista, orientada pela reforma educacional, cumpre um papel cujas contradições foram evidenciadas, dentre as quais tem destaque o anúncio da qualidade da educação nas escolas campo pelos governos, mas que os indicadores de qualidade ainda são desfavoráveis. Assim, a imersão no lócus da pesquisa para capitanear os dados empíricos foi fundamental para explicitar esse fato, apresentado de forma detalhada nos capítulos III e IV desta tese.

Portanto, são nas tramas das discussões e no aspecto material da realidade concreta dos homens que as políticas educacionais têm materialidade, mesmo incorporadas pelas contradições com as subjetividades. Assim, apesar de uma parcela da população não ter sido favorável à nucleação em Currealinho, a proposta se efetivou, sinalizando que o Estado capitalista consegue se impor na defesa de seus interesses, mesmo que, para isso, direitos sejam negligenciados.

Dessa forma, configura-se como problema da pesquisa: A política de nucleação das escolas rurais assegura o direito à educação com qualidade no que concerne ao acesso e a permanência de crianças e jovens a escola?

As questões norteadoras de estudo são: a) As escolas núcleos possibilitaram em condições adequadas de estrutura física e pedagógica para o atendimento de qualidade educacional dos alunos do campo? b) Quais as condições de qualidade que as crianças, adolescentes e jovens estão tendo de acesso às escolas núcleos? c) Houve ampliação do acesso e melhoria do rendimentos das escolas do campo? d) A nucleação possibilitou assegurar o direito e qualidade do acesso às escolas do campo?

Logo, a hipótese da pesquisa parte do seguinte aspecto: a política de nucleação das escolas do campo é uma estratégia dos governos municipais, estaduais e federal, atendendo as orientações do MEC, fundamentada na relação custo-benefício, com a pretensão de melhorar os indicadores educacionais da educação do campo, promovendo, para isso, a substituição das escolas multisseriadas pelas escolas núcleos, com o objetivo de ofertar o ensino seriado, bem como ampliar o acesso e a permanência da criança na escola. No entanto, parece almejar a qualidade da educação a baixo custo, desconsiderando, em decorrência disso, aspectos importantes da cultura das populações locais, o que compromete a garantia do direito das crianças à educação com qualidade social e de gestão popular, ao optar pelo fechamento de escolas.

Em se tratando do objetivo geral, pretende evidenciar e analisar em que aspecto a política de nucleação das escolas do campo assegura o direito à educação com qualidade social no que concerne ao acesso e a permanência de crianças e jovens na escola. Em relação aos objetivos específicos, são eles: a) Analisar as estruturas física e pedagógica das escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo; b) Verificar em que condições as crianças, adolescentes e jovens estão tendo acesso às escolas núcleos; c) Analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais; d) Analisar como têm sido assegurado o direito e a qualidade do acesso às escolas do campo.

METODOLOGIA

É importante situar, antes de tudo, que o método de pesquisa, nas ciências humanas, não é um processo de escolha aleatória, pois tem a ver com concepções de mundo, de homem e de sociedade. Essa premissa remete à forma como é analisado um dado fenômeno e também como são concebidas as transformações sociais, para se ter a dimensão de como se revelam no seu aspecto específico e se chegar à noção da totalidade.

Ao se referir à trajetória do método científico para que se possa compreender a totalidade do objeto, Marx (2008) enfatiza que:

Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social de produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõe. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. [...] Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações. (MARX, 2008, p. 258).

Portanto, no entendimento de Marx (2008), para compreender o objeto na sua complexidade é importante partir de categorias mais simples, avançando para aspectos mais complexos. Destaca, todavia, que a população deve ser sempre o ponto de partida para a compreensão do objeto. Para ele, o primeiro olhar sobre a realidade do objeto ainda é de uma visão caótica, e que o retorno, a viagem inversa, possibilita construir outra representação, não mais caótica do todo, mas com uma visão da totalidade do objeto.

Foi com essa perspectiva que se emergiu no campo empírico desta pesquisa, a fim de desvelar a complexidade *do objeto de estudo*, que consistiu em entender as implicações da política de nucleação na efetivação do direito à educação e à qualidade da educação escolar no campo traduzidos nos indicadores: de acesso e permanência, infraestrutura, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. Importa esclarecer que, ao nos referirmos à qualidade da educação escolar, buscamos compreender que esse processo é influenciado tanto pelos fatores internos quanto externo à escola. Diante disso, compreendemos que a qualidade do ensino se limita a considerar apenas os dados quantitativos dos indicadores educacionais desvinculados da realidade social onde são produzidos.

Nessa perspectiva, Silva (2009) aponta um conjunto de indicadores externos que devem ser levados em consideração na definição da qualidade da educação escolar, a saber:

a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224).

No que se refere ao interior da escola, Silva (2009) aponta que para se alcançar a qualidade social da educação é importante:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

Portanto, ao considerar esses indicadores externos e internos, conforme exposto pela autora sobre a realidade escolar, estamos considerando que a qualidade do ensino está para além do rendimento escolar, apresentado por meio dos dados quantitativos, no município de Curalinho. Por isso, estamos dimensionando a qualidade social da educação considerando os elementos externos e internos das escolas; aspectos esses que serão evidenciados no processo de análise do objeto da tese. Diante disso, optou-se, como método, o materialismo histórico-dialético, tendo em vista que aborda o fenômeno como resultante de várias determinações e em processos contraditórios na realidade em se apresenta.

Diante disso, foi fundamental ter estado imerso nas condições socioeconômicas nas quais o objeto da pesquisa estava situado. Mesmo sendo natural daquele local, encontrava-se há mais de 20 anos afastado do município, o que lhe dava o distanciamento necessário para analisar as relações sociais, econômicas e geracionais, que já eram outras, como pôde realmente constatar.

Assim, parafraseando Marx, as primeiras imersões do pesquisador no campus empírico foram de uma visão caótica da realidade, que possibilitou compreender a realidade dos sujeitos, o significado dos fenômenos e dos processos sociais.

As visitas às escolas e as viagens nos transportes escolares possibilitaram compreender as implicações da política de nucleação na vida dos sujeitos, no que se refere ao direito à educação, às condições de ensino, acesso, permanência, transporte, finanças, entre outros aspectos do objeto, presentes na contradição da realidade dos sujeitos. Isso levou a refletir que, nas discussões sobre o acesso e a qualidade do ensino, os recursos financeiros disponibilizados para o financiamento das políticas educacionais eram imprescindíveis.

Nesse aspecto, o aporte teórico foi fundamental, uma vez que, segundo Marx e Engels (1998, p. 10), é o ponto de partida para analisar a realidade, “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação”. É por esse prisma e com base no materialismo histórico-dialético que as análises caminham para compreender a realidade, tendo em vista a história dos homens em ação no mundo, suas realidades concretas, mesmo com as contradições, pois revelam que a realidade empírica é heterogênea.

Desse modo, para uma melhor apreensão e desvelamento do objeto da pesquisa, este trabalho leva em conta três categorias analíticas do materialismo: a totalidade, a contradição e a mediação. Essas categorias foram reveladas por Marx e Engels (2001, p. 19), a partir da compreensão a que chegaram da atividade real dos homens no mundo, já que:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco, do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Essa investigação foi, então, norteada a partir do entendimento de que o homem atua na realidade, por meio de suas atividades reais, ou seja, com base nos fenômenos que podem ser constatados empiricamente no real concreto. Tais premissas são fundamentais para a compreensão das políticas educacionais no Estado capitalista, direcionadas para o campo, tanto as que são pensadas sob a lógica do Estado, como as que são pautadas pelo Movimento da

Educação do Campo. Depreende-se, assim, que a luta dos trabalhadores é pela afirmação da educação, enquanto um direito inalienável aos sujeitos do campo e da cidade.

Ao se referir à contradição do materialismo histórico-dialético, Cury (1989, p. 30) destaca que ela “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”. Essa perspectiva foi fundamental para a compreensão dos processos contraditórios que nortearam a efetivação da nucleação. Em outras palavras, “não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.” (CURY, 1989, p. 35).

Por isso, as relações entre o todo e as partes nos permitiram compreender as estruturas sociais, ou seja, a totalidade não é um fato construído, mas um processo de construção por meio das partes em contradição com o real, pois a mediação, na produção das relações concretas no materialismo histórico-dialético, “indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de posições irreduzíveis e sem síntese superadora, [...] uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins”. (CURY, 1989, p. 43).

Acreditamos, dessa forma, não ser impossível construir consenso entre os interesses governamentais e os da classe trabalhadora em torno de políticas educacionais que, de fato, garanta a qualidade social da educação, mas que acima de tudo, respeite a realidade sociocultural das populações do campo. Mas também, é necessário assegurar que esses pressupostos se realizem considerando as condições de vida e organização das populações do campo em seus territórios.

A compreensão de como essas categorias se engendram foram fundamentais também na análise dos dados empíricos, ao possibilitarem um retorno não mais com uma visão caótica dos fatos, mas com a visão da totalidade de como a nucleação se reproduziu nas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade contraditória do objeto, conforme pontua Kosik (2002):

A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como campo em que exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK 2002, p. 13-14)

A partir dessa perspectiva, a apropriação do objeto da pesquisa se deu num processo que envolveu referenciais teóricos e realidade objetiva. É notório que toda pesquisa tem a

intenção de formular o pensamento crítico, porém, a compreensão da realidade é fundamental para (re)formular noções antes definidas. Dessa forma, esse percurso ocorreu partindo da imersão do pesquisador no lócus da pesquisa, o município de Curalinho, que subsidiou os elementos reveladores do objeto nas suas contradições dialéticas.

Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que busca compreender as singularidades da nucleação do município de Curalinho, lócus da investigação, marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se refletem nas condições de vida das populações do campo. Aprofundar estudos dessa natureza específica possibilita conhecer com mais propriedade, além das condições sociais, os aspectos políticos e geográficos que configuram as dimensões socioespaciais do município e a dinâmica organizacional da população no território. Ao mesmo tempo em que permite conhecer com mais detalhes as peculiaridades e especificidades do campo empírico da pesquisa. Em suma, possibilita analisar com mais acuidade as particularidades do objeto no próprio contexto sociopolítico onde ele está inserido.

Trata-se, pois, de uma estratégia de pesquisa que muito tem contribuído para elaboração de conhecimentos relacionados a fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos (YIN, 2005):

[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, além do mais, seu poder diferenciador é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. (YIN, 2005, p. 26-27).

Algumas dessas premissas subsidiaram a construção da base empírica da pesquisa desta tese, quando houve a imersão do pesquisador no lócus definido, principalmente em relação aos documentos e às entrevistas a serem detalhadas nos procedimentos metodológicos.

Pode-se questionar que a opção pelo estudo de caso entraria, em princípio, em contradição com a perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa – a do materialismo histórico-dialético – a começar pela categoria totalidade, em função da análise de uma realidade específica. Entretanto, estudar um caso não inviabiliza compreender a totalidade de um fenômeno, uma vez que a totalidade não é um fato dado e acabado, mas um processo construído. Assim, “uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si” (CURY, 1989, p. 36).

Sob este prisma, estudar o caso da política de nucleação, do município de Curalinho, não é contraditório em relação à perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa, uma vez

que o objeto analisado faz parte de um todo. Pontua-se, ainda, que, no processo de desvelamento da essência do objeto, o ponto de partida foi a nucleação no contexto da reforma educacional do Estado capitalista, que está expressa nas análises do Capítulo I, sobre a influência do capital e do mercado nas (re)definições das políticas educacionais.

Embora a política de nucleação tenha se materializada em realidades distintas do país, esta pesquisa, como já se destacou, tem como lócus do objeto de estudo o município de Curalinho. Ademais, as técnicas de coleta de dados seguiram definições criteriosas de modo que contribuíssem consistentemente com a construção da base empírica, visando a favorecer uma análise do objeto coerente com suas contradições.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta fase da pesquisa configurou-se com a coleta dos dados empíricos para subsidiar a análise do objeto. Por se tratar de um estudo de caso, as técnicas selecionadas foram o levantamento documental e as entrevistas semiestruturadas.

Entretanto, antes da imersão no lócus da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico que possibilitasse a formação da base teórico-conceitual do objeto da pesquisa e das categorias analíticas a partir dos eixos de análises como o direito a educação e a qualidade da educação escolar que se traduzem nos indicadores: de acesso e permanência, infraestrutura, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar.

Esse processo se deu por meio de seleção e consulta a livros e a artigos publicados em revistas e anais de eventos científicos. Também tiveram destaque os bancos de dados da CAPES e dos programas de pós-graduação das universidades federais e estaduais, a fim de acessar teses e dissertações relacionadas à temática em estudo. Essa fase teve a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que fosse escrito sobre a temática da pesquisa, visando à construção da problematização e do próprio objeto a ser analisado (LAKATOS; MARCONI, 1986).

A fase seguinte se deu com a inserção do pesquisador no lócus da pesquisa, a fim de iniciar a coleta dos dados. Foi quando houve o contato com os sujeitos, primeiro com os agentes públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Curalinho, e, depois, com os profissionais das escolas do campo. Inicialmente, houve reuniões com a SEMEC, para a qual foi entregue a carta de apresentação de vínculo do pesquisador como estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação (ICED), da UFPA, disponibilizada pela orientadora desta pesquisa.

Além da entrega da carta de apresentação, também foram expostos os objetivos da pesquisa e o motivo pelo qual precisaria, por várias vezes, visitar a Secretaria, ou seja, para realizar a coleta de dados². Na oportunidade, foi protocolado um ofício solicitando informações documentais (descritas no Quadro 1), que seriam necessárias para a formação da base empírica da pesquisa. Entretanto, nem todas as informações foram disponibilizadas, em função da ausência nos arquivos da Secretaria, principalmente em relação às despesas financeiras da educação e relatórios de gestão anual.

Diante disso, houve a necessidade de se recorrer ao Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), bem como ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), para completar as informações documentais. Os dados do Quadro 1 evidenciam os documentos coletados nesses órgãos públicos, que formaram parte da base empírica documental da pesquisa e que auxiliaram no processo de análises do objeto da tese.

Quadro 1 – Documentos e descritores que constituem a base empírica documental da pesquisa

Nº	DOCUMENTOS	DESCRITORES
01	Balanco financeiro do município de Curralinho no período de 2003 a 2010, acessado no TCM	Receitas, despesas e valores aplicados na educação do campo
02	Dados educacionais do município no período de 2001 a 2014, disponibilizados pela SEDUC	Matrículas do Ensino Fundamental, quantitativo de matrículas por nível e modalidade de ensino; índices de aprovação, reprovação, evasão, acesso e permanência
03	Projeto de implantação da política de nucleação – SEMEC	Concepções, diretrizes e orientações da política
04	Planos Municipais de Educação aprovado em 2012 e 2015 – SEMEC	Evidenciar as metas e diretrizes educacionais do município
05	Regimento Unificado das Escolas de Curralinho – SEMEC	Diretrizes da gestão escolar; perfil do gestor e atribuições das escolas nucleadas
06	Recursos que chegam às escolas – Conselho Escolar – FNDE	Evolução de recursos que o FNDE transfere às escolas
07	Recursos transferidos do FNDE ao município como Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), convênios e projetos	Evolução de recursos transferidos pelo FNDE ao município que complementam as receitas da educação

Fonte: Dados do arquivo da pesquisa. Material elaborado pelo autor.

² Objetivando ter acesso aos demais departamentos da Secretaria e poder visitar as escolas do campo, solicitei uma autorização, por escrito, à SEMEC. O documento foi prontamente disponibilizado. Esses procedimentos foram necessários, a fim de resguardar minhas visitas às escolas do campo, bem como para me respaldar a respeito dos documentos solicitados.

Conforme informações do Quadro 1, foram apenas esses os documentos obtidos no processo da coleta de dados.

Em relação à SEMEC, conseguimos três documentos importantes, são eles: o “Projeto de Nucleação das Escolas da Zona Rural”, que permitiu evidenciar a essência da nucleação no município; o Plano Municipal de Educação, aprovado em 2012 e 2015, que evidencia as metas educacionais para os próximos anos, e o Regimento Unificado de todas as escolas municipais. No TCM, foi possível acessar os balanços financeiros da função educação do município, no período de 2003 a 2010.

Na SEDUC/PA, foi possível acessar os dados do Censo Escolar do município, no período de 2007 a 2013. As informações do período de 2001 a 2006 foram extraídas dos relatórios de matrículas das escolas, disponibilizados pelo Setor de Estatística da SEMEC, assim como o quantitativo de escolas no município, dados de matrículas por escolas núcleos dos polos.

Quanto às demais informações financeiras, sobretudo em relação às transferências que o município recebeu, bem como as escolas, por meio dos programas e projetos do MEC, foram extraídas do site do FNDE. A disponibilidade pública dessas transferências foi fundamental para a formação da base de dados financeiros para o processo das análises, embora as informações sejam descontraídas de um órgão para outro, com aquilo que governo municipal contabiliza, o que dificulta a exatidão para determinar o investimento em cada área.

Do mesmo modo, a constituição da realidade socioeconômica e educacional do município foi subsidiada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Atlas Brasil. Efetivamente, o arcabouço de documentos desses órgãos favoreceu obter informações sobre os indicadores sociais, especificamente do INEP, que contribuíram para a análise da evolução das unidades educacionais no Brasil, das que foram fechadas ou das que foram construídas, tanto em termos nacionais quanto locais, assim como em relação aos dados de matrículas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental no município de Curalinho.

Destarte, a utilização das informações quantitativas, por meio de uma série de tabelas que se identificará ao longo do texto, tiveram como finalidade qualificar as análises qualitativas desse estudo. *Pari passu*, os subsídios acessados, conforme expressos no Quadro I, foram fontes de informação importantes no processo de análise do objeto da tese,

permitindo desvendar as subjetividades, as ocultações das questões norteadoras da pesquisa. Tudo isso possibilitou chegar à essência do objeto e identificar suas possíveis contradições entre os discursos oficiais dos governos e a realidade concreta dos indicadores educacionais, nem sempre favoráveis a qualidade da educação escolar.

À medida que se compreende o fenômeno, segundo Cury (1989), atinge-se a essência. E a essência aqui é a consciência do fenômeno na realidade, com base nas suas determinações e concretude. Sem dúvida, esses documentos contribuíram para a reflexão acerca das contradições da política de nucleação e foram determinantes para compreender a que interesses essa política tem servido. Logo, esses documentos são fonte de evidências fundamentais para a compreensão da realidade na qual o objeto está situado.

Quanto às entrevistas, foi utilizada a modalidade semiestruturada, que é conduzida por um roteiro elaborado previamente, conforme consta nos anexos, tomando como base o objeto e os objetivos da pesquisa. Trata-se de um instrumento de coleta de dados fundamental para captar, por meio das falas dos entrevistados, informações que os documentos não possibilitariam revelar. Além disso, os sujeitos são parte do contexto pesquisado e têm suas percepções a respeito do fenômeno, portanto, não se trata de um procedimento sem objetivo (LAKATOS; MARCONI, 1986). Por meio das entrevistas, é possível ainda “explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica do grupo ao qual pertencem” (THIOLLENT, 1987, p. 81). De fato, os depoimentos dos entrevistados apresentaram informações reveladoras e que muito contribuíram para a compreensão do objeto de estudo.

Some-se a isso um dos critérios utilizados para a seleção dos entrevistados: ter vivenciado o processo da construção e constituição da política de nucleação no município. Acredita-se que as pessoas possuem registros em suas memórias dos fatos ocorridos, uma vez que os documentos não revelaram a ocorrência de conflitos, nem as resistências das comunidades e dos pais. O Quadro 2 apresenta os sujeitos que participaram desse processo:

Quadro 2 – Sujeitos que integraram a amostra das entrevistas

Nº	Segmento Social	Identificação	Formação	Tempo de serviço
1	Ex-Gestor da SEMEC	Secretário de Educação1	Pedagogia	18 anos
2	Gestora da SEMEC	Secretária de Educação2	Em História, Especialista em Geografia da Amazônia, mestranda em Ciências da Educação.	15 anos
3	Técnico da SEMEC	Técnico Educacional da SEMEC1	Pedagogia, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar, Educação Especial, Psicopedagogia e Conselho Escolar.	12 anos
4	Técnico da SEMEC	Técnico Educacional da SEMEC2	Pedagogia, Especialista em Educação Especial.	14 anos
5	Movimento Social	<i>Líder de Movimento Social</i>	Pedagogia, Especialista em Educação do Campo	Δ
6	Comunidade Rural	Líder de comunidade1	Trabalhador rural, cursou até a 5ª série do ensino fundamental	Δ
7	Comunidade Rural	Líder de comunidade2	Trabalhadora rural, cursou até a 7ª série do ensino fundamental	Δ
8	Comunidade Rural	Líder de comunidade3	Trabalhador Rural, cursou a 1º série do ensino fundamental	Δ
9	Comunidade Rural	Líder de comunidade4	Professora formada em língua portuguesa	Δ
10	Gestor Escolar	Gestora Escolar1	Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar.	12 anos
11	Gestor Escolar	Gestor Escolar2	Pedagogia.	20 anos
12	Gestor Escolar	Gestor Escolar3	Pedagogia	12 anos
13	Gestor Escolar	Gestora Escolar4	Pedagogia	30 anos
14	Gestor Escolar	Gestora Escolar5	Pedagogia	4 anos
15	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico1	Pedagogia	16 anos
16	Coordenador Pedagógico	Coordenadora Pedagógico2	Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia	32 anos
17	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico3	Pedagogia	20 anos
18	Professora	Professora1	Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia	16 anos
19	Professor	Professor2	Pedagogia	13 anos
20	Professora	Professora3	Ensino Médio incompleto	09 anos
21	Professora	Professora4	Pedagogia	15 anos
22	Professora	Professora5	Pedagogia	07 anos
23	Professor	Professor6	Ensino Médio	12 anos
24	Professora	Professora7	Ensino Médio	3 anos
25	Mãe de aluno	Mãe de Aluno1	Trabalhadora rural, cursou até 2ª série do ensino fundamental	Δ
26	Mãe de aluno	Mãe de Aluno2	Trabalhadora rural, cursou até 4ª série do ensino fundamental	Δ
27	Pai de aluno	Pai de aluno1	Trabalhador rural, cursou até 2ª série do ensino fundamental	Δ
28	Pai de aluno	Pai de aluno2	Trabalhador Rural, estou até a 1ª série do ensino fundamental	Δ
29	Pai de aluno	Pai de aluno3	Trabalhador Rural, estou até a 4ª série do ensino fundamental	Δ
30	Aluno	Aluno1	Aluna da 2ª série da escola São Sebastião, 17 anos	Δ
31	Aluno	Aluno2	Aluno da 6ª série da escola São Sebastião, 20 anos	Δ

Fonte: Dados do arquivo da pesquisa. Material elaborado pelo autor.

Por conseguinte, para se chegar a esses sujeitos, foi feita uma sondagem bastante criteriosa em relação aos servidores mais antigos da SEMEC. Os selecionados para as entrevistas teriam que contemplar os 5 (cinco) polos educacionais. Todas as entrevistas foram precedidas por informações aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e a finalidade da tese, daí a importância de suas informações e a necessidade que as pessoas autorizassem a gravação. Após esses esclarecimentos, todos aceitaram contribuir com a pesquisa, assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver Apêndice).

Antes, porém, de proceder a ida às escolas, foram definidos os segmentos sociais a serem entrevistados, bem como quais seriam as respectivas amostras. Dessa forma, a abordagem dos sujeitos para a realização das entrevistas ocorreu em seus ambientes de trabalho, em suas residências e, até mesmo, por contato telefônico, uma vez que a maioria dos profissionais que trabalham nas escolas núcleos reside na sede do município. Com isso, foram definidos horários e locais para a realização das entrevistas.

Com alguns sujeitos os contatos aconteceram de forma direta, a exemplo da gestora em exercício da SEMEC, que ficou no cargo até dezembro de 2014. Para a realização dessa entrevista ocorreram vários desencontros, em função de sua agenda mudar repentinamente. Por isso, só foi possível realizar a entrevista depois de muitas tentativas e apenas na quarta visita ao município.

Com o ex-Secretário que conduziu a implantação da política de nucleação no município, não houve grandes problemas em conseguir a entrevista. Aliás, mostrou-se bastante disponível e interessado em contribuir com as informações. Atualmente é funcionário concursado do município, desempenhando a função de técnico na SEMEC. Também é professor da rede estadual de ensino do Pará.

Em relação aos segmentos dos técnicos em Educação da Secretaria, entre os dois que representaram a amostra, vivenciaram o processo de implantação da nucleação como professores, atualmente desenvolvem atividades na SEMEC com as escolas do campo, assim sendo, conhecem a dinâmica de funcionamento dessas unidades de ensino.

Quanto ao segmento dos gestores escolares, como foram selecionados 5 (cinco), priorizou-se 1 (um) de cada polo educacional. Definiu-se, também como critério, que eles deveriam ter mais de dois anos na gestão das escolas núcleos ou ser professores que tivessem atuado na gestão dessas.

Em relação aos coordenadores pedagógicos, dos 3 (três) selecionados, priorizou-se 1 (um) de cada polo. Seguindo esse aspecto, consideraram-se os que tinham mais tempo de serviço na função, além de terem vivenciado a implantação da nucleação.

Com relação aos representantes das comunidades, priorizaram-se os líderes atuais e os que estavam à frente das coordenações quando da realização da nucleação.

Quanto ao segmento dos professores, todos atuam em escola do campo, chegou-se aos sujeitos por meio das informações dos técnicos da Secretaria, do ex-Secretário de Educação e dos gestores das escolas, uma vez que se objetivava entrevistar os que haviam trabalhado também em classes multisseriadas e continuariam nas escolas núcleos. Contudo, priorizou-se a representatividade das escolas que fossem de polos diferentes, além do tempo no magistério nas escolas do campo.

Quanto aos pais de alunos na amostra, buscou-se uma representação de apenas 3 (três) unidades de ensino, todos com filhos que utilizavam o transporte escolar e que passaram pela experiência de ver a(s) escola(s) que ficava(m) próximo às suas residências ser(em) fechada(s). Como seus filhos gastavam em média sete horas de viagem entre casa/escola/casa diariamente, a escolha considerou também essa realidade adversa dos sujeitos.

Por fim, os alunos, que fazem parte de uma única escola, levam em média sete horas para chegar até ela, todos utilizando entre dois e três transportes para se deslocarem, ou seja, canoa movida a remo, quando o leito do rio está com a maré baixa, inviabilizando a navegação de barcos motorizados. Os barcos de apoio de porte menor, denominados rabetas, que adentram os igarapés para apanharem os alunos e os deixarem no barco maior, que os conduzem até a escola, realizando-se o mesmo processo na viagem de volta.

Diante disso, os sujeitos não foram selecionados de forma aleatória, pois estavam conectados direta ou indiretamente com o objeto da pesquisa. Destarte, as informações prestadas pelos sujeitos foram fundamentais para contribuir no processo de desvelamento dos determinantes ou da essência do objeto, isto é, as implicações da política de nucleação das escolas do campo na garantia do direito à educação.

Verifica-se, no Quadro 2, que, com exceção de dois docentes da amostra, todos os demais sujeitos dos segmentos sociais têm mais de 10 (dez) anos de atuação no magistério no município. Dessa forma, a grande maioria tem conhecimento ou vivenciou a implantação da nucleação em Currálinho.

Destaca-se ainda que a maior parte deles possui formação em nível superior, principalmente em Pedagogia. Todos os diretores e coordenadores pedagógicos têm, inclusive,

habilitação nessa área, e alguns têm até mesmo especialização. Entre o segmento dos professores, há 3 (três) com o nível médio, sendo 1 (um) incompleto, evidenciando ainda a presença de profissionais que atuam na rede de ensino com apenas esse nível de escolaridade. Os demais desse segmento, que somam 4 (quatro), possuem nível superior. Dessa forma, considera-se que se trata de uma amostra bastante consistente.

Uma vez realizada a etapa da coleta dos dados, o passo seguinte foi a sistematização e análise dos dados obtidas por meio dos documentos e das entrevistas. Esses processos consistiram na categorização dos documentos e das entrevistas após as transcrições, a fim de se extrair informações pertinentes para a formação da base empírica e teórica da tese para que se procedesse ao processo de análise da efetivação da nucleação escolar em Curralinho, considerando as reformas educacionais.

Logo, os eixos de análises expresso no direito à educação e à qualidade da educação escolar se traduziram nos indicadores: de acesso e permanência, infraestrutura, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar foram fundamentais para evidenciar aspectos, indícios das determinações ou da essência do objeto de estudo. A triangulação teórica na análise do objeto, permeado pela base empírica coletada na pesquisa de campo, as referências teóricas, as interpretações e as análises dos documentos primários e secundários foram fundamentais para o desvelamento e para o processo dialético em que a política de nucleação tem se efetivado no município de Curralinho.

Nesse processo, as categorias analíticas do materialismo, tais como totalidade, contradição e mediação, foram fundamentais no confronto às diferentes posições emergentes nos documentos e nas falas dos sujeitos entrevistados uma vez que evidenciaram indícios sobre as singularidades dialéticas da efetivação da nucleação. Ademais, a base empírica auxiliou a busca dos determinantes políticos e sociais relacionados ao objeto do estudo e o que levou o município a optar pela nucleação como forma de organização e de possibilidade de acesso das populações do campo as escolas.

Nesta perspectiva, no processo de interpretação das falas e dos documentos, foi utilizada a técnica de *análise do discurso*, por se tratar de uma forma que melhor contribuiria no processo de identificação dos determinantes do objeto de estudo.

Assim, a análise da nucleação, a partir dessa ótica, serviu para desvendar os discursos governamentais subjacentes nos discursos de qualidade do ensino e o que determinou a opção por essa política, e também para atender o papel das populações do campo nesse processo. A partir do cotejamento de diferentes discursos à luz dos referenciais teóricos, foi possível

elucidar um novo conhecimento. Sem dúvida, as análises minuciosas dos depoimentos dos gestores, técnicos, professores, coordenadores pedagógicos, lideranças comunitárias e de movimento social, pais e alunos ao evidenciarem suas posições e percepções em relação à nucleação; cada um dos sujeitos de uma posição social evidenciou as intencionalidades da política, discursos de convergências, antagônicos e contraditórios, e isso nos forneceu a base para a formação conceitual sobre a nucleação em Curralinho (GIL, 2002; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Importa destacar que os discursos de cada um dos sujeitos expressam um sentimento ideológico em relação ao objeto da pesquisa, mesmo que seja o de reproduzir as intencionalidades do Estado ao financiar e definir as políticas educacionais, geralmente expresso na fala dos gestores. Mas, contraditoriamente, os professores, em sua maioria, pais e lideranças comunitárias e sociais questionaram, em muitas situações, as estratégias que foram definidas para o atendimento educacional às populações do campo. Dessa forma, as entrevistas nos possibilitaram identificar as nuances e contradições da política de nucleação ao se materializar na realidade social concreta das comunidades ribeirinhas de Curralinho.

No processo interpretativo do objeto por meio da análise do discurso Caregnato e Mutti (2006, p. 682) ressaltam que o analista é um intérprete, desta forma, não é neutro de subjetividades, assim, “[...] faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido”. Entretanto, ainda que essas variáveis influenciem o processo de análise, na produção do conhecimento científico temos que nos pautar pela ética para mantermos a validade e confiabilidade da produção teórica. Sendo, assim, é importante pontuar, que ao mesmo tempo em que não devemos deixar de denunciar os problemas encontrados, também, não podemos transformar o trabalho científico em um discurso político sem os fundamentos necessários que são exigidos pela academia.

Por fim, trilhou-se por esse caminho metodológico com a expectativa de que ele possibilitaria encontrar os determinantes do objeto do estudo, ou seja, das implicações da política de nucleação na efetivação do direito e qualidade social da educação nas escolas do campo do município de Curralinho – Arquipélago do Marajó/PA.

CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ASPECTOS TERRITORIAIS E SOCIAIS

A seleção do município de Currealinho³ como campo empírico da pesquisa deve-se ao fato de ter sido pioneiro na adesão da política de nucleação. É um dos dezesseis municípios que compõem o Arquipélago do Marajó⁴. Está situado na região nordeste do Estado do Pará, na mesorregião do Marajó. Seus limites são, ao norte, o município de Breves, ao sul, o Rio Pará e a Baía das Bocas, ao leste, o município de São Sebastião da Boa Vista. Sua área territorial é de, aproximadamente, 3.617,252 Km² (IBGE, 2015). A Figura 1 localiza, geograficamente, o município na mesorregião do Marajó do Estado do Pará.

Figura 1 – Localização geográfica do município de Currealinho na mesorregião do Marajó, Pará, Brasil



Fonte: Marajó Forte (2013).

³ O topônimo, de origem portuguesa, é diminutivo de curral, com o sufixo *-inho*, dessa forma, o gentílico é curralinense ou curralense.

⁴ É dividido em três microrregiões geográficas: **Arari**, parte verde-escura, que integra os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure; **Furos de Breves**: parte verde clara do mapa, onde está situado **Currealinho**, lócus da pesquisa, além de Afuá, Anajás, Breves e São Sebastião da Boa Vista; e a microrregião de **Portel**, formada por Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel.

O movimento sazonal e diário das águas é o principal elemento definidor da paisagem da região, onde se destacam as várzeas e os igapós. Nessas áreas, há uma variação diária do nível das marés dos rios que, em muitas situações, definem o ritmo de vida das populações ribeirinhas. A hidrografia regional tem importância vital, destacando-se seu aproveitamento econômico: a) como único meio de transporte e comunicação entre as cidades e vilas; b) como potencial pesqueiro e c) como enriquecedor sedimentar das várzeas, por meio da ação dos rios de água barrenta. A população convive essencialmente com quatro tipos de ecossistema: a várzea, o igapó, a terra firme e os campos naturais (BRASIL, 2007).

O município de Curralinho ainda apresenta crescimento populacional, conforme será apresentado na tabela 1, com base nos três últimos censos demográficos, que destaca tanto a população total, quanto as que estão situadas nas áreas urbana e rural.

Tabela 1 – Evolução populacional do município de Curralinho/PA – Urbano – rural – 1991-2010

LOCALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO						
População	1991 (A)	% A	2000 (B)	% B/C	2010 (C)	% C/B
Total	15.204	100	20.016	100	28.549	100
Urbana	3.248	21,4	5.400	+ 27	10.930	+38,3
Rural	11.956	78,6	14.616	+ 73	17.619	+61,7
Menos de 15 anos	7.841	51,6	9.666	+48,3	12.185	+42,7
População total %Δ			1991/2000	31,6	2000/2010	42,6

Fonte: Brasil PNUD/Atlas (2013). Material elaborado pelo autor.

Observa-se, nessa tabela, que o município, entre 1991 e 2000, apresentou crescimento populacional médio de 31,6%, ficando acima da taxa do Estado do Pará e do Brasil, que registraram 2,5 e 1,6%, respectivamente. Nessa década, constata-se que a taxa de urbanização passou de 21,4 para 27%. Se for observado o período entre 2000 e 2010, a taxa média anual de crescimento aumentou para 42,6%, enquanto, no Brasil, ela caiu para 1,2%. Essas tendências de crescimento da população do município se mantêm quando se verifica a estimativa populacional do IBGE, de 2014, em que a população residente representava cerca de 31.591 habitantes, ou seja, em 4 anos, o crescimento foi de 9,6%.

Destaca-se, também, na tabela 1, que, no período de 2000 a 2010, a taxa de urbanização do município passou de 27,0 para 38,3%. Entretanto, ainda assim, a população residente no campo representava 61,7%, predominando suas características rurais. Constata-se, portanto, que, em termos populacionais, o índice de crescimento foi superior ao nacional, havendo também um processo crescente de urbanização (IBGE, 2012).

Diante desse quantitativo populacional, tomando como referência a estimativa do ano de 2014, feita pelo IBGE, relacionada à sua área territorial, sua densidade demográfica ficou em 7,89hab/km². Está, portanto, acima da média do Estado do Pará, que ficou em 6,07hab/km², porém, bem abaixo da situação do Brasil, na qual a distribuição populacional no território representou 23,8hab/km² (IBGE, 2015). Essas informações evidenciam a complexidade geográfica do território em termos de ocupação populacional.

Outro dado importante a ser observado na tabela 1 é quanto à população com menos de 15 anos, que constitui um público que deve ser atendido pelo Ensino Fundamental, de responsabilidade da gestão municipal. De acordo com o Censo Demográfico de 1991, esse público representava 51,6% da população total. Na década seguinte, passaria para 48,3% e, em 2010, eram apenas 42,7%. Mesmo havendo uma redução de 8,9 pontos percentuais nessa faixa etária, entre os censos de 1991 e 2010, ainda assim é um quantitativo bastante representativo para o qual, em tese, deveria ser assegurado pelo município acesso à escola.

Entretanto, ao cruzarmos essa faixa etária populacional com a taxa de atendimento educacional do Censo Demográfico do ano de 2010, constata-se que apenas 67,1 % estavam frequentando a escola. O que significa afirmar que mais de 4 (quatro) mil crianças e jovens estavam fora da escola naquele ano, principalmente na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, etapa de ensino da Educação Infantil, que tem a menor taxa de atendimento (28%) (BRASIL PNUD/ATLAS, 2013).

Com relação ao município de Currealinho, sua sede dista cerca de 150 km da capital do Estado, Belém, e o acesso a ele se dá exclusivamente por meio fluvial ou aéreo. Instalado em 1865, o município está localizado onde antes ficava uma fazenda particular, cujos proprietários costumavam dispor de muitas relações comerciais. O local era também porto de parada obrigatória das embarcações e dos famosos regatões⁵, que subiam o rio em direção ao Amazonas. Pela localização da fazenda, às margens do rio Pará, o local era propício para as embarcações aportarem. Também, de acordo com relatos históricos, os donos das terras eram muito generosos com os regatões que lá desembarcavam (IBGE, 2014).

Esses fatos contribuíram para que, em pouco tempo, fosse formado ali um núcleo populacional de relativa expressão da região. Com o advento do desenvolvimento e o crescimento do povoado, veio a transformar-se, tempos mais tarde, em município. É importante

⁵ “São canoas de regatão as que navegam fora dos portos das cidades, vilas, freguesias e povoados da província, contendo secos e molhados, como verdadeiras lojas ou tabernas flutuantes, vendendo e comprando ou permutando gêneros e objetos de comércio pelos sítios, fazendas, fábricas, engenhos e feitorias” (HENRIQUE; MORAIS, 2014).

observar que as características de ser uma cidade de entreposto de parada das embarcações, para embarque e desembarque de passageiros com destino à capital ou a outras cidades da região, ainda se mantém.

Trata-se de uma cidade peculiar, tipicamente marajoara, com pouca estrutura de hotelaria e poucos restaurantes, serviços bancários, entre outros. À frente da cidade, além do trapiche municipal, que serve para atracar as embarcações para embarque e desembarque de passageiros, há dezenas de outros particulares que ocupam toda a frente da cidade. São úteis as pequenas embarcações que vêm diariamente das diversas comunidades ribeirinhas do município para desembarcarem seus produtos.

Quanto ao aspecto socioeconômico, apesar de o município vir melhorando os indicadores sociais nos últimos anos, ele ainda figura entre os piores do Estado do Pará, refletindo a realidade do Arquipélago do Marajó, sob o qual recaem os maiores índices de pobreza e de miséria do Brasil.

Tabela 2 – Indicadores socioeconômicos do município de Curalinho – 1991-2010

Indicadores Sociais do Município de Curalinho	1991	2000	2010
IDHM ⁶	0,229	0,323	0,502
IDHM Educação	0,044	0,103	0,323
% de criança de 0 a 5 anos fora da escola		90,4	72,0
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	73,8	25,7	6,2
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental	7,3	5,9	54,5
Renda <i>per capita</i> (R\$) ³	167,81	177,48	188,88
% de extremamente pobres	29,7	26,2	35,2
% de pobres	69,3	56,9	60,3
Índice de GINI ⁷	0,54	0,51	0,57
Esperança de vida ao nascer (em anos)	58,6	64,3	71,2
Mortalidade até 1 ano de idade (por mil nascidos vivos)	73,1	47,7	23,05

Fonte: Brasil PNUD/Atlas (2013).

⁶ O IDHM é composto de renda, longevidade e educação.

⁷ Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (BRASIL/PNUD, 2013).

Observa-se, na tabela 2, que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município de Curralinho mais que dobrou entre 1991 e 2010. A dimensão cujo índice mais cresceu, em termos absolutos, foi a educação (0,279). Entretanto, apesar desse crescimento, ele ainda é considerado, pelo PNUD, como índice baixo⁸. O resultado do ano de 2010 possibilitou melhorar três posições entre os dezesseis municípios do Marajó, ficando na décima posição, porém, ainda ficou bem abaixo do índice do Estado, que, por sua vez, registrou IDHM 0,646, e da capital Belém, com 0,746, município mais bem avaliado entre os 144 do Pará. Este índice indica o hiato de desigualdades de renda, educação e longevidade que há entre a população da capital e a de Curralinho.

De fato, verifica-se nessa tabela que o IDHM educação obteve, para o mesmo período, um crescimento bastante significativo, multiplicando por mais de sete vezes, e que a faixa etária entre 6 e 14 anos foi a que mais contribuiu para a melhoria desse índice. Tudo isso em função da redução da população fora da escola, que saiu, no ano de 1991, de um percentual 73,8% para 25,7%, em 2000, e chegou a 6,2%, em 2010. A redução no período representou 67,6 pontos percentuais, o que significa a ampliação do acesso à escola dessa população.

Contudo, quando se observa a faixa etária de 0 a 5 anos, o déficit do município é bastante expressivo, uma vez que, em 2010, havia 72% de crianças fora da escola. Esse percentual indica que o município vinha garantindo a oferta de ensino apenas para a faixa etária da população na qual era obrigatório, até o ano de 2009 dos 6 aos 14 anos de idade, considerando que a obrigatoriedade a partir dos 4 (quatro) anos garantido com a aprovação EC 59/2009 era recente. Assim sendo, o direito à educação para a maioria dessas crianças tem sido historicamente negado pelos poderes públicos.

Observa-se, na mesma tabela, o quão era elevado o percentual da população da faixa etária de 11 a 13 anos de idade fora da escola, inclusive no período de 1991 a 2000, com redução de 1,4 pontos percentuais. Entretanto, no ano de 2010, chegou ao atendimento de 54,5% dessa população, índice ainda considerado baixo, apesar de, no período, ter ocorrido um acréscimo de 48,6 pontos percentuais.

Se a educação nas últimas décadas apresenta resultados animadores, a questão que se apresenta na atualidade é como o município vem mantendo a ampliação de vagas nas escolas para possibilitar o acesso. Por outro lado, o processo que ocorreu com a educação não se refletiu na composição da renda da população de Curralinho. Observa-se, na tabela 2, que a renda *per capita* média tem crescido em um ritmo bem moderado. Na década de 1991/2000, houve um

⁸ Conforme o PNUD, o IDHM com índice entre 0,500 e 0,599 é considerado baixo.

acrécimo de 5,8 pontos percentuais na renda e, de 2000/2010, um acréscimo um pouco maior (6,4%) por habitante.

Esse nível de renda baixa por habitante se reflete na condição de pobreza da população do município. Conforme se verifica também na tabela 2, na última década, foi registrado o crescimento do percentual de pessoas extremamente pobres, que saiu de 26,2%, no ano de 2000, para 35,2%, em 2010, ou seja, um acréscimo de 9 pontos percentuais. Foi também registrado um crescimento de 6,1 pontos percentuais na quantidade de pessoas pobres, de 2000 a 2010. Esse nível de pobreza, na qual a maioria da população vive, acaba aprofundando as desigualdades sociais do município.

O Índice de Gini confirma essa realidade extrema entre as camadas pobres e ricas da população, inclusive registrando crescimento na última década. Reforça-se essa informação sobre o nível de renda baixa da população, quando são analisadas as informações das famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, do município de Curralinho. Destaca-se que, em novembro de 2015, havia 5.779 (cinco mil setecentos e setenta e nove) famílias cadastradas. Destas, 63,1% possuíam renda *per capita* mensal de R\$ 0,00 até R\$ 77,00. Para uma parcela de 16,6%, a renda *per capita* mensal ficava entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00. Outra parte dessas famílias, 13,9%, tinha uma renda *per capita* mensal um pouco mais elevada, entre R\$ 154,01 e meio salário mínimo. O último grupo, bem menos de 3,4% das famílias, tinha renda *per capita* mensal acima de metade de um salário mínimo (BRASIL, 2016).

Destaca-se que, do total das famílias cadastradas, apenas 4.572 (quatro mil quinhentos e setenta e duas) recebiam benefícios. Em janeiro de 2016, os valores repassados a essas famílias pelo Programa corresponderam ao volume de R\$ 949.532,00 (novecentos e quarenta e nove mil quinhentos e trinta e dois mil reais). Um aporte significativo de recursos no incremento da economia local (BRASIL, 2016). Por outro lado, isso revela a face perversa das desigualdades que prevalecem no município.

É preciso ainda acrescentar a essas estatísticas negativas o fato de o município ter alcançado o pior PIB *per capita* do Brasil, em 2012. No relatório do IBGE sobre a justificativa do PIB *per capita*, observou-se que Curralinho “[...] sustentava-se pela transferência de recursos federais: a administração pública participou com 59,4% do valor adicionado bruto total” (IBGE, 2014, p. 41). Portanto, ele é dependente das transferências federais para executar as políticas públicas junto à população.

Observou-se ainda que, nesse município, predominam o extrativismo tradicional, a agricultura de subsistência como: a criação de animais de pequeno porte, produção de farinha,

tudo isso enraizado no modo de vida e na cultura dessa população. Entretanto, ressalta-se que é uma produção de baixa escala, destinada, como condição primeira, ao atendimento das famílias produtoras.

Além do mais, a trajetória socioeconômica dos municípios do Marajó tem se processado de forma cíclica, com sucessivas fases de expansão e recessão econômica, principalmente para aqueles que são dependentes do extrativismo (nas áreas de floresta) e da agricultura de subsistência, como é o caso de Currálinho.

De toda forma, os indicadores socioeconômicos revelam que a população é dependente das transferências dos recursos federais para garantir a oferta dos serviços públicos, dentre os quais, a educação. À luz desses dados, a realidade material dos sujeitos desse lugar tem a marca das contradições e desigualdades que o capitalismo produz. Contraditoriamente, apesar desse contexto desfavorável às populações do campo de Currálinho, ou mesmo às de outras realidades, os critérios para se mensurar a qualidade do ensino não são levados em consideração, conforme expõem Silva (2009, p. 223):

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários.

Dessa forma, é necessário descobrir os discursos de qualidade que estão subjacentes no anúncio das políticas pelos governos, uma vez que nem sempre revelam os critérios conforme a realidade em que será implementada, como no caso do município de Currálinho, tendo em vista as desigualdades sociais e econômicas. Portanto, esse é o retrato em que se situa o objeto desta tese, a ser desvendado nas tramas das águas, das matas e dos rios marajoaras.

ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Política de nucleação escolar no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990”, busca situar a estratégia do projeto neoliberal com base nos fundamentos, nas prescrições e nas contradições das políticas educacionais destinadas às classes trabalhadoras por meio da política de nucleação. Discute que o debate sobre a educação do campo, articulado pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, composto por entidades governamentais e não governamentais, vem se contrapondo às políticas educacionais, resultantes das reformas para o atendimento às populações do campo, uma vez que essas populações estão descoladas de um projeto de

desenvolvimento. Tais discussões são fundamentais para situar o objeto no contexto mais amplo do movimento do capital.

O segundo capítulo, por sua vez, intitulado “O financiamento da educação no contexto municipal como viabilizador do direito à educação e da política de nucleação das escolas do campo”, analisa o financiamento educacional, no contexto da legislação, base fundamental para garantir o direito à educação, a estrutura que gera os recursos, a política de fundos, as responsabilidades transferidas para os municípios pela oferta da educação com o processo das reformas educacionais, os limites financeiros e os reflexos na oferta do ensino de qualidade.

O terceiro capítulo, intitulado “A política de nucleação no município de Curralinho: as contradições entre a ampliação da oferta de matrícula e a qualidade social da educação as populações do campo”, discute, inicialmente, a estrutura educacional da educação no município, destacando a evolução da oferta de matrículas e os recursos financeiros disponíveis para investir nas políticas educacionais. Em seguida, apresenta a implementação do projeto de nucleação nas escolas do campo, evidenciando os objetivos, as diretrizes e as concepções que nortearam a efetivação da referida política. Discute, ainda, na visão dos diversos sujeitos da pesquisa, as condições e as estratégias que materializaram a nucleação.

Por fim, o quarto e último capítulo, denominado “Projeto de nucleação das escolas rurais em Curralinho: as condições de oferta e de acesso às escolas nucleadas”, está estruturado em quatro eixos de discussão: o do fechamento das escolas do campo; o da estrutura das escolas nucleadas, quadro funcional da SEMEC e o do transporte escolar. Esses elementos, produzidos pela política de nucleação, nas condições materiais de realização, têm muitas contradições, ao apresentarem limites na garantia do direito à educação e de sua qualidade social, mas com possibilidade de se pensar políticas específicas para locais específicos, desde que construídas de modo democrático em seus aspectos mais amplos.

CAPÍTULO I – POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990

A política de nucleação discutida neste trabalho, no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 do Estado capitalista, desenvolve-se como estratégia de organização das escolas do campo pelos governos no Brasil a partir da década de 1970. São, pois, dois momentos distintos de constituição de políticas educacionais, que devem ser analisados a partir de suas relações, similaridades, tessituras ou divergências sobre suas premissas.

Acredita-se que a nucleação, no contexto das reformas educacionais, possibilita compreender os vieses ideológicos que, em certos momentos, se apresentam subjacentes à constituição de uma política. Como a nucleação não nos parece ter sido uma política oficial de Estado para as escolas do campo, não há uma oficialização documental. Entretanto, de forma velada, ela se tornou mecanismo e estratégia dos governos municipais, de forma mais intensa nos finais dos anos de 1990, como processo de (re)organização das escolas do campo sob a justificativa da oferta do ensino de qualidade.

Esse processo começa a ser reeditado no momento em que o Estado delineia as políticas educacionais que incluíram a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a criação da política de fundo para redistribuir os recursos vinculados à educação, que se constituiu no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997. Tudo isso sob a égide de uma visão de governo neoliberal, representado à época pelo então presidente da república, o senhor Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Concomitante a essas configurações políticas, que não priorizavam as populações do campo, surgiu o “Movimento em defesa da Educação do Campo”, com o propósito de lutar pela garantia dos direitos à educação, por meio de sua incorporação nos raios de ação das políticas públicas, em condições de igualdade. Tomando por base essas temáticas sobre a perspectiva dialética, buscamos situar a constituição das políticas educacionais para as populações do campo.

1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA PARA CONTEXTUALIZAR A NUCLEAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Estado brasileiro, a partir dos anos de 1970, usando como justificativa a ampliação e elevação da qualidade da educação escolar às populações do campo, decidiu apoiar iniciativas de políticas de nucleação das escolas, que funcionavam em regime multisseriado ou de forma isolada nas comunidades do campo. Essas experiências de nuclear escolas, como mostram os estudos de Ramos (1991) e Vasconcellos (1993), haviam sido realizadas em países como Índia, Estados Unidos (EUA), Costa Rica, Líbano e Irã, pautadas também no discurso de elevar a qualidade do ensino oferecido às populações do campo.

Esses mesmos estudiosos destacam também que, nesses países, embora tenham utilizado as expressões “consolidação”⁹ ou “agrupamentos de escolas”, o sentido era o mesmo de “nucleação”, ou seja, criar os grandes núcleos escolares em comunidades e povoados mais populosos. Também tinham como estratégia eliminar as pequenas escolas que funcionavam com professores unidocentes no modelo multisseriado.

As iniciativas dos EUA de nuclear as escolas visavam, de acordo com Ramos (1991), a atender dois princípios: 1) proporcionar igualdade de oportunidades educacionais para alunos das áreas urbana e rural e 2) minimizar os custos de funcionamento, otimizando os recursos disponíveis nas escolas. Nessa perspectiva, a igualdade de oportunidades entre alunos das áreas urbanas e rurais e a racionalidade econômica, no que diz respeito ao financiamento das escolas rurais, teriam norteados a política de nucleação desse país.

O projeto da nucleação escolar nos EUA, para Vasconcellos (1993), estava em sintonia com a modernização de base industrial do país. Por isso, conceitos como padronização, centralização e especialização serviam de inspiração para o processo em curso. Entretanto, para esse mesmo autor, uma das críticas ao modelo de nucleação do EUA consistiu no fato de ele ser essencialmente urbano, e querer que esses mesmos valores urbanos fossem trabalhados com as pessoas nas escolas do campo. Dessa forma, no seu entendimento, a nucleação representaria um padrão de organização escolar e de conhecimento para atender aos interesses do governo norte-americano.

⁹ Os Estados Unidos utilizaram o termo “consolidação de escolas”, entretanto, empregaremos o termo “nucleação”, em função de ser mais conhecido nas discussões atuais sobre o assunto.

A implementação da nucleação nos EUA foi precedida, conforme observa Ramos (1991), por uma ampla discussão com as comunidades sobre as vantagens e desvantagens dessa política, ao passo que, no Brasil, esse processo foi ignorado pelos governos. Essa diferença talvez possa ser explicada em virtude de, nos anos de 1970, estarmos em plena efervescência da ditadura militar.

Em síntese, a vantagem da nucleação implantada no Brasil, segundo Ramos (1991), foi a possibilidade de ampliação dos anos de escolaridade, dos tipos de cursos ofertados, da infraestrutura das escolas, contribuindo, assim, para aumentar o número de alunos que concluiriam o curso secundário e poderiam ingressar no ensino superior.

Quanto às desvantagens do processo de nucleação indicadas por Ramos (1991) e Vasconcellos (1993), destacamos: o fechamento das escolas nas comunidades menores, que, dentre outros fatores, ocasionou o enfraquecimento dos laços entre a escola e as comunidades; o aumento dos custos de manutenção do sistema; e o aumento dos percursos de acesso às escolas. Este último fator contribuiu, também, para aumentar o índice de reprovação. Fato esse que ocorreu, ainda segundo Ramos (1991), em função das exigências de um padrão de ensino mais elevado, sem que fossem, contudo, asseguradas às escolas núcleos as condições necessárias à realização do ensino de qualidade naquele país.

Contraditoriamente, mesmo diante de avaliações negativas na implementação da nucleação nos EUA, o modelo foi adotado pelo governo brasileiro. Ramos (1991) avaliou essa decisão como equivocada, por vários motivos, dentre os quais destacou:

Partiu do pressuposto, a nosso ver equivocada, a situação brasileira da época era semelhante à americana no início do século; e que todos os países passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento. Não se levou em consideração o fato de as escolas rurais brasileiras jamais haverem ofertado ensino de 1º grau completo (até a 8ª série). Tampouco as comunidades locais haviam criado e mantido suas escolas, com raríssimas exceções. E que a sociedade brasileira possui características históricas, culturais e sociais peculiares e diferentes das demais sociedades. (RAMOS, 1991, p. 20).

Para a autora, esses aspectos não foram considerados pelas autoridades brasileiras, nem os possíveis efeitos negativos dessa política. Ramos (1991) acrescenta ainda que as escolas americanas nucleadas ofertavam o ensino de 1º grau completo e eram financeiramente mantidas pelas comunidades que as criavam, enquanto que, no Brasil, nos anos de 1970, ainda se caminhava na direção de garantir a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental às populações do campo. Quanto ao financiamento das escolas, este dependia exclusivamente dos recursos das secretarias estaduais ou municipais de educação. A realidade brasileira era, assim,

de total desigualdade tanto no aspecto educacional quanto no econômico, evidenciando uma situação bastante adversa a dos EUA (RAMOS, 1991; VASCONCELLOS, 1993).

Essas observações sobre as experiências da nucleação das escolas americanas revelam o quanto a importação dessa política foi feita de forma descontextualizada, visto que o país de origem era desenvolvido e com experiências educacionais de atendimento e de qualidade bem mais avançadas; ou seja, se não foi possível evitar os problemas naquele país que reunia condições favoráveis, dá para imaginar o que poderia emergir na realidade educacional do Brasil.

No entanto, sem levar em consideração as peculiaridades da realidade brasileira, seus governos assumiram os riscos e endossaram o projeto de nucleação das escolas do campo, sustentados no discurso de estarem implementando um projeto modernizador de política educacional. A ideologia de modernização tomou conta, então, dos interesses do Estado com a perspectiva, aos moldes dos EUA, de organização das escolas e estabelecimento de um padrão de ensino no campo, nas mesmas condições da cidade. Contudo, não foram levados em consideração a realidade geográfica, os aspectos socioculturais e a densidade populacional no campo brasileiro.

Nesse processo, a questão que se apresenta refere-se às ideias subjacentes de estabelecer parceria para a implementação da nucleação das escolas do campo no Brasil com o EUA, haja vista que ele é um país que impõe, a qualquer custo, as suas ideologias, a fim de ampliar seu poder de dominação sobre as demais nações.

No Brasil, o Estado do Paraná foi pioneiro a implementar a política de nucleação em seu sistema de ensino. As circunstâncias que o levaram a realizar esse procedimento foram as mesmas que ocorreram no EUA e nos demais países: a existência das escolas isoladas no campo, que ofertavam ensino multisseriado com professores unidocentes; instalações físicas precárias das escolas e com altos índices de evasão e repetência (RAMOS, 1991; BAREIRO, 2007).

Há de se destacar que o termo utilizado no EUA, de “consolidação de escolas rurais”, para caracterizar a política de nucleação, foi mantido pelo Estado do Paraná (RAMOS, 1991). Esse processo teve início, a partir do ano de 1975, com o PROMUNCÍPIO¹⁰ (Projeto de

¹⁰ A finalidade do PROMUNCÍPIO era proporcionar uma modernização da agricultura tradicional (de subsistência), a ampliação do mercado interno e melhorar o nível de emprego no campo. Com isso, acreditava-se na elevação do padrão de vida da população rural e na valorização das culturas regionais. Desta forma, além de contribuir para consolidar a política de nucleação no Estado do Paraná, objetivava também conter o êxodo rural por meio das estratégias educacionais (RAMOS, 1991).

Cooperação Técnica e Financeira do Estado/Município) e, depois, com o PRO-RURAL (Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Produtor Rural), a partir de 1979. Para a mesma autora, esses dois projetos, além de pretenderem desenvolver uma agricultura moderna no campo, pretendiam contribuir com o processo de nucleação das escolas, para reter o aluno no campo e conter o êxodo rural que estava em processo de ascensão desde os anos de 1960¹¹.

Esse é o mesmo entendimento de Bareiro (2007), de que esses projetos foram pensados para o campo, com o intuito de modernizar a agricultura no Estado, mas que tinham ênfase na educação, como estratégia de fixação do homem no campo. O estudioso ressalta que a modernização tecnológica na agricultura, nas regiões sudoeste, norte e noroeste do Paraná, “diminuiu drasticamente a população da zona rural, isso inviabilizou a permanência da maioria das escolas rurais” (BAREIRO, 2007, p. 60). Com o baixo número de alunos nas comunidades do campo, os gestores preferiram transportar os alunos para as escolas da cidade.

A política de nucleação fazia parte, de acordo com Ramos (1991), de um projeto maior de modernização do campo, que pretendia assegurar, por meio da educação, as condições necessárias para que as populações rurais se desenvolvessem. Essa lógica vinculava-se à ideologia da modernização e à teoria do Capital Humano, muito em voga à época, a qual vinha orientando a política educacional brasileira, porém, os resultados desse processo não foram favoráveis à classe trabalhadora do campo (BAREIRO, 2007).

Nos anos de 1970, segundo Ramos (1991), a situação da educação rural paranaense era considerada crítica, pois as classes multisseriadas que ofertavam ensino até a 3ª ou 4ª série representavam 87% das escolas; 67% dos professores eram leigos; e a evasão e a repetência na 1ª série representavam 49%. Além desses indicadores negativos, que contribuíram para o governo justificar a necessidade da nucleação, somavam-se também as exigências da Lei nº 5.692/1971, que obrigava os Estados a ampliarem o Ensino Fundamental para oito anos, assim como a elevar a escolaridade no campo até a 8ª série (BRASIL, 1971).

Diante disso, Ramos (1991) afirma que a nucleação foi efetivada e, com o apoio dos projetos PROMUNICÍPIO e PRO-RURAL, foram construídas 53 escolas núcleos no Estado do Paraná, de 1976 a 1986. A autora acrescenta ainda que o aporte financeiro, disponibilizado por meio de recursos advindos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o suporte

¹¹ De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2000, a população urbana é 4,3 vezes maior que a população rural, confirmando, para o total do país, uma tendência iniciada na década de 1960, quando o efetivo urbano ultrapassou o rural. Esse fato refletiu, basicamente, o fenômeno que teve início na região Sudeste, na década de 1950, e que somente atingiu as demais regiões na década de 1970, quando a população urbana na região Sudeste já era 2,7 vezes maior que a população rural (IBGE, 2001, p. 13).

técnico foram fundamentais para o Paraná efetivar a política de nucleação. Sem o apoio desses projetos, conforme opinião da autora, seria praticamente impossível a ampliação do atendimento ao Ensino Fundamental para as comunidades rurais, conforme as orientações da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971).

Contudo, houve, na perspectiva de Ramos (1991), uma contradição nessa política, pois, o PROMUNICIPIO havia previsto para o Estado do Paraná a construção de 100 (cem) escolas núcleos, no entanto, apenas 17 (dezesete) foram efetivamente construídas. O mais emblemático é que algumas escolas núcleos foram fechadas logo em seguida, por falta de transporte ou de estradas em boas condições de tráfego. Para a autora, aliados a esses problemas, outros se seguiram, como as escolas construídas em áreas urbanas, que fugiram totalmente aos objetivos iniciais previstos no projeto. Além disso, das 17 (dezesete) escolas construídas, conforme observa Ramos (1991), apenas 9 (nove) estavam situadas em áreas rurais, sendo que 5 (cinco) delas ofertavam o ensino até a 8ª série e as demais somente até a 4ª série.

Essa autora destaca também que os objetivos iniciais dos projetos foram desvirtuados “para atender a interesses políticos e econômicos, aumentando os custos e diminuindo significativamente o impacto do programa” (RAMOS, 1991, p. 21).

Entretanto, a nucleação contribuiu de certa forma, segundo a autora, para ampliar a escolarização para oito anos nos municípios atendidos pelo projeto e para melhorar a formação dos professores das escolas. Todavia, as contradições eram evidentes, uma vez que o “[...] projeto foi impotente para conter a migração rural, igualar as oportunidades educacionais entre campo e cidade e para valorizar a cultura local. Tampouco alterou o quadro de seletividade social e dos valores ideológicos dominantes veiculados pela escola”. (RAMOS, 1991, p. 23).

Importa pontuar aqui três argumentos que subsidiaram as primeiras experiências de nucleação de escolas no Brasil, a saber: promover a igualdade de oportunidades educacionais entre os alunos do campo e os da cidade; minimizar os custos do financiamento da educação; e conter o êxodo rural. Portanto, a nucleação, para além dos aspectos educacionais, tinha como objetivo atender questões de ordem populacional, devido ao intenso processo de urbanização que estava ocorrendo, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país.

A experiência de nucleação de escolas vivenciada no Estado do Paraná pode ser usada para mostrar as circunstâncias em que a política educacional se processou, servindo de parâmetro para analisar as demais experiências ocorridas, posteriormente, em outras realidades do Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990.

1.2 A REFORMA EDUCACIONAL E AS CONTRADIÇÕES COM A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em detrimento à opção do governo brasileiro de reformar a educação sem garantir a ampliação dos direitos sociais, aconteceram muitos conflitos com os movimentos em defesa da escola pública, que se posicionaram contra as reformas que privilegiavam os interesses neoliberais. Nesse campo de atuação, destacou-se a organização do Movimento da Educação do Campo, articulado pelo MST, a partir de 1997, com o propósito de discutir políticas públicas voltadas às demandas das populações do campo, considerando as assimetrias sociais que separam campo e cidade. Entretanto, no processo das reformas, as políticas foram definidas como se esses dois espaços territoriais fossem homogêneos.

Nessa perspectiva, a LDB 9.394, aprovada em 1996, dedicou, por exemplo, apenas 3 (três) artigos para se referir à oferta do ensino às populações que residem no campo. Esses artigos tratavam mais de orientações sobre o atendimento de caráter pedagógico do que de orientações para a formulação de políticas a essas populações. Assim, o artigo 23 da LDB trata de como pode ser organizada a Educação Básica, a adequação do calendário em função das peculiaridades locais e climáticas, entre outras. Já o artigo 26 se refere aos currículos e o artigo 28 trata, de forma específica, sobre a oferta de Educação Básica para a população rural (BRASIL, 23/12/1996).

Mediante essas limitações para assegurar o atendimento educacional no campo, as organizações sociais iniciaram o Movimento para discutir um projeto de desenvolvimento para o campo. O processo deliberou pela defesa da constituição de instrumentos normativos para orientar as ações do Estado frente às políticas que vinham sendo implantadas, porém, desvinculadas da realidade do campo.

Diante disso, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL/CNE/CEB, 2002) representou para o Movimento da Educação do Campo um instrumento legal em seu favor, na perspectiva de fortalecer cobranças ao Poder Público (União, Estados e Municípios) para que as políticas educacionais atendessem às orientações do que estava prescrito. Uma das reivindicações do Movimento, contemplada nas diretrizes, foi quanto às propostas pedagógicas das escolas que devem atender, prioritariamente, “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL/CNE/CEB, Art. 5º, 2002).

Contudo, grandes são os desafios e as resistências para que as escolas do campo adequem suas propostas pedagógicas aos princípios prescritos no referido artigo, dada a

concepção de educação formatada com base no mundo urbano, cujo modelo, além de representar estruturas cristalizadas, cria barreiras para que se formulem propostas pedagógicas inovadoras com a participação de outros sujeitos sociais.

A fim de superar esses empecilhos na constituição das diretrizes operacionais da educação do campo, seguindo as orientações da LDB, de 1996, sobre a participação e a gestão democrática, no artigo 10, foi assegurado, no que concerne à formulação do projeto institucional das escolas do campo, que se deveria estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL/CNE/CEB, 2002).

Tais orientações representam uma conquista importante para as organizações sociais do campo, pois possibilitaram que os processos de ensino fossem discutidos em sintonia com a diversidade sociocultural das escolas e com a participação da comunidade local e demais sujeitos do campo. O mérito das diretrizes está, sem dúvida, na possibilidade de estruturar propostas pedagógicas de forma coletiva com os sujeitos do campo, na perspectiva de alcançar a qualidade da educação escolar tão almejada.

Destaca-se, também, nesse contexto, a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, pois passou a utilizar o termo *campo* em substituição a *rural*, para se referir às escolas do campo. Outras alterações também ocorreram, mas em relação ao cálculo dos recursos para modalidades e etapas de ensino. Passou-se, então, a calcular os recursos para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da educação indígena e também quilombola, ambas para o campo, com valores diferenciados (BRASIL, Art. 10, 22/06/2007).

Isso também foi um avanço em relação ao FUNDEF, que considerava apenas as escolas rurais para calcular o valor-aluno/ano, ou seja, um único valor-base para calcular os recursos que seriam transferidos aos municípios. Apesar de essa nova fórmula de cálculo representar a transferência de mais recursos para os Estados e Municípios, não é possível afirmar, porém, que as escolas do campo passaram a receber mais investimentos, uma vez que não era separada a contabilidade dos gastos entre as escolas do campo e as da cidade, repetindo-se o tratamento igual para realidades diferenciadas.

Como se observa, com a lei do FUNDEB, em comparação à do FUNDEF, houve avanços na forma do cálculo do valor-aluno/ano para as escolas do campo. De acordo com Munarim (2006), essa política de financiamento da educação, ainda que não fosse a ideal, proporcionou diferenças de cálculo do valor aluno/ano, necessárias em função das condições diferenciadas nas quais se localizavam as escolas do campo.

Cumpramos esclarecer que na formatação do FUNDEB, havia uma pauta clara e coletiva dos movimentos sociais para a defesa do direito à educação coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, composta por várias entidades governamentais e não governamentais, dentre elas, o MST. O conjunto de organizações sociais encabeçou o movimento “FUNDEB Pra Valer”, que pretendia que o novo fundo contemplasse toda a educação a Educação Básica, considerando que, na proposta inicial, o governo havia deixado de fora as creches. Ao final, o movimento saiu vitorioso, uma vez que grande parte das reivindicações foi atendida na aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 20/12/2006).

Esse movimento, articulado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi importante em função dos avanços alcançados em relação aos cálculos da distribuição dos recursos, principalmente para as escolas do campo. Ainda sobre a necessidade de valores diferenciados para os alunos do campo e da cidade, Munarim (2006) apresenta três argumentos em favor do atendimento educacional do campo, a saber:

i) equação matemática: por condições objetivas, como as distâncias e a relação quantitativa professor-aluno, o custo aluno do campo é maior que o da cidade; *ii) dívida histórica:* exatamente em razão de financiamento inferiorizado, o campo acumula déficits de quantidade e de qualidade em relação à cidade; tal disparidade se reflete nos índices estatísticos de maneira explícita ao se comparar uma a outra localização; *iii) desenvolvimento equilibrado:* é de se supor que qualquer pretendido “plano de construção de nação” considere campo e cidade como partes de uma mesma totalidade que se permeiam (MUNARIM, 2006, p. 24).

Concorda-se com o posicionamento do autor, uma vez que é muito difícil corrigir distorções históricas de desigualdade, às quais as populações do campo estão submetidas. Entretanto, seria importante que os sistemas de ensino municipais e estaduais utilizassem a mesma metodologia no momento da aplicação dos recursos, a fim de garantir a efetivação do que preceitua a legislação.

Nesse processo de afirmação das políticas educacionais para o campo, foi aprovada, em 2008, a Resolução nº 2, que instituiu as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas Públicas de atendimento da educação básica do campo (BRASIL, 2008). Ela foi aprovada posterior manifestação da SECADI ao Conselho Nacional de Educação sobre o processo da política de nucleação, que vinha ocorrendo no Brasil, principalmente pelos municípios sem qualquer critério ou norma.

Para o Coordenador da SECADI, as políticas de nucleação e de transporte escolar vinham descaracterizando a educação que era oferecida às populações do campo (BRASIL/

CNE/CEB, 2007). Mediante esses fatos, a SECADI solicitou que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestasse em relação à problemática. Diante disso, o CNE designou o conselheiro Murilo de Avelar Hingel para o cargo de relator do processo, que resultou no Parecer nº 23/2007 (BRASIL/CNE/CEB, 2007).

De acordo com o Parecer 23/2007 (BRASIL/CNE/CEB, 2007), a preocupação do secretário da SECADI era procedente, pois havia falta de normatização do processo de nucleação em curso no Brasil, uma vez que as diretrizes operacionais não haviam tratado sobre essa problemática. Assim sendo, Hingel foi de parecer favorável à aprovação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, que incluísse orientações sobre a política de nucleação das escolas do campo e do transporte escolar, resultando na Resolução nº 02/2008.

Tais diretrizes complementares orientam que a educação às populações do campo deve ser garantida, de preferência, nas comunidades onde residiam. Dessa forma, a nucleação, ainda que tardiamente, passou a ter as orientações sobre os procedimentos de como deveria ocorrer. Todavia, a política de nucleação continuou no seu processo de fechamento de escolas.

Em meio a essas disputas ideológicas, o MST lançou, em 2011, a Campanha Nacional contra o fechamento e pela construção de escolas no campo, intitulada “Fechar Escola é Crime”. Assim, o MST, juntamente com o Movimento de Educação do Campo e com apoio de outras organizações sociais, encampou luta pela aprovação de uma lei que assegurasse o direito à escola no local onde os sujeitos do campo residem. O que resultou na aprovação da Lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014, que modificou o artigo 28, da LDB nº 9394/1996, ao incluir o parágrafo único, que preconiza:

[...] o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerada a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, Art. 28, 2014).

Diante disso, embora não fosse proibido fechar escolas no campo, os municípios careciam de um parecer favorável dos órgãos normativos de ensino, mediante apresentação de justificativa acompanhada de diagnóstico. Dessa forma, a lei de nº 12.960/2014 representou mais uma importante conquista do Movimento Por Uma Educação do Campo na luta pela defesa do direito à educação.

Em meio às reformas educacionais de interesse do capital, os sujeitos do campo têm demarcado suas posições por meio da conquista de instrumentos legislativos importantes para

direcionar a formulação das políticas às especificidades do campo. A esse respeito, Caldart (2009, p 39) reforça que “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do Campo”. Corroborando com esse entendimento, D’Agostini (2012, p. 465) afirma que a educação do campo teve papel fundamental na política educacional brasileira nos anos de 1990 “[...] como uma contraposição às políticas educacionais neoliberais por estabelecer a partir de seus princípios e concepção um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro”. É preciso destacar que o marco que contribuiu, nesse processo, para a constituição de uma agenda política para direcionar a luta do Movimento foi a realização das Conferências Nacionais de Educação do Campo, nos anos de 1998 e 2004, além de uma dezena de outros eventos.

Kolling, Nery e Molina (1999) destacam que, na primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada no ano de 1998, foram priorizados temas que versavam sobre as políticas em curso, como: municipalização do ensino, financiamento da educação. Além desses temas, foram também incorporados os temas da educação indígena e da Educação Básica para o campo.

Para esses autores, as temáticas discutidas na Conferência Nacional de Educação do Campo evidenciaram as contradições com o projeto do governo em curso, que estava definindo as reformas educacionais. A prioridade do Estado para a educação era o Ensino Fundamental por ser uma das metas assumidas em Jontien/Tailândia e a redistribuição dos recursos da educação por meio da criação dos fundos. Entretanto, não apresentava acréscimo de novas receitas para financiar as políticas e, assim, combater os baixos indicadores educacionais, principalmente no campo, onde as desigualdades eram bem mais acentuadas.

Em contraposição a isso, o Movimento Por Uma Educação do Campo defendeu na Conferência de 1998, políticas públicas para toda a Educação Básica, acréscimo de recursos para a educação e um projeto de Educação Básica para o campo, como estratégias para superar as desigualdades educacionais – aspecto que o governo havia ignorado em suas políticas. Nessa perspectiva, como bem pontuou Caldart (2009, p. 39-40), “a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativa, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”.

Isso pode ser evidenciado nas deliberações finais da Conferência Nacional de Educação do Campo, de 1998, como observado por Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 165-173), em que se pleiteou.

Colocar os povos do meio rural na agenda política do país e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional; multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estaduais e municipais em relação às questões do campo; pressionar para que haja uma seleção de docentes para as escolas do campo, respeitando a opção dos profissionais com relação aos locais onde atuarão e o parecer das comunidades; insistir para que as universidades públicas criem cursos de nível superior em cada Estado com currículo adequado à educação básica do campo; mobilizar a população para exigir do Estado a implantação de escolas do campo, gratuitas e de qualidade; mobilizar-se para a criação de um departamento federal para educação do campo, garantindo a participação dos povos do campo na política de financiamento; garantir que a alfabetização proporcione meios de escolarização, formação e capacitação dos trabalhadores/trabalhadoras do campo; aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais; fazer um estudo sobre o impacto cultural da nucleação de escolas no meio rural.¹²

Evidencia-se, então, entre os conferencistas, a preocupação com os impactos culturais da política de nucleação de escolas no meio rural. Isso, de certa forma, esclarece que essa nucleação era uma política de governo para as escolas do campo, eivada de contradições para com as populações cujas escolas estavam sendo fechadas. Igualmente, as deliberações da Conferência Nacional de Educação do Campo foram importantes para subsidiar as negociações do Movimento no processo de lutas com o Estado pelas políticas educacionais para o campo.

Muitas das decisões e proposições oriundas do Movimento têm-se traduzido em políticas, como a criação da SECADI, ainda em 2003. Entretanto, uma das ações mais importantes nesse processo foi a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 2010, por meio do Decreto Presidencial nº 7.352. O referido Programa desdobrou-se em um conjunto de ações articuladas com a intenção de assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura e a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL/PORTAL, 2012).

As ações do PRONACAMPO estão estruturadas em quatro eixos norteadores, a saber:

- a) eixo **Gestão e Práticas Pedagógicas**, que contempla o Programa Nacional de Livro Didático na Escola, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola e o Mais Educação Campo;
- b) eixo **Formação Inicial e Continuada de Professores**, que contempla a formação inicial e continuada de professores, por meio do PROCAMPO, PARFOR e Escola da Terra;
- c) eixo **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**, que está situado no Escola da Terra EJA e o Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego;

¹² Para verificar o documento completo, contendo as deliberações finais da I Conferência, consultar Arroyo, Caldart e Molina (2004).

d) eixo **Infraestrutura Física e Tecnológica**, com as seguintes ações: construção de escolas; inclusão digital, PDDE Campo; PDDE Água e Esgoto Sanitário; Luz para Todos na Escola e Transporte escolar (BRASIL/PORTAL, 2012).

Além disso, foi instituída pelo MEC, por meio da Portaria nº 674/2013, a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas para a Educação do Campo. De outro lado, a Sociedade Civil organiza-se por meio dos fóruns para continuar a aprofundar os debates e proposições de políticas para o campo. Há de se considerar que a instituição do Programa e suas ações, por si sós, não garantem a efetivação das políticas e tampouco se materializam sem conflitos e interesses divergentes entre os sujeitos e as instituições governamentais e não governamentais.

Nesse processo de contraposições às políticas do Estado, as contradições se tornam evidentes, em que, de um lado, os governos estruturam as políticas sobre a lógica da racionalização dos investimentos públicos de interesse social. De outro, estão posicionados os Movimentos Sociais, em defesa da escola pública, na luta por políticas educacionais de longo alcance, abrangentes e com a capacidade de reverter as desigualdades sociais que atingem a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Caldart (2009, p. 52) destaca que:

A Educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. No tipo de sociedade em que vivemos, bem se sabe em que jogo político isso se insere, ou seja, em que correlação de forças e opção de classe se move este Estado.

A autora reforça a afirmação de que o Movimento de Educação do Campo assumiu relações com o Estado para que as políticas educacionais se efetivassem. Todavia, Mészáros (2005, p. 27) considera ser impossível a realização de um projeto alternativo de educação sem antes romper com a lógica do capital, pois, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Essa é a contradição que permeia a luta dos movimentos sociais.

Nesse sentido, a educação do campo surge com a tentativa de superar as desigualdades e ampliar as práticas educativas coletivas (SOUZA, M., 2012). Logo, ela se opõe à educação rural, por estar vinculada às “[...] políticas oficiais historicamente organizadas no Brasil e que

sempre se pautaram na ideologia de educar para superar o atraso, e para fixar o homem no campo, sem indagar as origens contraditórias das desigualdades verificadas no meio rural” (SOUZA, M., 2012, p. 753). Tal perspectiva, assumida pelos governos desde os anos de 1970 para a implantação da política de nucleação, continuou a se reproduzir nos sistemas de ensino a partir de 1997.

Ademais, a educação rural “[...] historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo [...]” (MOLINA, 2004, p. 13), cujos princípios ideológicos, segundo essa autora, tem sido o de negar as contradições de classes dos sujeitos do campo, assim como os projetos em disputa nesses espaços pelos trabalhadores e pela agricultura patronal. Assim, compreende que a Educação do Campo é constituída com base numa contradição, que é a própria contradição de classe no campo.

É importante destacar que, no Estado moderno, a luta de classes tem inviabilizado que a classe dominante se torne hegemônica, uma vez que os trabalhadores se contrapõem às determinações e imposições que emanam do poder do Estado, gerando conflito e disputa pelo seu controle, conforme análise presente na obra “O 18 Brumário de Luiz Bonaparte” (MARX, 2014). Para Marx (2014), ambas as classes lutam para assumirem o controle do Estado e obterem o poder. De modo que as classes sociais veem o Estado como a força motriz para a materialização de seu projeto de uma sociedade includente. Entretanto, Marx não acredita que, no Estado capitalista, isso seja possível.

Ainda segundo Marx, as classes que estão no poder lutam para manter-se, enquanto as que estão fora lutam para assumirem e imprimirem suas concepções de Estado. Entretanto, a classe dominante estaria, de acordo com Marx, em vantagem, justamente por ter muito mais poder e exercer o controle administrativo do Estado. No entanto, para Boneti (2006), “torna-se simplista entender o Estado como mera instituição de dominação a serviço da classe dominante, [...] assim como [...] também entender o Estado como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais” (BONETI, 2006, p. 12).

De fato, a análise do Estado sobre qualquer perspectiva pode ser simplista quando não se leva em consideração os conflitos, as contradições, o lugar de onde se está falando e a sua estrutura social. O ponto de partida para entender o Estado será sempre a luta de classe, como pontua Marx, uma vez que tanto as classes dominantes quanto as dominadas estão em luta política constante para imprimirem suas ideologias nas disputas pelo fundo público.

No estágio atual do desenvolvimento da sociedade capitalista, as relações econômicas e sociais determinam a forma de organização do Estado e da Nação, com predominância dos

interesses econômicos. Assim, o Estado configura-se como reflexo das lutas políticas entre as classes, na sociedade, onde predominam os interesses das classes dominantes por terem mais força política, além de deterem o controle dos meios de produção. Dessa forma, analisar o Estado, com base numa visão marxista, de forma alguma é simplificá-la, mas, ao contrário, possibilita, sim, compreender como a classe dominante se organiza politicamente para influenciar o Estado a atuar a seu favor.

Portanto, para Marx (2011, p. 47), o Estado se concretiza nas condições materiais da sociedade e na relação entre as diversas classes sociais, que estão em constante disputa pelo poder hegemônico. A luta da classe trabalhadora é, por sua vez, pela efetivação dos direitos sociais em suas condições concretas. Além disso, segundo Marx (2011, p. 47), “as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência em suas totalidades [...]”.

Sob esse prisma, a própria sociedade civil é, para Marx, o lugar da realização dos conflitos, das contradições, das lutas e do desenvolvimento social, rompendo, dessa maneira, com qualquer tipo de pensamento abstrato. É nesse contexto que as políticas educacionais são construídas e constituídas, no que diz respeito às disputas ideológicas das diversas classes sociais. Por isso, acrescenta-se ainda que a educação do campo, na perspectiva dialética, materializa-se a partir das contradições com as políticas do Estado. A esse respeito, M. Souza (2012, p. 753) destaca que:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. E uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia.

De fato, a Educação do Campo se constitui nesse processo dialético e contraditório, a partir da compreensão da realidade concreta dos sujeitos, a fim de reconhecer a diversidade dos grupos sociais que se organizam nos espaços do campo, enquanto classe. É a partir desse prisma que a educação do campo se contrapõe à educação rural, ofertada pelo Estado, uma vez que o objetivo desta é apenas o de realizar a escolarização de forma precária e descontextualizada das realidades socioculturais das populações do campo. O que está em disputa não é apenas a escolarização da população, mas a educação em seu processo mais amplo, que promove o ser humano e o qualifica para a defesa de seus direitos (KOLLING; NERY et al., 1999).

Entretanto, com a reforma educacional, o Estado, ao que se percebe, não alterou a concepção de educação em relação às populações do campo. Com isso, continuaram a não ter as mesmas condições para que pudessem acessar as políticas em condições de igualdade, dada a realidade de desigualdade em que viviam. Em tese, mereciam um tratamento diferenciado com políticas específicas para reverter a sua realidade. Desse modo, as ações foram insuficientes para reverter o quadro educacional das populações do campo, e, com isso, as desigualdades ainda persistem, como as análises têm evidenciado.

Como “a garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade” (DUARTE, 2008, p. 25), a preocupação central deve ser o acesso dos sujeitos às políticas, sem a preocupação com o retorno imediato, como assim pretendem as políticas do Estado. Mas, em contraposição, a reforma educacional atendeu mais aos interesses dos neoliberais e do mercado do que as reivindicações da classe trabalhadora que frequenta a escola pública.

1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS DE 1990 E A LUTA DO MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Antes de entrar nas discussões das reformas educacionais dos anos de 1990 é importante recorrer a crise fiscal dos anos de 1970, uma vez que foi um sinal de alerta para os organismos internacionais repensarem o papel dos Estados na economia, pois o modelo de gestão pública burocrática, segundo seu entendimento, não era mais interessante para o desenvolvimento do capitalismo. Com isso, novas formas de organização e de gerenciamento dos serviços prestados pelo Estado deveriam ser implantadas, nos mesmos moldes da gestão do setor privado, apostando que as ações seriam mais eficientes. Essa é a lógica do Estado gerencialista (CASTRO, A., 2007), que teve como principais defensores o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse contexto, os governos brasileiros foram pressionados por esses organismos para que tomassem a iniciativa de alinhar o gerenciamento do Estado às suas estratégias. De forma efetiva, esse procedimento só foi assumido pelo Brasil a partir do governo de FHC, cujos mandatos ocorreram de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, que promoveu o projeto de uma ampla Reforma do Estado com rebatimentos na educação.

Bresser Pereira (1998), ministro do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que foi responsável pela formulação, proposição e negociação das ações e projetos da reforma do aparelho do Estado, através de todas as suas secretarias, logo no

primeiro governo de FHC, ao discutir sobre o novo papel do Estado e os fundamentos da reforma, asseverava que a intenção era a de promover:

[...] a delimitação do tamanho do Estado; [...] a redefinição do papel regulador do Estado; [...] a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; [...] o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar¹³ (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49-50).

Esses princípios estavam fundamentados no modelo da gestão pública gerencial, que tinha o objetivo de tornar o Estado mais moderno, competitivo e eficiente em suas ações, a fim de auferir melhores resultados com as ações políticas. Entende-se por “reduzir o papel do Estado” a desresponsabilização com as políticas sociais, ou seja, reduzindo investimentos nas áreas sociais, os anseios dos neoliberais são atendidos.

Nessa perspectiva, em torno do argumento da crise de gerenciamento do Estado, a Reforma se desenvolveu a fim de instituir modelos mais eficientes de gestão, com a perspectiva de possibilitar a recuperação da governança ou da capacidade financeira e administrativa para que o governo pudesse implementar suas decisões políticas (BRESSER PEREIRA, 1998). Esses ideais para os reformistas seriam capazes de contribuir com os objetivos do país e, assim, torná-lo mais competitivo e moderno.

Corroboram com esse entendimento as afirmações contidas no documento “Plano Diretor de Reforma do Estado”, quando pontua que a reforma estava “[...] orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL/MARE, 1995, p. 16).

Não se pode ignorar que o Estado, na conjuntura do capitalismo, caracteriza-se, para Mézáros (2011), como legítimo representante das classes dominantes. Tal assertiva está em sintonia sobre o que preconizaram Marx e Engels (2001, p.74), de que “[...] o Estado [é], portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns [...]”. Em termos práticos, os eixos norteadores da reforma e seus desdobramentos,

¹³ Esses fundamentos estavam em sintonia com os quatro eixos norteadores da reforma, e se desenvolveriam por meio de outras estratégias, a saber: na delimitação do tamanho do Estado, estão envolvidas as ideias de privatização, “publicização” e terceirização; já a questão da desregulamentação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado; no aumento da governança, temos vários aspectos, um financeiro, a superação da crise fiscal, um estratégico, a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social, e um administrativo, a superação da forma burocrática de administrar o Estado; com relação ao aumento da governabilidade, estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 50).

como: a terceirização, a privatização e o ajuste fiscal dos anos de 1990, sob a orientação do BM e do FMI, serviram para atender mais aos interesses do sistema econômico do que os interesses da classe trabalhadora (DOURADO, 2002; ARELARO, 2005; NOMA; LIMA, 2009). A esse respeito, Dourado (2002, p. 235) destaca que:

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Verifica-se, assim, que as políticas sociais são redefinidas para a contenção das despesas do Estado em defesa do ajuste fiscal de interesse do capital. Essa estratégia pôde ser observada, em 2015, quando houve o corte de 69,9 bilhões de reais no orçamento geral da União. Desse montante, R\$ 40,26 bilhões seriam destinados a quatro setores, todos das áreas sociais: 9,42 bilhões da educação, 11,77 bilhões da saúde, 1,84 bilhões do desenvolvimento agrário e 17,23 bilhões do programa destinado à habitação popular¹⁴ (MATELLO, 2015), ou seja, esses quatro setores que tiveram recursos contingenciados responderam, juntos, por 57,60% dos cortes, que, em tese, seriam destinados a políticas sociais.

Na área da educação, o contingenciamento dos recursos representou redução de 15,1% no orçamento do MEC. Com isso, verifica-se que a classe trabalhadora continua a ser a mais atingida por essas medidas, tendo em vista que a real intenção é salvaguardar os interesses do capital. Isso denota que, mesmo estando à frente do governo, um partido que se intitula representante da classe trabalhadora, na prática, atua mais em defesa dos interesses do capital do que em favor dos trabalhadores, conforme afirma Hofling (2001, p. 33): “[...] em momentos de profundas assimetrias nas relações entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas [...]”. Entretanto, as estruturas de classes são a base de sua formação, assim como as instituições sociais, políticas e econômicas e a sociedade civil com suas várias organizações. Todas essas forças, por terem interesses antagônicos, vivem em constantes conflitos, principalmente na formulação das políticas, quando se evidenciam ainda mais as contradições.

¹⁴ Outros cortes se deram nas áreas de: Transporte R\$ 5,7 bilhões; Defesa R\$ 5,6 bilhões; Integração Nacional R\$ 2,2 bilhões; Ciência, Tecnologia e Inovação R\$ 1,8 bilhão; Desenvolvimento Agrário R\$ 1,8 bilhão; Aviação Civil R\$ 1,446 bilhão; Justiça R\$ 1,45 bilhão e demais áreas R\$ 13,34 bilhões (G1, 2015).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), nos discursos feitos pelos reformistas, era notória a defesa do “Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade [...]”. Na visão desses autores, tais expressões foram os grandes pilares de sustentação dos discursos liberais na reforma do Estado brasileiro, de modo a possibilitar maior liberdade nas relações econômicas sem a intervenção estatal.

Somam-se a essas premissas, aspectos como eficiência, eficácia e produtividade no processo da Reforma do Estado, que deveriam subsidiar a formulação das políticas públicas para auferir melhores resultados na aplicação dos recursos públicos. Para Mészáros (2011), uma das estratégias do capital foi: impor ao Estado a redução dos gastos sociais em função de garantir mecanismos econômicos, seguros e eficientes para a sua reprodução.

Na visão dos liberais seria indispensável, no processo das reformas, o parâmetro da eficiência e da racionalidade (NOMA; LIMA, 2009), com isso, o “enxugamento da estrutura do Estado, do Estado mínimo para as políticas sociais, da descentralização de suas atividades, da administração pública gerencial e da retórica do governo empreendedor” (NOMA; LIMA, 2009, p. 175) se tornaria prioridade para que tais objetivos fossem alcançados.

Muito embora, em tal processo, os interesses das classes trabalhadoras e das dominantes apresentem-se de forma contraditória, é nesse contexto que as configurações sobre as funções do Estado são definidas. Isso nos possibilita entender os motivos pelos quais o capital financeiro tem forte influência nos direcionamentos do Estado. Ao se referir ao papel Estado, no contexto atual, Davies (2011) destaca que ele não é neutro, assim:

Em uma sociedade desigual, e não apenas na capitalista, ele tende a refletir, em maior ou menor grau, os interesses destas classes dominantes e também da burocracia estatal, que, da mesma forma que as diversas frações destas classes, procura se beneficiar da riqueza social da qual se apropria o Estado por meio de todo tipo de taxaço. (DAVIES, 2011, p. 111).

Entretanto, Davies (2011) considera que o papel do Estado não é apenas este e, embora em grau menor, em função da correlação de forças, atende aos interesses da classe trabalhadora. Em detrimento dessas disputas, as políticas educacionais são alteradas a cada crise do capitalismo para atender aos ajustes orçamentários dos governos, mas sempre em função dos interesses do capital, que precisa encontrar, no Estado, segurança para sua movimentação no mercado.

1.3.1 As políticas educacionais nas reformas educacionais

É importante notar que as políticas educacionais também se alinharam às perspectivas ideológicas das estratégias neoliberais reformistas do Estado – ainda que tenham encontrado resistência entre os movimentos sociais e defensores da educação pública. Entretanto, na ótica neoliberal, sob o patrocínio do governo de FHC, fazia-se necessário um sistema educacional moderno e mais flexível para dar conta das novas exigências da sociedade moderna. Já na visão dos reformistas, o sistema educacional necessitaria passar por uma ampla transformação, desde a legislação até novos modelos de gestão, a fim de se alcançar a qualidade da educação.

Essa perspectiva da qualidade da educação, iniciada no Brasil, tem, entretanto, seus antecedentes fundantes no início da década de 1980. Para Casassus (2007), em função da crescente globalização em escala planetária, a qualidade da educação tornou-se um conceito estratégico, na maioria dos países, para definir as políticas educacionais. Esse mesmo autor pontua que tal debate surgiu, pela primeira vez, nos EUA, no ano de 1983 com a publicação do relatório pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, para o qual o estado da educação no país havia colocado em perigo a competitividade e a integridade da sociedade norte-americana, por isso a necessidade de introduzir medidas urgentes para reverter a situação.

Assim, ainda de acordo com Casassus (2007), no ano de 1984, as autoridades norte-americanas, em conjunto com as Organizações para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definiram que a qualidade do Ensino Fundamental devia transformar-se em tarefa prioritária para os países signatários da referida organização. Esse mesmo autor observa que, em seguida, ocorreu uma série de eventos internacionais com a pretensão de vincular a qualidade a outros componentes da educação, como: o currículo, a direção escolar, os docentes, a avaliação e a supervisão, conforme registro feito no relatório internacional de 1990, sobre escolas e qualidade do ensino (CASASSUS, 2007).

Entretanto, na América Latina, segundo Casassus (2007, p. 49), esse debate ganhou notoriedade a partir dos anos de 1990, ou seja, “quando se detectou que a qualidade da educação era deficiente, as políticas governamentais começaram a focar a melhoria da qualidade”. Assim sendo, reforça o autor, essas premissas foram o conteúdo fundamental das modernizações da educação no ano de 1990. Nesse período, a situação educacional brasileira era de:

[...] baixo índice de escolarização básica na faixa etária de sete a 14 anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência escolar em todos os níveis de ensino, baixo nível de matrículas no ensino superior, atendimento pouco expressivo na pré-escola e alta taxa de analfabetismo, com baixa escolaridade de jovens e adultos, considerada a faixa de 15 anos e mais. (ARELARO, 2005, p. 36).

Verifica-se que a realidade brasileira, em relação à qualidade da educação, não era das mais promissoras, e isso era propício para que os governos estabelecessem políticas alinhadas com os interesses econômicos do país. Os dados do IBGE (1991) reforçam a situação, preconizada por Arelaro (2005), de baixos indicadores educacionais e de uma educação deficiente, conforme pontuou Casassus (2007). No início dos anos de 1990, a taxa nacional de analfabetismo entre as populações de 15 anos ou mais era de 19,7%, embora, em 1996, fosse de 14,7%. Entretanto, na área urbana, os dados eram de 10,7% e, na rural, de 31,2%, ou seja, três vezes mais que nas cidades e mais do que o dobro em relação ao índice nacional, evidenciando, assim, um nível desigualdade exorbitante entre campo e cidade (CDES, 2011).

No que se refere à taxa de escolaridade, ainda em 1991, apenas 30,09% da população de 18 anos ou mais possuíam o Ensino Fundamental completo. Em relação à distorção idade-série, 33,33% da população, entre 6 e 14 anos, que estavam matriculados no Ensino Fundamental, apresentavam 2 anos ou mais de atrasos nos estudos. Na faixa etária de 6 a 17 anos, os índices representavam 39,27% da distorção idade-série. Soma-se a isso ainda o fato de apenas 37,30% da população entre 5 e 6 anos de idade estar na escola. Na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, que se refere ao Ensino Fundamental, o Estado brasileiro atendia apenas a 75,52 pontos percentuais dessa população (IBGE, 1991).

Esse panorama educacional bastante crítico pode ter levado o Brasil a assinar a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, documento final da Conferência de Jontien, realizada na Tailândia, no ano de 1990, em que o país, em linhas gerais, se comprometia a ampliar o atendimento educacional para melhorar seus indicadores, bastante defasados. Dentre os compromissos acordados na “Declaração de Jontien”, destacam-se seis metas, que buscavam garantir:

1. Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. Acesso universal à educação básica até o ano de 2000;
3. Melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano de 2000 [...];
5. Ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, [...];
6. Aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação. (SHIROMA, 2000, p. 60).

Mediante esses compromissos assumidos com a comunidade internacional, o Brasil deveria implementar ações mais eficientes para a melhoria dos indicadores educacionais, principalmente em relação ao Ensino Fundamental. Entretanto, esses compromissos só

passaram a serem efetivamente colocados em prática a partir do primeiro mandato do governo de FHC, entre 1995 e 1998¹⁵.

Os marcos desse processo foram: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996 (BRASIL, 23/12/1996), que definiu as competências dos entes federados pelos níveis e modalidades ensino; a aprovação da Emenda Constitucional n.º 14/1996 (BRASIL, 13/09/1996), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei n.º 9.424/1996 (BRASIL, 26/12/1996), que instituiu a política de fundos e definiu novos mecanismos de distribuição dos recursos da educação (SHIROMA et al., 2000; ARELARO, 2005).

Por conseguinte, as políticas educacionais dos anos de 1990, na perspectiva de Arelaro (2005), foram marcadas por duas razões: a primeira, pelo deslocamento das responsabilidades da efetivação da maioria das políticas públicas da União e dos Estados para os municípios, com base na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), processo esse que se materializou com a municipalização do ensino; a segunda razão, pelos compromissos assumidos pelo país, em 1990, com a comunidade internacional, mediante a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, conforme as circunstâncias aqui já expostas, a fim de melhorar os indicadores educacionais.

O novo marco regulatório da educação no Brasil, a aprovação da LDB 9.394/1996, atendeu, nas palavras de Silva (2002), aos interesses dos neoliberais, mas entrou em contradição com as transformações sociais que a classe trabalhadora pretendia, chegando mesmo a ignorar a legislação com caráter social que vinha sendo discutida pelo Fórum Nacional em Defesa da

¹⁵ É importante destacar que, nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, foram tomadas algumas iniciativas em relação a esses compromissos, porém, sem grandes resultados efetivos. Como era de se esperar, conforme observa Arelaro (2005), no governo Collor de Melo (1990-1992), não houve modificações nas políticas educacionais, a não ser no Plano de Alfabetização e Cidadania, em função de o ano de 1990 ter sido declarado o Ano internacional da Alfabetização. No entanto, não resultou em grandes investimentos de recursos financeiros para essa política. Após o *impeachment* de Collor, assumiu o seu vice, Itamar Franco, e, para o Ministério da Educação, foi indicado Murilo Avellar Higel. A partir daí vieram as primeiras sinalizações de que o Brasil implementaria os compromissos assumidos em Jontiem. Ainda para a autora, o ministro deu início a uma série de discussões coletivas, com audiências das entidades científicas, associações de educadores e sindicato de trabalhadores de educação, a fim de que fosse elaborado o Plano Decenal da Educação para Todos. Diante da necessidade urgente do governo em apresentar uma resposta à classe trabalhadora, que dependia da escola pública, a construção do Plano se deu em meio a um forte apelo às organizações, aos governos estaduais e municipais, e à sociedade sobre as necessidades de construir uma educação de qualidade. Entretanto, como não houve tempo de mobilizar a sociedade para construir o referido Plano, o resultado foi genérico e sem o alcance social e político que se pretendia, até porque foi lançado quase no final do governo de Itamar Franco (SHIROMA et al., 2000; ARELARO, 2005).

Escola Pública (FNDEP)¹⁶. Esse Fórum, de acordo com Pino (2010), defendia, dentre outros pontos:

[...] o princípio de direito de todos à educação e o dever do estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, na manutenção dos recursos públicos, exclusivamente para o ensino público, da gestão da educação democrática escolar e a obrigatoriedade do Estado de prover os recursos necessários para assegurar condições objetivas ao cumprimento da obrigatoriedade da educação, a obrigação do Estado de assumir as vagas em creches e pré-escola, como direito, para criança de zero a seis anos e onze meses de idade, o ensino público e gratuito para jovens e adultos, a universalização do ensino, acesso e permanência na escola, a carreira nacional do magistério com provimento de cargos por concurso, piso nacional, condições satisfatórias de trabalho e direito à sindicalização. (PINO, 2010, p. 1).

Entretanto, o governo, à época, desconheceu a existência do Fórum e provocou a ruptura do espaço social com novas concepções de Estado e do novo projeto de LDB, como bem destacou Pino (2010). No entendimento das associações e demais organizações que estavam à frente do movimento, as proposições do Fórum demarcavam a educação efetivamente pública, inclusiva e com possibilidade de promover a qualidade do ensino.

Não se deve esquecer que a aprovação da LDB no Congresso, em 1996, de acordo com Shiroma (2000), ocorreu sob forte intermediação do governo em defesa de um projeto de interesse dos neoliberais. Mesmo com seu caráter desregulamentador e privatista, a nova LDB foi defendida pelo governo sob o argumento de ser uma lei moderna e que estava em sintonia com os acontecimentos do século XXI.

A reforma educacional, para Silva (2002), ao possibilitar a reformulação da legislação do ensino, foi uma clara demonstração do alinhamento ideológico do pensamento do governo brasileiro às orientações dos organismos internacionais, e isso contribuiu para a abertura da educação ao mercado, possibilitando a privatização ou terceirização de serviços educacionais, bem como pretendiam os neoliberais.

Ao invés de promover mudanças na educação pela ampliação dos direitos sociais, “as reformas do Estado na área da educação resultaram do movimento do capital em busca de sua reprodução, acumulação e expansão ao enfrentar as sucessivas crises econômicas e financeiras que se abateram sobre o mundo capitalista a partir de 1970” (NOMA; LIMA, 2009, p. 172).

¹⁶ Esse Fórum foi criado no ano de 1987, e estava constituída pela: Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional dos Docentes (ANDE), União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), além de outras organizações, estudantes, intelectuais e pesquisadores da educação. Participou ativamente da subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, da Assembleia Constituinte, e, posteriormente, das discussões da NDBEN (PINO, 2010).

Essas reformas educacionais dos anos de 1990, segundo Castro (2007), foram justificadas em função da:

[...] necessidade de modernizar a gestão educacional, quer no âmbito dos ministérios e das secretarias, quer no âmbito das escolas, são consideradas ineficientes e burocráticas. Dadas as circunstâncias, a descentralização da gestão apresentava-se como uma estratégia fundamental para garantir a melhoria da qualidade da escola, aumentar sua eficiência, sua eficácia e sua produtividade. (CASTRO, 2007, p. 116).

A propósito, o sistema educacional brasileiro, como apresentado por Castro (2007), era tido como inadequado e burocrático, portanto, ineficiente ao novo modelo de gestão do Estado. Além disso, no entendimento do governo, para enfrentar os graves problemas educacionais do país seria necessário estabelecer novos mecanismos de gestão para administrar os desafios.

Portanto, a lógica da eficiência sobre o aspecto econômico estava enraizada nos discursos das reformas, em que a ordem era a otimização dos recursos financeiros, ou seja, fazer mais com os mesmos recursos. Assim, a implementação das políticas educacionais deveria ser intensificada, porém, de forma racional. Souza (2002) apoia essa assertiva ao destacar que:

O diagnóstico dos problemas educacionais conclui que a “crise educacional não é mais a mesma” e que o seu “eixo norteador” é a ausência de mecanismos de controle social e econômico. Portanto, a racionalização de custos da produção da educação escolar torna-se o objetivo principal das mudanças propostas. Assim, desloca-se a ênfase dos processos educativos para os de reorganização das funções administrativas e de gestão. (SOUZA, A., 2002, p. 80).

Nessa perspectiva, para o governo, os problemas da educação seriam resolvidos por meio do estabelecimento de uma política de controle social e econômico, que auferisse resultados positivos por meio da relação custo-benefício. Levando em conta as palavras de A. Souza (2002), houve uma mudança de foco em direção à reorganização das funções administrativas e de gestão da educação, pois todo esse processo estava em sintonia com o discurso de uma modernização dos sistemas de ensino com vistas à qualidade da educação.

Entretanto, conforme Casassus (2007, p. 50), os governos da América Latina, ao priorizarem o discurso da qualidade a partir de um conjunto de políticas de gestão, descuidaram-se do discurso da desigualdade, uma vez que, “na prática, assumia-se que uma política de qualidade não tem a ver com uma política de igualdade”. Nessa perspectiva, a qualidade que se apregoava com as reformas educacionais estava mais relacionada com os interesses econômicos do que com os direitos sociais ou com a estruturação de políticas que atendessem às mais diversas realidades da população brasileira.

Em face da realidade desigual do campo – na qual as políticas que estavam em processo de formulação não atendiam às necessidades dessas populações –, os movimentos sociais, articulados principalmente pelo MST, iniciariam um intenso debate em contraposição aos posicionamentos do Estado.

1.4 A ESTRATÉGIA DE REORGANIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E AS IMPLICAÇÕES PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO

No processo da materialização das reformas educacionais, a descentralização das políticas do âmbito da União e dos Estados para os municípios foi um dos marcos centrais, como bem pontuou Arelaro (2005), pois “[...] a adoção de estruturas descentralizadas tem relação com as vantagens que governos locais detêm em aspectos informacionais, uma vez que estão mais próximos dos locais onde são oferecidos os serviços públicos” (KANG, 2011, p. 576). Todavia, “se as elites locais detêm grande parte do poder político, é possível que a descentralização resulte em políticas direcionadas à própria elite e, conseqüentemente, em detrimento do resto da população” (KANG, 2011, p. 577).

Dessa forma, o sucesso da descentralização, segundo Kang (2011), depende da concentração de poder político local, além da descentralização financeira e administrativa. A título de exemplo, o autor cita o caso do EUA, que promoveu a descentralização e deu autonomia administrativa e financeira para que os distritos ou governos locais criassem os impostos a serem revertidos para as políticas educacionais das escolas.

Entretanto, esse não foi o caso do Brasil, uma vez que a União continuou concentrando a função de ser o principal formulador das políticas educacionais, e permaneceu como a principal arrecadadora dos recursos de impostos vinculados à educação, pois a preocupação era, conforme analisa Silva Júnior (2004), mais com a desconcentração, uma vez que atribuiu à gestão municipal maiores responsabilidades, considerando que é no Ensino Fundamental onde estão os maiores desafios a serem vencidos, tanto estruturais quanto pedagógicos.

Sem dúvida, a municipalização do ensino foi o marco da descentralização estimulado pelo FUNDEF, isso porque se criou a expectativa de que os municípios receberiam mais recursos do referido fundo, com base no que expôs o artigo 2º, §1º, da Lei nº 9.424/1996:

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim: I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1996c).

Essa promessa, no entendimento de Carmo (2010, p. 44), convenceu muitos governos municipais a assumirem o Ensino Fundamental, por se apresentar como uma possibilidade de aumentarem as receitas da educação. Destaca-se que, até então, as municipalidades atuavam com prioridade na oferta do ensino de 1^a a 4^a séries. Com a efetivação do FUNDEF, a partir do ano de 1998, expande-se e acelera-se o processo de municipalização do ensino, o que pode ser evidenciado por meio dos dados do Censo Escolar, em que se verificam alterações em relação aos estabelecimentos de ensino, das turmas/escolas multisseriadas e do movimento de matrículas nos sistemas de ensino municipais.

Esses são alguns dos rebatimentos que as reformas educacionais promoveram nos sistemas de ensino dos municípios, sob o argumento de que era um dos caminhos promissores para elevar a qualidade da educação do país. Entretanto, ao se observar os reordenamentos dos estabelecimentos de ensino realizados, na área rural, a fim de atender as populações do campo, houve um intenso processo de fechamento de escolas, o que, em princípio, é contraditório, em função de ser esta a população que menos tinha acesso ao ensino em 1990.

Os dados da Tabela 3 apresentam a evolução do fechamento de estabelecimentos de Ensino Fundamental, no país, no período de 1997 a 2014. Constata-se que, nesse período, houve a diminuição de 63.840 (sessenta e três mil oitocentas e quarenta) unidades no Brasil, o que, em termos percentuais, representou 35,7%. É possível constatar que, do total, 52,7% foram estabelecimentos que estavam situados nas áreas rurais. Em valores absolutos, isso significa a redução de 68.736 (sessenta e oito mil setecentas e trinta seis) unidades escolares.

Em 2014, foram contabilizados apenas 115.209 (cento e quinze mil duzentos e nove) estabelecimentos de Ensino Fundamental em todo o Brasil, e, no meio rural, 61.690 (sessenta e um mil seiscentos e noventa), portanto, menos da metade dos registrados em 1997, como pode ser observado na tabela 3:

Tabela 3 – Evolução de estabelecimentos de Ensino Fundamental, por localização e dependência administrativa – Brasil – 1997-2014

ESTABELECEMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL							
Ano	Brasil (A)	Rural					
		Total (B)	B/A %	Estadual (C)	C/B %	Municipal (D)	D/B %
1997	179.049	130.426	72,8	14.556	11,2	115.870	88,8
2000	163.321	111.542	68,3	8.505	7,6	103.037	92,4
2003	149.926	96.596	64,4	7.485	7,6	89.111	92,3
2006	139.798	85.830	61,4	5.967	6,9	79.863	93,1
2007	136.742	82.358	60,2	5.813	7,1	76.545	92,9
2010	128.123	73.486	57,4	5.222	7,1	68.264	92,9
2012	122.670	68.467	55,8	4.910	7,2	63.557	92,8
2014	115.209	61.690	53,6	4.658	7,6	57.032	92,5
Δ 1997/2014	(-63.840)	(-68.736)	Δ	(9.898)	Δ	(58.838)	Δ
Δ% 1997/2014	(-35,7)	(-52,7)	Δ	(-68)	Δ	(-50,8)	Δ

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997-2014.

A redução do número de estabelecimentos de ensino em todo o território nacional é notória, principalmente no campo. Nota-se, pelos dados da Tabela 3, que a maioria dos estabelecimentos de Ensino Fundamental encontra-se localizada nas áreas rurais, chegando, em 1997, a representar 72,8% do total. Porém, em 2014, passou a representar 53,6%. Isso permite afirmar que, no campo, ocorreu um processo maior de fechamento de escolas.

Do total de escolas que foram fechadas no campo (63.840), 9.898 (nove mil oitocentas e noventa e oito) pertenciam às redes estaduais de ensino (14,4%) e 58.838 (cinquenta e oito mil oitocentas e trinta e oito), às redes municipais (84,6%). Entretanto, proporcionalmente, as redes estaduais de ensino reduziram o número de estabelecimentos no campo em 68%, e as redes municipais, em 50,8%.

Os dados da Tabela 3 evidenciam também que os estabelecimentos de Ensino Fundamental do campo estão concentrados em sua maioria nos municípios que continuaram aumentando a representatividade. Em 1997 eram responsáveis por cerca de 88,8% das escolas situadas no campo e as redes estaduais, por 11,2%. Em 2014, as redes municipais estavam responsáveis por 92,5% dos estabelecimentos existentes no campo e as redes estaduais, por 7,55%. Esse resultado evidencia que as redes de ensino estaduais e municipais continuam o movimento de fechamento de estabelecimento de ensino no campo.

Importa destacar que o fechamento dos estabelecimentos de ensino no campo repercutiu diferentemente nas grandes regiões do país, como pode ser observado nos dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Evolução do quantitativo de estabelecimentos de Ensino Fundamental, localizados nas áreas rurais – Brasil – Pará – Grandes Regiões – 1997-2014

ESTABELECEMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL											
Ano	Brasil e Grandes Regiões										
	BRASIL (A)	NO (B)	B/A %	NE (C)	C/A %	SE (D)	D/A %	SUL (E)	E/A %	CO (F)	F/A %
1997	130.426	21.683	16,6	68.010	52,1	17.967	13,8	17.138	13,1	5.628	4,3
2000	111.542	20.524	18,4	62.532	56,1	13.612	12,2	11.118	10,0	3.756	3,4
2003	96.596	18.950	19,6	54.779	56,7	11.593	12,0	8.638	8,9	2.636	2,7
2006	85.830	17.457	20,3	49.031	57,1	10.197	11,9	6.949	8,1	2.196	2,6
2007	82.358	17.063	20,7	47.015	57,1	9.683	11,8	6.544	8,0	2.053	2,5
2010	73.486	15.974	21,7	41.918	57,0	8.405	11,4	5.415	7,4	1.774	2,4
2012	68.467	15.344	22,4	38.628	56,4	7.789	11,4	5.012	7,3	1.694	2,5
2014	61.690	14.483	23,5	34.022	55,2	7.000	11,4	4.558	7,4	1.627	2,6
Δ 1997/2014	(-68.736)	(-7.200)	Δ	(-33.988)	Δ	(-10.967)	Δ	(-12.580)	Δ	(-4.001)	Δ
%Δ 1997/2014	(-52,7)	(-33,2)	Δ	(-50)	Δ	(-61)	Δ	(-73,4)	Δ	(-71,1)	Δ

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997-2014.

Verifica-se, na Tabela 4, que, em todo o Brasil, foram fechadas 52,7% de estabelecimentos de ensino no campo, em 17 (dezessete) anos. A região Sul do país, nesse período, fechou 73,4% dos estabelecimentos de ensino, seguida pela região Centro-Oeste, com 71,1%, e Sudeste, com 61%. Sendo as regiões Nordeste e Norte, as que menos fecharam estabelecimentos de ensino, com 50 e 33,2%, respectivamente.

Nesse aspecto, pelos dados da tabela 4, as regiões Norte e Nordeste são as que possuem o maior número de estabelecimentos de Ensino Fundamental no campo. Em termos percentuais, registraram, em 2014, 23,5 e 55,1%, respectivamente, em relação ao total, inclusive evoluindo de 2014 a 1997.

Já as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste foram as que apresentaram a menor representatividade de escolas nas áreas rurais. Em 2014, os percentuais registrados foram de 11,4%, 7,4% e 2,6%, respectivamente. De 1997 a 2014, essas regiões tiveram uma redução em mais de 50% do número de estabelecimentos de ensino do campo. Resumidamente, os dados da Tabela 4 evidenciam uma nítida redução de estabelecimentos de Ensino Fundamental no campo em todas as regiões do país.

Esse movimento de reordenamento dos estabelecimentos de ensino pode ser notado também nas turmas multisseriadas, assim definidas nas estatísticas do Censo Escolar pelo INEP, mas que são, na prática, unidades educacionais de ensino. Assim, a Tabela 5 apresenta a evolução dessas turmas nos sistemas de ensino no Brasil, no período de 1997 a 2014.

Tabela 5 – Evolução de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1997-2014

TURMAS/ESCOLAS MULTISSERIADAS NOS SISTEMAS DE ENSINO													
Ano	Brasil (A)	Pará (B)	B/A %	NO (C)	C/A %	NE (D)	D/A %	SE (E)	E/A %	SUL (F)	F/A %	CO (G)	G/A %
1997	150.594	11.195	7,4	22.946	15,2	63.948	42,5	37.858	25,1	19.003	12,6	6.839	4,5
1999	133.545	12.090	9,1	23.300	17,5	71.763	53,7	19.423	14,5	13.754	10,3	5.305	4,0
2001	125.627	11.843	9,4	23.041	18,3	70.812	56,4	17.550	14,0	10.244	8,2	3.980	3,2
2006	102.905	10.324	10,0	19.984	19,4	58.261	56,6	15.016	14,6	5.964	5,8	3.680	3,6
2007	93.884	10.026	10,7	19.229	20,5	55.618	59,2	11.962	12,7	4.729	5,0	2.346	2,5
2010	97.623	11.812	12,1	21.762	22,3	56.858	58,2	11.488	11,8	4.894	5,0	2.621	2,7
2012	93.493	11.562	12,4	21.581	23,1	53.537	57,3	11.069	11,8	4.463	4,8	2.843	3,0
2014	85.854	11.341	13,2	21.142	24,6	47.418	55,2	10.066	11,7	4.374	5,1	2.854	3,3
Δ 1997/2014	(-64.740)	146	Δ	(-1.804)	Δ	(-16.530)	Δ	(-27.792)	Δ	(-14.629)	Δ	(-3.985)	Δ
% Δ 1997/2014	(-43,0)	1,3	Δ	(-7,9)	Δ	(-25,9)	Δ	(-73,4)	Δ	(-77,0)	Δ	(-58,3)	Δ
Δ 2012/2014	(-7.639)	(-221)	Δ	(-439)	Δ	(-6.119)	Δ	(-1.003)	Δ	(-89)	Δ	11	Δ
%Δ 2012/2014	(-8,2)	(-1,9)	Δ	(-2,0)	Δ	(-11,4)	Δ	(-9,1)	Δ	(-2,0)	Δ	0,4	Δ

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997-2014.

Os dados da Tabela 5 evidenciam que, de 1997 a 2014, foram eliminadas dos sistemas de ensino cerca de 64.740 (sessenta e quatro mil setecentas e quarenta) turmas/escolas multisseriadas (43%). A tendência de eliminação dessas turmas/escolas se manteve entre os anos de 2012 e 2014, quando, em termos absolutos, foram eliminadas 7.639 (sete mil seiscentas e trinta e nove) unidades. Ainda assim, em 2014, foram contabilizadas, em todo o território nacional, 85.854 (oitenta e cinco mil oitocentas e cinquenta e quatro) turmas.

Desse total de turmas multisseriadas, registradas em 2014, verifica-se que 13,2% estão situadas no Estado do Pará. Contrariando a tendência nacional de fechamento dessas turmas, de 1997 a 2014, houve um acréscimo em termos percentuais de 1,3% de unidades nos sistemas de ensino do Estado. Entretanto, quando são observados os dados de 2012 para 2014, verifica-se que houve uma redução de 221 (duzentos e vinte e uma) unidades.

Em termos das grandes regiões do país, é possível identificar, na Tabela 5, que o Norte e o Nordeste concentram a maioria das turmas/escolas multisseriadas, o que, em termos percentuais, correspondeu, em 2014, a 24,6 e 55,2%, respectivamente. O Nordeste, em 2007, chegou a concentrar 59,2% das turmas. Nessa região, de 1997 a 2014, foram eliminadas 25,9%

de turmas/escolas, e, de 2012 para 2014, manteve-se a tendência de queda, quando os percentuais registraram 11,4%. No Norte, foram eliminadas apenas 7,9% de turmas/escolas multisseriadas, no período de 1997 a 2014, destacando-se como a região que apresentou o menor percentual de redução; e, ainda de 2012 para 2014, o percentual de redução foi de 2%.

Entretanto, a região Sul foi a que mais eliminou esse tipo de turmas/escolas, o que correspondeu a 77%, seguida das regiões Sudeste, que reduziu em 73,4%, e Centro-Oeste, com 58,3%. De 2012 a 2014, apenas as regiões Sudeste e Sul registraram queda de 9,1% e 2%, respectivamente, enquanto a Centro-Oeste apresentou um pequeno crescimento de 0,4%.

Assim, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, em 2014, registraram os menores índices de representação no total de números de turmas multisseriadas existentes no país, com 11,7%, 5,1% e 3,3%, respectivamente. Os dados evidenciam intenso esforço dos governos para reduzir as turmas/escolas multisseriadas nos sistemas de ensino.

Importa destacar que a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentou como meta do Ensino Fundamental transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos, além de associar as classes isoladas unidocentes remanescentes às escolas de, pelo menos, quatro séries completas (cf. BRASIL, 2001, Metas 15 e 16).

Observa-se que, no PNE, essas unidades nem foram consideradas como escola, mantendo-se o termo “isolado” para identificá-las. Tais metas atendiam aos interesses dos municípios e dos professores, que se sentiam fatigados e explorados ao trabalharem nessas escolas ou turmas. Não há como negar que o ensino nas escolas multisseriadas, em sua maioria, ocorria/ocorre de forma precária, acentuando ainda mais a desigualdade nas condições de acesso aos alunos do campo, quando comparados aos que estudam nas escolas urbanas.

A estratégia de fechar as pequenas escolas ou turmas se deu sob o argumento de que seriam construídos estabelecimentos de ensino com mais salas de aula para atender um maior número de alunos. Essa assertiva se evidencia no processo de evolução de redução dos estabelecimentos de Ensino Fundamental com até 30 (trinta) alunos matriculados, em todas as regiões do país, em detrimento dos que possuem mais de 150 alunos matriculados, conforme se verifica na Tabela 6.

Tabela 6 – Evolução de Estabelecimentos de Ensino Fundamental por tamanho do estabelecimento (número de matrículas), segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1997-2014

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL POR TAMANHO (NÚMERO DE MATRÍCULAS)									
Unidades da Federação e Regiões	Até 30 matrículas			151 a 250 matrículas			Mais de 250 matrículas		
	1997	2014	B/A	1997	2014	C/D	1997	2014	E/F
	(A)	(B)	%	(C)	(D)	%	(E)	(F)	%
Brasil	77.973	33.820	(- 56,6)	12.808	18.696	+ 31,5	39.359	42.131	+ 6,6
Pará	5.854	3.641	(- 37,8)	500	901	+ 44,5	1.461	1.976	+ 26,1
Norte	14.063	7.733	(- 45,0)	945	1.782	+ 47,0	3.123	4.325	+ 27,8
Nordeste	35.181	18.862	(- 46,4)	5.759	7.465	+ 22,9	11.321	11.447	+ 1,1
Sudeste	11.450	4.698	(- 59,0)	2.960	5.355	+ 44,7	15.666	17.296	+ 9,4
Sul	12.775	1.919	(- 85,0)	2.166	2.839	+ 23,7	6.110	5.697	(- 7,3)
Centro-Oeste	4.504	608	(- 86,5)	978	1.255	+ 22,1	3.139	3.366	+ 6,7

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997-2014.

Observa-se, na Tabela 5, que, no Brasil, de 1997 a 2014, foram fechados 44.153 (quarenta e quatro mil cento e cinquenta e três) estabelecimentos de ensino com matrículas de até 30 (trinta) alunos, correspondendo a 56,6%. Entretanto, os que possuíam o quantitativo de matrículas de 151 a 250 e os com mais de 250, cresceram, respectivamente, em 31,5 e 6,6%. No Estado do Pará, constata-se que foram fechados 3.641 (três mil seiscentos e quarenta e um) estabelecimentos de ensino com até 30 alunos matriculados (37,8%). Entretanto, o número de estabelecimentos que possuíam de 151 e 250 alunos cresceu em 44,5%, enquanto os com mais de 250 matrículas cresceram somente 26,1%.

Com efeito, observa-se ainda na Tabela 5 que, nas regiões do país, manteve-se a tendência de diminuição dos estabelecimentos de ensino com até 30 matrículas e crescimento dos demais. Verifica-se que a região Norte apresentou o menor percentual de redução das unidades com até 30 matrículas (45,0%). Enquanto as regiões Sul e Centro-Oeste foram as que mais intensificaram o fechamento dessas unidades de ensino, de 1997 a 2014, apresentando percentuais de 85 e 86,5%, respectivamente.

Em relação aos estabelecimentos de ensino com matrículas de 151 a 250 alunos, as regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste foram as que apresentaram os menores índices de crescimento, de 2007 a 2014. Por outro lado, o Norte foi o que mais cresceu (47%), seguido pelo Sudeste (44,7%). Para os estabelecimentos de ensino com mais de 250 matrículas, o crescimento foi bem mais moderado em todas as regiões, com destaque para a região Norte, que cresceu 27,8%, em detrimento à região Sul, que diminuiu 7,3%.

Observa-se, nessa mesma tabela, a tendência em todas as regiões do país, em umas mais e outras menos, pela constituição de estabelecimentos de ensino que comportassem um maior número de alunos. Um fato a se observar, nos dados dessa tabela, é que, nas duas regiões do país (Norte e Nordeste) de menor densidade geográfica, os percentuais foram menores em relação aos de até 30 matrículas. Isso denota que, nessas regiões, ainda há necessidade da permanência desse tipo de unidade educacional.

Entretanto, a prevalência ainda é dos estabelecimentos de ensino com maior número de salas de aula. Os dados do Censo Escolar contribuem para evidenciar a prioridade dos sistemas de ensino, a saber: no ano de 1997, existiam cerca de 90.312 (noventa mil trezentas e doze) unidades escolares com 1 (uma) sala de aula; mas, em 2014, foram registradas apenas 22.269 (vinte e duas mil duzentas e sessenta e nove), tendo sido eliminadas 68.049 (sessenta e oito mil e quarenta e nove) unidades, ou seja, 75,3%. (INEP, 1997/2014).

Quanto aos estabelecimentos de ensino que possuíam entre 2 a 5 salas de aula também apresentaram redução nos sistemas de ensino. Em 1997 existiam 76.630 (setenta e seis mil seiscentos e trinta) unidades e, em 2014, foram registradas apenas 65.797 (sessenta e cinco mil setecentos e noventa e sete), ou seja, houve redução de 10.833 (dez mil oitocentos e trinta e três) estabelecimentos (14,1%). (INEP, 1997/2014).

No que se refere aos estabelecimentos com 6 a 10, 11 a 20 e com mais de 20 salas de aula, os dados do Censo Escolar revelam que eles representam o tipo prioritário dos sistemas de ensino.

Em 1997, o total de estabelecimentos com 6 a 10 salas de aula correspondia a 33.384 (trinta e três mil trezentas e oitenta e quatro) unidades, no Brasil, porém, em 2014, foram registradas 57.384 (cinquenta e sete mil trezentas e oitenta e quatro), ou seja, um crescimento de 71,9%. Os estabelecimentos com 11 a 20 salas de aula, no mesmo período, passaram de 21.015 (vinte e um mil e quinze) para 35.264 (trinta e cinco mil duzentos e sessenta e quatro), havendo acréscimo em termos percentuais de 67,8% (INEP, 1997/2014). Por fim, os estabelecimentos com mais de 20 salas de aula, em 1997, representavam 4.179 (quatro mil e cento e setenta e nove) nos sistemas de ensino de todo o país, mas, em 2014, somaram 7.859 (sete mil oitocentos e cinquenta e nove), o que significa que foram acrescentados 3.680 (três mil seiscentos e oitenta) em relação a 1997 (88,1%). Em termos proporcionais foi o grupo que mais cresceu, seguido dos que possuem entre 6 e 10 e 11 a 20 salas de aula (INEP, 1997/2014).

Esses dados evidenciam uma nova realidade dos estabelecimentos educacionais nos sistemas de ensino, em 2014, em razão de terem maior número de salas de aula. Tal estratégia

parte do princípio de que, ao concentrar mais alunos em um mesmo espaço, reduzem-se os custos de manutenção com o ensino, além de elevar a qualidade da educação. Entretanto, são premissas questionáveis e eivadas de contradição, porém, em sintonia com a lógica neoliberal, assentada na racionalidade financeira de estruturar as políticas públicas.

Logo, diante de uma realidade complexa ainda presente no campo, levar-se-á muito mais tempo para se reduzir as desigualdades educacionais, se as políticas de educação para o campo forem estruturadas com base na lógica da racionalidade financeira. Assim, o debate promovido pelo Movimento de Educação do Campo se contrapõe à lógica do Estado, ou seja, se, na perspectiva do Estado, a questão central são os resultados, o custo benefício das políticas, para o Movimento, a preocupação é com as garantias do direito à educação.

A lógica da racionalidade capitalista pode fazer sentido em certas situações, mas, em se tratando de políticas para um segmento populacional, que, historicamente, foi alijado de seus direitos, é contraditório, porque as classes trabalhadoras do campo convive em condições de desigualdades extremas e, por isso, deve prevalecer a garantia do direito ao atendimento diferenciado, conforme pontuou Duarte (2008).

Nota-se, assim, que esse processo de reorganização dos estabelecimentos de ensino nos sistemas de ensino teve maior prevalência a partir da instituição do FUNDEF e da aprovação da LDB, de 1996, que atribuiu aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Esse processo refletiu-se no deslocamento das matrículas entre os sistemas de ensino (estadual e municipal), como pode ser observado na Tabela 7.

Pelas informações da Tabela 7, as matrículas no Ensino Fundamental no país estão em declínio; entre 1997 e 2014, foi negativa, com percentuais de 16,9%. Quando são comparados os períodos do FUNDEF e do FUNDEB, verifica-se que, enquanto, no primeiro, a queda foi de 2,8%, em dez anos, no segundo (2007 a 2014), a redução foi de 11,4%.

Tabela 7 – Evolução de matrículas do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e localização – 1997-2014

MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO											
Ano	Brasil					Rural					
	Total	Estadual	B/A	Municipal	C/A	Total	D/A	Estadual	E/D	Municipal	F/D
	(A)	(B)	%	(C)	%	(D)	%	(E)	%	(F)	%
1997	34.229.388	18.098.544	52,9	12.436.528	36,3	5.989.575	17,5	1.197.688	20,0	4.791.887	80,0
2006	33.282.663	11.825.112	35,5	17.964.543	54,0	5.528.039	16,6	596.155	10,8	931.884	89,2
2007	32.122.273	11.332.963	35,3	17.571.366	54,7	5.216.356	16,2	594.776	11,4	4.621.580	88,6
2014	28.459.667	8.018.227	28,2	15.941.124	56,0	4.091.636	14,4	440.878	10,8	3.650.758	89,2
Δ% 1997/2006	(-2,8)	(-34,7)	Δ	44,4	Δ	(-7,7)	Δ	(-50,2)	Δ	2,9	Δ
Δ% 2007/2014	(-11,4)	(-29,2)	Δ	(-9,3)	Δ	(-21,6)	Δ	(-25,9)	Δ	(-21)	Δ
Δ% 1997/2014	(-16,9)	(-55,7)	Δ	28,2	Δ	(-31,7)	Δ	(-63,2)	Δ	(-23,8)	Δ

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997/2006, 2007/2014.

Portanto, a partir do FUNDEB, a redução das matrículas tem sido mais intensa. Essa tendência de queda das matrículas teve repercussões diferentes entre os entes estaduais e municipais. Enquanto nas redes estaduais houve redução de 34,7% de matrículas, no período do FUNDEF, nas municipais, elas cresceram 44,4%.

No período do FUNDEB (2007 a 2014), a situação foi diferente, uma vez que a redução aconteceu entre os dois entes, porém com mais intensidade nas redes estaduais, quando os percentuais registrados foram de 29,2% e, nos municípios, de 9,3%. Quando comparados os dados do período de 1997 a 2014, observa-se, na Tabela 7, a expressiva retirada dos estados da oferta desse nível de ensino, com redução das matrículas em 55,7%. Enquanto que, nos municípios, o crescimento foi de 28,2%.

Sobre esse movimento das matrículas, Araújo (2010) mostra que o período de crescimento no Ensino Fundamental no Brasil iniciou-se em 1991, quando se registrou um total de 28.948.266 (vinte e oito milhões novecentas e quarenta e oito mil e duzentas e sessenta e seis) matrículas e que foi interrompido, em 1999, quando atingiu 36.059.742 (trinta e seis milhões cinquenta e nove mil setecentas e quarenta e duas). Nos anos seguintes, evidencia-se o processo de declínio, como pode ser observado na Tabela 7.

De acordo com informações em documentos do INEP (2014, p. 11), “o processo de redução de matrículas no Ensino Fundamental faz parte da tendência de adequação das matrículas aos níveis e modalidade de ensino, conforme a idade”. Dessa forma, são alcançados patamares equivalentes aos da população na faixa etária de 6 a 14 anos. Assim, a matrícula,

nessa faixa etária, em 2012, era de apenas 0,5% superior à população na faixa etária adequada a essa etapa de ensino.

Retomando a análise da Tabela 7, verifica-se que os estados, em 1997, concentravam a maior parte das matrículas, correspondendo, percentualmente, a 52,9%, e os municípios, a 36,3%. Constata-se, com isso, uma nítida redução das matrículas sob a responsabilidade dos estados; já em 2006, ao final do FUNDEF, esses percentuais representavam 35,5%, para os estados, enquanto, para os municípios, era de 54%, ou seja, em dez anos houve uma inversão de responsabilidades na oferta das matrículas.

Observa-se, a partir dos dados da mesma tabela, que, nos períodos seguintes, manteve-se a tendência de queda para os estados, na representação das matrículas, com percentuais de 35,3 e 28,2%, enquanto os municípios evoluíram em 54,7 e 26%, respectivamente. No meio rural, constata-se o movimento de queda de forma contínua, com percentuais de 7,7%, no período do FUNDEF, e de 21,6%, no período do FUNDEB, entre 2007 e 2014. Quando se observa o período de 1997 a 2014, foram 31,7% a menos de matrículas no meio rural.

Verifica-se, ainda, que, nos estados, a redução, apenas para o período do FUNDEF, foi de 50,2%. Ao considerar o período de 2007 a 2014, com o FUNDEB, a tendência se manteve com redução de 21,6% e, de 1997 a 2014, o expressivo percentual de 63,2%. Nos municípios, no período do FUNDEF, registrou-se crescimento de 2,9%, entretanto, de 2007 a 2014, com o FUNDEB, houve queda de 21%, ou seja, bem acima dos percentuais de crescimento do período anterior. De 1997 a 2014, a redução ficou em 23,8%, ou seja, mesmo considerando a queda na taxa de matrículas no total do Ensino Fundamental, os percentuais de queda, no meio, ficaram bem acima, com uma diferença de 3,9 pontos percentuais.

Quando se analisa a participação nas matrículas desses dois entes, no total geral do Ensino Fundamental, verifica-se que, no ano de 1997, correspondia a 17,5%. Nos anos seguintes, como se observa na tabela, a tendência foi de queda, 16,6%, no período do FUNDEF, 16,2%, no do FUNDEB, acentuando ainda mais a queda das matrículas no ano de 2014, quando representaram apenas 14,4% do total de matrículas das escolas do campo. É notório que os municípios sempre lideraram a oferta de matrícula no meio rural, aumentando ainda mais sua participação a partir de 1997, quando os percentuais chegaram a 80%. Nos anos seguintes, apenas no ano de 2007, houve um pequeno crescimento da participação dos estados nas matrículas, de 11,4%, mas voltando a cair em 2014 e chegando a 10,8%.

Portanto, como se observa na Tabela 7, os municípios, a partir do ano de 1997, tornaram-se os maiores responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental nos sistemas de ensino

municipais, evidenciando que o processo de descentralização das políticas educacionais vinha se consolidando. Esse movimento de responsabilização dos municípios pela oferta do ensino no meio rural intensificou-se ainda mais. Verifica-se ainda, na tabela 7 que, no ano de 2014, considerando apenas as matrículas municipais e estaduais, os municípios eram responsáveis por 89,2%.

No tocante à Educação Infantil, a situação não é muito diferente. Conforme os dados da Tabela 8, no período de 1997 a 2014, a evolução das matrículas foi positiva, evidenciando crescimento de 69,3%. Entretanto, ao contrário do Ensino Fundamental, foi o nível de ensino que manteve crescimento em toda a série. Verifica-se que, no período do FUNDEF, mesmo não sendo contemplado pelos recursos do fundo, cresceu 51,2% e, para o período entre 2007 e 2014, continuou crescendo a 20,7%, como se observa na tabela 8, que ainda apresenta a participação dos estados e municípios nesse processo.

Tabela 8 – Evolução de matrículas na Educação Infantil, por dependência administrativa e localização e Unidade da Federação¹⁷ – 1997-2014

Ano	Brasil					Rural					
	Total	Estadual	B/A	Municipal	C/A	Total	D/A	Estadual	E/D	Municipal	F/D
	(A)	(B)	%	(C)	%	(D)	%	(E)	%	(F)	%
1997	4.640.220	623.207	13,4	2.912.557	62,8	672.515	14,5	55.516	8,3	616.999	91,7
2006	7.016.095	242.979	3,5	4.820.236	68,7	898.094	12,8	21.841	2,4	876.253	97,6
2007	6.509.868	177.645	2,7	4.768.604	73,3	864.035	13,3	16.788	1,9	847.247	98,1
2014	7.855.991	55.742	0,7	5.475.473	69,7	860.606	11,0	8.286	1,0	852.320	99,0
Δ% 1997/2006	51,2	(-61,0)	Δ	65,5	Δ	33,5	Δ	(-60,7)	Δ	42,0	Δ
Δ% 2007/2014	20,7	(-68,6)	Δ	14,8	Δ	(-0,4)	Δ	(-50,6)	Δ	0,6	Δ
Δ% 1997/2014	69,3	(-91,1)	Δ	88,0	Δ	28,0	Δ	(-85,1)	Δ	38,1	Δ

Fonte: INEP, *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 1997/2006, 2007/2014.

Observa-se, nessa tabela, que, em 1997, os municípios lideravam a oferta de matrículas na Educação Infantil, possuindo em suas redes, em relação ao total, 62,8%, enquanto os estados contavam com apenas 13,4%. Entretanto, ao final do FUNDEF, em 2006, haviam sido reduzidas em 61% as matrículas nos estados, e, considerando apenas o período do FUNDEF, de 2007 a 2014, a redução foi ainda maior, 68,6%. Por fim, verifica-se que, de 1997 a 2014, os percentuais de redução chegaram a 91,1%. Com isso, em 2014, a participação desse ente no total das matrículas era de apenas 0,7%. Esses dados evidenciam uma retirada quanto à oferta da Educação Infantil em todo o Brasil.

¹⁷ Ficaram de fora as matrículas nas instituições federais e do setor privado, tanto em termos gerais quanto na área rural.

Quanto aos municípios, verifica-se que ampliaram a oferta de matrículas, ao final do FUNDEF, alcançando o percentual de 65,5%, porém, de 2007 a 2014, apesar de terem continuado a crescer, isso se deu em ritmo bem menor, de apenas 14,8%. Quando comparados os dados do período de 1997 a 2014, constata-se que o crescimento foi de 88%. Em termos de participação no total das matrículas, no ano de 2006, alcançou-se o percentual de 68,7%, superior ao ano de 1997 em 5,9 pontos percentuais.

Entretanto, no ano de 2007, a participação dos municípios nas matrículas na Educação Infantil evoluiu para 73,3%, crescimento de 4,6 pontos percentuais, em relação ao ano de 2006. Mas, ao se observar o percentual de 2014, verifica-se que reduziram para 69,7%, ou seja, 3,6 pontos percentuais a menos. Esse movimento se explica pela ampliação do setor privado nesse nível de ensino, quando alcançaram, segundo informações do Censo Escolar de 2014, a participação em cerca de 30% no total das matrículas.

Quanto à oferta da Educação Infantil no meio rural, verifica-se que, no ano de 1997, considerando apenas as matrículas sobre o total de matrículas, excluindo as federais e privadas, representavam 14,5%, reduzindo-se, em 2006, para 12,8% e, no ano seguinte, 2007, houve uma pequena recuperação, quando chegou a 13,3%. Entretanto, como se observa na tabela 8, em 2014, houve redução novamente, ficando em 11%.

Em termos de evolução das matrículas de 1997 a 2006, os percentuais foram de 33,5%, no período do FUNDEF. Contraditoriamente, de 2007 a 2014, houve um decréscimo nas matrículas de 0,4%, quando esse nível de ensino passou a ser contemplado com os recursos do FUNDEB. Entretanto, de 1997 a 2014, o crescimento registrado foi de 28%. Quando são considerados os dados de estados e municípios, o cenário é o seguinte. Os estados, de 1997 a 2006, reduziram em 60,7% as matrículas no meio rural, assim, sua participação que era, em 1997, de 8,3%, chegou, em 2006, a apenas 2,4% do total de matrículas.

Para o período compreendido entre 2007 e 2014, a redução das matrículas nas redes estaduais registrou percentual de 50,6%, e, entre 1997 e 2014, de 85,1%. Dessa forma, a participação nas matrículas rurais ficou em 1,9%, em 2007, e de apenas 1%, no ano de 2014. Quanto aos municípios, verifica-se, na mesma tabela, um acréscimo percentual de 42%, entre 1997 e 2006. Entretanto, de 2007 a 2014, o crescimento foi de 0,6% e, de 1997 a 2014, de 38,1%. Verifica-se ainda que as matrículas no meio rural foram garantidas, em sua maioria, pelos municípios. Como se observa nos dados da Tabela 8, se, no ano de 1997, estados e municípios eram responsáveis, juntos, por 91,7% das matrículas, em 2014, passaram a responder por 99% do total.

Em síntese, mesmo que os índices gerais das matrículas da Educação Infantil, como se evidencia na Tabela 8, sejam de crescimento, ainda assim se observou, na pesquisa do IBGE (2014), que a taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população das faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 5 anos é de apenas 23,4% e 81,2% pessoas, respectivamente. Para as que residem no meio rural, na faixa etária de 4 a 5 anos, o percentual de frequência à escola é ainda mais baixo, correspondendo a 72,8%. Assim, constata-se a necessidade de maiores investimentos na Educação Infantil, inclusive para que os municípios assegurem a oferta obrigatória da Pré-Escola, porém, para as populações do campo o esforço deve ser ainda maior, considerando o baixo nível de atendimento, evidenciado pelos dados.

O cenário da reorganização dos estabelecimentos de ensino no Brasil, principalmente em relação ao campo, e da evolução das matrículas permite perceber a complexidade do sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo em que, de 1997 a 2014, registrou-se redução de estabelecimentos de ensino, ampliou-se o número de salas de aula. Mas, contraditoriamente, não se pode afirmar que isso tenha se refletido nas mesmas proporções no campo, nem de forma equivalente em todas as regiões do país, pois há de se considerar as assimetrias que também se refletem nas políticas educacionais, principalmente ao atendimento das populações do campo.

Portanto, as análises neste capítulo permitiram contextualizar historicamente a política de nucleação no Brasil e, assim, identificar que ela chegou ao país sob a justificativa de baratear a oferta educacional às populações rurais. Com as reformas educacionais promovidas pelo governo de FHC, em meados de 1990, um dos fundamentos foi transferir aos municípios a oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, como ficou definido pela LDB 9.394/1996. Soma-se a isso a instituição da política de fundos, que passou a redistribuir parte dos recursos da educação (15 e 20%) entre os entes de federados, conforme o número de matrículas de cada rede de ensino.

Verificou-se que o fundamento da reforma educacional era a modernização dos sistemas de ensino, a fim de se promover a qualidade da educação. Tal processo, que passou a nortear as políticas educacionais, teve origem no início dos anos de 1980, no EUA, sob a justificativa de que as políticas não estavam correspondendo aos interesses econômicos do país. Dessa forma, as premissas da qualidade passaram a orientar também as políticas educacionais dos países da América Latina, por isso, o Brasil passou também a orientar nessa direção as reformas educacionais nos anos de 1990.

Discutiu-se, ainda, que os movimentos sociais do campo, ao considerarem a ineficiências das políticas educacionais que se anunciavam para o campo, deram início ao

Movimento Por Uma Educação do Campo, a fim de discutirem com o Estado as reais necessidades do campo e o caráter das políticas. Assim, tornaram-se um canal das mediações que, desde então, vem intermediando ou propondo políticas educacionais às populações do campo. Esse Movimento entende que, para o campo, é necessário discutir mais do que escolarização, ou seja, deve discutir um projeto de desenvolvimento e nele inserir uma educação voltada para a formação humana em sintonia com os aspectos socioculturais e econômico, ambientais e político das populações do campo.

Nas políticas que se anunciavam no processo das reformas, estavam a ampliação do acesso e a qualidade da educação escolar, porém, para as populações do campo, isso se refletiu na redução de estabelecimentos de ensino, com a estratégia da nucleação das escolas de pequeno porte em núcleos escolares das comunidades. Dessa forma, entrou em curso nos sistemas de ensino a estratégia de redução dos estabelecimentos de ensino menores, para que os maiores pudessem acolher um maior número de alunos, o que se refletiu na redução das escolas/turmas multisseriadas no campo.

Os dados analisados evidenciam uma substituição dos estabelecimentos de ensino de menor porte por aqueles maiores, bem como a reunião de um maior número de alunos por escola, fato característico da política de nucleação. Tais aspectos, que passaram a ocorrer mais no âmbito dos municípios em função da mundialização do ensino, embora tenha seus aspectos positivos, uma vez que passaram a construir as unidades educacionais no campo, implicaram no fechamento de dezenas de escolas, conforme dados observados nas tabelas 3 e 4.

Este capítulo possibilitou ainda perceber que a municipalização do ensino se fez notar com a transferência das matrículas do Ensino Fundamental aos municípios, entre 1997 e 2014, e estes assumindo a maioria das matrículas no campo. Por sua vez, nesse período, como houve a diminuição de estabelecimentos de ensino no campo, também diminuiu a representatividade das matrículas. Logo, as discussões possibilitaram ainda constatar que as reformas educacionais, fundamentadas nos discursos da qualidade, promoveram modificações na organização do ensino, passando a atribuir mais responsabilidades aos municípios, onde havia, inicialmente, pouca menção a políticas efetivas para as populações do campo.

CAPÍTULO II – O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MUNICIPAL COMO VIABILIZADOR DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

2.1 A RESPONSABILIDADE CONSTITUCIONAL DOS ENTES FEDERADOS PELO ENSINO: A CARGA SOBRE OS MUNICÍPIOS

Discutir financiamento nos remete a pensar sobre a capacidade de pagamento de determinada despesa realizada ou ainda a ser realizada, porém, o mais correto, administrativamente, é saber quais são as despesas para analisar a capacidade de financiá-las. Na educação, esse aspecto não é diferente, porém é contraditório, uma vez que estamos nos referindo a uma política que trata de um direito social. Nesse aspecto, não parece legítimo definir quem pode ser beneficiado, em detrimento de uma maioria, que também é portadora de direito.

É a partir desse contexto que situamos o debate do financiamento da educação, mecanismo principal de execução das políticas educacionais, que, em tese, devem garantir a efetivação do direito outorgado constitucionalmente. Dessa forma, estão definidas legalmente quais são as despesas que o Estado tem de realizar com a educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) expressa, no artigo 26, que “[...] toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. [...]” (PREÂMBULO, s.d.). A educação é um bem que independe da escola. Entretanto, no âmbito da organização do Estado moderno passou a ser regulamentada, a fim de que fosse garantida a todos os cidadãos. No Brasil, está assegurada no artigo 205 da CF/1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Como se observa, a educação, enquanto um direito de todos, deve ser assegurado pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade, envidando esforços para que ela se efetive como direito, perpassando, inclusive, pelos aspectos financeiros. No que se refere às condições de oferta da educação, elas estão descritas no artigo 206 da Constituição (BRASIL, 1988), baseadas nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Verifica-se, dessa forma, que, na garantia do direito à educação, os responsáveis pela oferta devem atentar-se para os diversos aspectos que abarcam os interesses do Estado, dos alunos, da sociedade e dos profissionais da educação; para estes últimos, por sua vez, os governos devem promover a sua valorização, tanto no aspecto formativo quanto no aspecto salarial. Observa-se, no inciso I, acima, que, na oferta do ensino, os gestores devem prover em condições de igualdade no acesso e na permanência, a fim de evitar as desigualdades, principalmente em um país como o Brasil, que possui dimensões continentais. A esse respeito, Sena (2014, p. 270) destaca que: “[...] a qualidade da educação integra o núcleo essencial do direito à educação, já que a garantia do **padrão de qualidade** é um princípio a partir do qual o ensino deve ser ministrado”. Depreende-se, com isso, que o direito à educação não se encerra na garantia do acesso, pois deve ser considerado o aspecto da qualidade, enquanto obrigação constitucional, conforme está na CF/1988.

De forma legítima, o direito à educação, já inscrito na CF/1988, foi ratificado em outros marcos jurídicos brasileiros, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 23/12/1996). No entanto, a garantia dos direitos nos marcos jurídicos, por si só, não é sinônimo da melhoria da qualidade na educação, é preciso, sim, um conjunto de políticas educacionais para que esses direitos sejam efetivados. Nessa mesma perspectiva, Rezende Pinto (2014, p. 42) destaca que:

[...] a declaração dos direitos sociais na Lei Maior brasileira, embora louvável e de suma importância, não foi suficiente para garantir a sua efetivação e, por conseguinte, para a concretização de uma sociedade mais livre, justa e solidária, como preconiza nossa carta constitucional.

Por conseguinte, a efetivação do direito à educação, como destaca a autora, ainda é um processo que está em disputa na sociedade, a fim de garantir condições de igualdade a todos os cidadãos. É importante destacar que a LDB (9.394/1996) está em plena sintonia com a CF/1988, no que concerne à garantia do direito à educação.

Apesar da importância desses marcos jurídicos, segundo Cruz (2011, p. 82), eles possuem ainda fragilidades, já que “as condições materiais que poderiam viabilizar a

implementação do direito à educação ainda são muito genericamente definidas, principalmente frente à insuficiência de recursos para universalizar e qualificar a oferta educacional pública”.

A referida LDB, em relação à educação pública, avança ao definir atribuições e responsabilidades aos entes federados com cada nível de ensino e ao promover a organização e a oferta da educação básica (BRASIL, 23/12/1996). Entretanto, a lei nº 12.796 de 2013 ao alterar o artigo 4º da LDB garantiu que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”, o que representou uma conquista importante a sociedade. (BRASIL/2013).

Quanto à organização da educação nacional, a LDB preconiza que ela é de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, os quais devem se organizar em regime de colaboração para efetivá-la (Art. 8º). Entretanto, atribuiu-se à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, além de ter função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (§ 1º do Art. 8º) (BRASIL, 23/12/1996). Assim, a União centraliza a organização da política nacional da educação.

As responsabilidades da União com o ensino estão definidas, por sua vez, no artigo 9º, inciso, I da LDB (9.394/1996). Assim, ela é responsável em “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Quanto ao inciso II, ele enfatiza que é atribuição da União “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios”. O Inciso III assegura que ela deve “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (BRASIL, 23/12/1996).

Outras responsabilidades se referem à emissão de normas de ensino, fiscalização da aplicação dos recursos por meio de órgãos competentes, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior. Em detrimento do que define o artigo 9º, ficou explícito que é de responsabilidade da União o Ensino Superior no país. Em síntese, a União tem responsabilidade com os demais entes por meio do regime colaboração e assistência financeira.

Já o artigo 10 da LDB assegura que as funções dos Estados são:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI - **assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio**; VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (BRASIL, 23/12/1996, grifo nosso).

Como se observa, os Estados também têm, no âmbito de suas competências, a função de estabelecer normas, organizar, supervisionar, autorizar, fiscalizar as instituições de educação superior. Isso também se refere aos estabelecimentos educacionais do seu sistema de ensino, além disso, devem garantir o acesso dos alunos à escola, por meio do transporte escolar, bem como elaborar e executar políticas educacionais. Quanto ao ensino, apesar de poderem ofertar Ensino Fundamental e Superior, a prioridade é com o Ensino Médio.

Em relação aos municípios, suas atribuições estão definidas no artigo 11, da LDB:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; **V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino**; VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 23/12/1996, grifo nosso).

Além das atribuições de caráter organizativo e normativo, observa-se que é de competência dos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com relação à Educação Infantil, ela corresponde à “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 23/12/1996, Art. 29). Ela está dividida em *creche*, de 0 a 3 anos de idade, oferta facultativa pelos municípios, e *pré-escola*, de 4 e 5 anos de idade, com oferta obrigatória. (BRASIL, 1996/2013).

Quanto ao Ensino Fundamental, os municípios têm prioridade na oferta. De acordo com o artigo 32 da LDB, o Ensino Fundamental é “obrigatório, com duração de 9 (nove) anos,

gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [e] terá por objetivo a formação básica do cidadão”, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 23/12/1996)

Portanto, a organização do ensino nas escolas, por meio do currículo, não deve prescindir desses objetivos na formação do aluno. Por isso, o governo deve promover as condições objetivas para que escolas e professores realizem suas atividades, atendendo essas orientações. Ainda sobre as responsabilidades dos municípios, estes só devem atuar nos demais níveis de ensino quando estiver atendido plenamente tudo o que for de sua competência, e ainda, com recursos acima dos percentuais mínimos, definidos pela CF/1988, ou seja, 25%.

Vale acrescentar que, com a emenda constitucional nº 59/2009, os municípios passaram a ter responsabilidade obrigatória com a pré-escola. Portanto, os municípios têm responsabilidade obrigatória com a oferta do ensino com a população da faixa etária de 4 a 14 anos de idade. Diante do exposto, observa-se que a LDB nº 9.394/1996 deixou visíveis as competências dos entes federados com os níveis de ensino. Em função dessas responsabilidades entre os entes da federação, para J. Oliveira (2009, p. 248), “[...] há no Brasil um sistema plural de educação, que deve ser organizado por meio de um regime de colaboração”.

Com isso, o ponto de unificação e de inter-relação entre ambos deve ser o regime de colaboração em torno da execução das políticas educacionais. Assim, embora as atribuições sejam divididas, todos os entes federados devem estar comprometidos com as garantias do direito à educação, conforme preconiza o arcabouço da legislação educacional brasileira.

Essa forma de distribuição das competências pelo ensino, conforme preconizou a LDB 9.394/1996, se reflete nas distribuições dos recursos e nas responsabilidades que asseguram o direito à educação para as populações. Entretanto, esse processo, segundo estudiosos da educação, expressa contradições. Para Castro (2011), ele representou avanço ao deixar expressas as responsabilidades de cada ente federado com o ensino; já para Cruz (2011, p. 82), “[...] remete ao reconhecimento da ausência de um sistema nacional de educação efetivamente articulado para garantir uma organicidade à oferta educacional”.

A distribuição das competências entre os entes federados pelo ensino teria, segundo essa autora, um efeito inverso no regime de colaboração e compartilhamento das responsabilidades, dados os desníveis socioeconômicos regionais e intrarregionais. É compreensível a preocupação da autora, uma vez que, na divisão de competências dos níveis do ensino, couberam aos municípios as maiores responsabilidades com a oferta, ou seja, ele ficou responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, além da Educação Especial e EJA, sendo o ente que mais garante essa oferta.

A título de exemplo, o Censo Escolar de 2013 para a Educação Básica registrou um total de 50.042.448 (cinquenta milhões quarenta e duas mil quatrocentas e quarenta e oito) matrículas. Desse total, 23.215.052 (vinte e três milhões duzentas e quinze mil e cinquenta e duas) matrículas públicas estavam concentradas nos municípios, ou seja, 46,4%, em relação às federais, estaduais e privadas. (INEP, 2014).

Esses dados evidenciam o tamanho da responsabilidade que os municípios têm para com a oferta e a garantia do direito à educação. A propósito, eles têm atribuições obrigatórias, expressas anteriormente, pela oferta de ensino para a população de 4 a 14 anos de idade, o que corresponde à Pré-Escola e ao Ensino Fundamental.

Ao considerar apenas as matrículas públicas, da Pré-Escola ao Ensino Fundamental, os municípios possuíam 85% em suas redes, no ano de 2013 (INEP, 2014). Essa concentração de matrículas acarreta muito mais responsabilidades e custos financeiros para esses entes. Com efeito, o ensino em creche, embora seja facultativo, têm uma cobrança social bastante forte pela oferta nos estabelecimentos públicos. Assim, os municípios, embora em menor quantidade, atendem também essa demanda social.

Todavia, a sociedade não está interessada em saber de quem é a responsabilidade, entre os entes, pela efetivação de seus direitos, nem de onde provêm os recursos, ela apenas exige seus direitos, pois “[...] cada sociedade incorpora o reconhecimento de determinadas necessidades educacionais e que o Estado deva assumir certa responsabilidade de resposta” (CASTRO, 2007, p. 860).

Nesse sentido, tem recaído sobre os municípios uma cobrança maior da sociedade para com a oferta de ensino, a fim de garantir o direito à educação. Essa é a forma que tem pautado as relações dialéticas entre as iniciativas governamentais e os interesses sociais pela ampliação das políticas educacionais, para garantir o acesso de todos à escola, independentemente de ser obrigatória ou facultativa. Entretanto, não se efetiva um direito sem os recursos financeiros necessários para custear as políticas de acesso. Assim, as municipalidades, principalmente as

das regiões Norte e Nordeste do país, se encontram impedidas de prover uma educação de qualidade (CRUZ, 2011).

Portanto, o modelo de federalismo do Estado brasileiro tem atribuído maiores responsabilidades educacionais aos municípios, sobretudo a partir da LDB 9.394/1996. A justificativa do governo central seria a de que os governos locais seriam mais eficientes no gerenciamento das políticas educacionais, mas, contraditoriamente, a descentralização se fez com base na centralização das definições das políticas educacionais e dos recursos financeiros (CRUZ, 2011). Embora o repasse de recursos dos governos estaduais e da União para os municípios tenha sido crescente não é suficiente. Isso, de certa forma, inviabilizou a autonomia dos municípios para definirem suas políticas e cumprirem com as responsabilidades que lhes foram atribuídas.

2.2 PARA ENTENDER AS BASES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

O debate da educação evidencia, no centro das discussões do contexto atual, que não basta à oferta de ensino, mas que esse ensino tem de ser de qualidade. É necessário destacar que essa premissa é um direito garantido na Constituição, expresso no artigo 206 (BRASIL, 1988), e também no artigo 4º da LDB (BRASIL, 23/12/1996). Destaca-se ainda que o Novo PNE, Lei nº 13.005, definiu como sua sétima meta fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014).

Entretanto, para se alcançar essa premissa, é preciso entender o quanto os governos estão dispostos a investir no custo-aluno em suas diversas realidades para que a qualidade do ensino seja materializada e saia apenas do nível das intencionalidades e dos planos. Nesse aspecto, é conveniente compreender a estrutura de financiamento da educação na legislação brasileira, uma vez que são esses instrumentos que asseguram as receitas para a União, Estados e Municípios implementarem as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, o marco estrutural do financiamento da política educacional brasileira, segundo Castro (2011), está constituído pela CF/1988, pelo ECA, Lei nº 8.069/1990, pela LDB, Lei nº 9.394/1996, pela EC nº 14/1996, e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Acrescentam-se, ainda, a EC nº 53/2006 e a de nº 59/2009. Esse arcabouço jurídico fixa, de acordo com o autor, a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil.

Com base na exposição de Castro (2011), evidencia-se que, ao menos, a partir dos aspectos constitucionais, o direito básico à educação está bem definido para o atendimento à população. Entretanto, para além do que está assegurado na legalidade do direito, é preciso avançar no campo do debate, para que o Estado implante políticas que considerem a diversidade socioeconômica e a diversidade geográfica do Brasil, pois, assim, poderão ser reduzidas as desigualdades educacionais.

Em face disso, a CF/1988 estabeleceu responsabilidades dos entes federados para com o financiamento da educação, definindo os percentuais que devem aplicar na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Dessa forma, o artigo 212 assegura que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos (BRASIL, 1988).

Ademais, a CF/1988 assegurou o salário-educação, proveniente do recolhimento da contribuição social das empresas, que complementa o financiamento da educação brasileira (BRASIL, 1988, § 5º, Art. 212). Com a aprovação da EC/53 no artigo 1º § 6º definiu que “as cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino”. (BRASIL, 2006).

Essas prerrogativas asseguradas pela CF/1988 sobre o financiamento da educação foram, segundo Castro (2011), ratificadas pela LDB 9394/1996, em seu artigo 69, ao apontar a proveniência dos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino público no país (BRASIL, 23/12/1996). A fim de evidenciar a estrutura do financiamento da educação no Brasil e a proveniência das receitas dos entes federados, são apresentados dados no Quadro 3.

Observa-se, no Quadro 3, que a estrutura do financiamento da educação no país está, portanto, concentrada na captação de recursos por meio da vinculação de impostos de forma obrigatória da União, dos Estados e dos Municípios. Identificam-se, nesse mesmo quadro, os impostos vinculados à educação de cada ente federado, ou seja, os que geram receitas para a educação. Assim, há os federais, os estaduais e os municipais. Nessa estrutura tributária, os municípios saem em desvantagem, uma vez que o recolhimento de IPTU, ISS, ITBI vai oscilar muito de um para outro, influenciando no quantitativo desequilibrado de recursos para a educação, assim como os impostos dos Estados e da União também oscilam.

Quadro 3 – Impostos e contribuições sociais arrecadados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que geram recursos da educação, conforme percentuais definidos a serem aplicados em MDE

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
1. Orçamentários (Tesouro Nacional)	1. Orçamentários (Tesouro Nacional)	1. Orçamentários (Tesouro Nacional)
Ordinários do Tesouro	Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE	Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE
Vinculação da receita de impostos (18%) para MDE	ICMS FUNDEB (20%)=(5%)	IPTU
(I.R.)	IPVA FUNDEB (20%)= (5%)	ISS
(I.P.I)	ITCM FUNDEB (20%)= (5%)	ITBI
(I.T.R)	IRRF FUNDEB (20%)= (5%)	IRRF
	TRANSFERÊNCIA	TRANSFERÊNCIA
(I.O.F)	FPE FUNDEB (20%)= (5%)	FPM FUNDEB (20%)= (5%)
		IPI-EXP FUNDEB (20%)= (5%)
(I.I.)	IPI-EXP FUNDEB (20%)= (5%)	ITR FUNDEB (20%)= (5%)
(I.E.)		IOF FUNDEB (20%)= (5%)
	LEI KANDIR FUNDEB (20%)= (5%)	ICMS FUNDEB (20%)= (5%)
(I.G.F.)		IPVA FUNDEB (20%)= (5%)
	Subvinculação do FUNDEB dos Estados	Subvinculação do FUNDEB
União	Estados	Municípios
2. Contribuições Sociais	2. Transferências	2. Transferências
Salário-educação/cota federal um terço	Salário educação/cota federal	Salário educação/cota estadual
Contribuição sobre o lucro líquido	Orçamentários da União	Salário educação/cota federal
Contribuição para a seguridade social	Aplicação do salário educação/cota federal e outras fontes do FNDE	Salário educação/cota municipal
Receitas brutas (prognósticos)		Orçamento do Estado
3. Misto	3. Contribuição Social	3. Orçamento da União
Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza	Salário educação/cota estadual-dois terços	Aplicação do salário-educação/cota federal e outras fontes FNDE
4. Outros	4. Outros	4. Outros
Operações de crédito	Diretamente Arrecadados	Diretamente arrecadados
Renda líquida da loteria federal		
Renda de órgãos autônomos	Operação de Crédito	Operação de Crédito
Aplicação do salário-educação/cota federal e outras fontes do FNDE		
Diretamente arrecadados	Diversos	Diversos
Diversos		

Fonte: Castro (2011), EC 14/2006. Material elaborado pelo autor.

Entretanto, somam-se ainda aos impostos vinculados à educação os recursos das contribuições sociais, como o salário-educação, bem como outras operações. Esses recursos são arrecadados, de acordo com Castro (2007, p. 858), “[...] de forma impositiva ao cidadão pelo Estado”. Segundo o mesmo autor, o financiamento é misto e complexo, porém, a lógica da vinculação “é uma das medidas políticas mais importantes para garantir disponibilidade de recursos para o cumprimento do vasto rol de responsabilidades do poder público nesta área” (CASTRO, 2011, p. 32).

Verifica-se, com isso, que é a partir das receitas dos impostos vinculados à educação que são gerados os recursos que financiam as políticas educacionais dos entes federados. Cumpre esclarecer que os percentuais da educação da União (18%) e dos Estados (25%) incidem sobre as receitas líquidas dos impostos, ou seja, após realizarem as transferências aos demais entes que são aplicados os devidos percentuais.

Cumpre destacar também que os recursos para financiar a educação, assegurados em sua maioria na CF/1988, são provenientes do recolhimento dos impostos e complementados com as contribuições sociais das empresas, o salário-educação. Entretanto, essa forma de calcular os recursos para a educação causa instabilidade financeira para os entes federados, uma vez que as receitas tem como termômetro o desempenho da economia do país. Dessa forma, se a economia estiver bem, provavelmente se reflete em uma melhor arrecadação de recursos, do mesmo modo que as contribuições sociais das empresas, o que implica em mais recursos para a educação.

No entanto, para Gouveia e Polena (2015, p. 256), o desenho de financiamento da educação pública no Brasil, com base na vinculação de receitas dos impostos de diferentes entes federados, tem garantido uma relativa estabilidade aos investimentos em educação, mas também, no entendimento dessas autoras, “[...] em tempos de crescimento econômico, o investimento em educação cresce de forma quase inercial, como reflexo do aumento da arrecadação, o oposto acontecendo em contextos de crise, quando há queda na arrecadação”.

Somam-se a esse processo os constantes cortes no orçamento para área da educação, que vêm ocorrendo de forma exponencial em todos os governos nos momentos de crise econômica sob o argumento de se fazer o ajuste fiscal. Para além desses aspectos, a partir do ano de 1996, teve início um novo processo de distribuição dos recursos da educação, o que não significou diminuição e nem tampouco acréscimo dos percentuais dos entes federados.

O marco regulatório, nesse contexto, foi a aprovação da EC nº 14/1996, que criou o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. A partir desse marco jurídico, 15% (quinze

por cento) dos recursos dos impostos vinculados à educação passaram a ser subvinculados ao referido fundo de cada Estado e do Distrito Federal. Assim, cada ente estadual e mais o Distrito Federal passaram a ter um fundo constituído com parte de seus próprios recursos e com recursos oriundos dos municípios, desses, apenas os de transferência.

Portanto, cumpre informar, como definiu a EC de nº 14/1996, que o fundo era de natureza contábil (sem estrutura administrativa), por isso, não representou novos recursos para a educação, pois apenas subvinculou recursos que, por direito, eram dos estados e municípios. Para Gemaque (2011), o fundo caracterizou-se como de gerenciamento e não de captação de novos recursos à educação.

Importa destacar que o artigo 2º, da Lei de nº 9.424/1996, deixou explícito que “os recursos do Fundo deveriam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério”. Quanto à distribuição dos recursos entre o Estado e os municípios, ela deveria considerar a proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas, nas respectivas redes de ensino, por meio da realização do Censo Escolar, tomando como base de cálculo o valor aluno para as matrículas de 1ª a 8ª série (BRASIL, 1996, § 1º do Art. 2º).

Entretanto, a Lei do FUNDEF assegurou a diferenciação do valor por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento (§ 2º do Art. 2º). Dessa forma, os cálculos para a distribuição dos recursos do fundo deveriam considerar as matrículas de: 1ª a 4ª séries; 5ª a 8ª séries; estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais (BRASIL, 1996). De outra forma, a EC nº 14 assegurou no artigo 5º, § 3º, que a União complementaria os recursos dos fundos, em cada Estado e no Distrito Federal, caso o valor por aluno não alcançasse o mínimo definido nacionalmente (BRASIL/EC, 1996).

Assim deu-se início à política de fundo na estrutura educacional brasileira, em que, a partir da subvinculação dos recursos dos impostos (15%), foram criadas novas estratégias de distribuí-los entre os estados e municípios. Diante disso, a matrícula de cada rede de ensino passou a ser o indicador principal para mensurar os recursos que cada um dos entes receberia do fundo. É importante destacar que a criação do fundo estava intimamente ligada às novas atribuições que os entes passaram a ter com a aprovação da LDB 9.394/1996.

Diante das novas atribuições que os entes federados assumiram com a educação, era necessário, segundo Gemaque (2011), obter meios para que essas responsabilidades fossem efetivadas, por isso, foi criado o FUNDEF, que priorizou o atendimento apenas à etapa do Ensino Fundamental. Para a autora esse fundo foi instituído com a perspectiva de que:

[...] revolucionaria a educação ao promover justiça social, equidade nos gastos, descentralização do ensino, redução das disparidades regionais. Configurou-se como uma política focalizada visto que priorizou exclusivamente uma etapa da educação básica – o Ensino Fundamental. Ancorou-se na lógica de que o problema central do financiamento da educação residia no seu gerenciamento, decorrente da incompatibilidade entre o atendimento às matrículas e a capacidade fiscal dos entes federados. Caracterizou-se, portanto, como um Fundo de gerenciamento e não de captação de novos recursos para financiar “novos” programas implementados no Ensino Fundamental, pois era constituído da subvinculação dos recursos já vinculados à educação. (GEMAQUE, 2011, p. 92).

Portanto, são esclarecedoras as explicações de Gemaque (2011) sobre as condições e justificativas governamentais em que foi instituída a política de fundos no sistema educacional brasileiro. Destaca-se a intenção do Estado brasileiro de pretender fazer uma revolução educacional, mas sem acréscimo de novas fontes de recursos para a educação. Ou seja, criou-se uma política de financiamento sem recursos, apenas sobre as mesmas bases de financiamento da educação em vigor. Para tanto, o principal argumento do Estado foi o de que o problema da educação não estaria no aporte de mais recursos, mas sim no gerenciamento das cifras disponíveis (SHIROMA, 2000).

Entretanto, a posição do governo foi contraditória, pois, ao contrário, os fundos não precisariam de complementação para chegar ao valor aluno/ano, como bem definiu a lei do FUNDEF. A respeito da complementação da União, Castro (2011, p. 34) destaca que, por um lado, ela se deu em “decorrência dos desníveis socioeconômicos dos estados e municípios, que acarretam baixo gasto por aluno/ano principalmente nas regiões Norte e Nordeste”, e, por outro, “reconhece-se, assim, que a acentuada desigualdade socioeconômica regional, em particular as diferenças na capacidade de financiar a educação, é um dos principais obstáculos à universalização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino fundamental”. Dessa forma, o problema da educação não estava apenas no gerenciamento dos recursos, conforme argumentava o governo à época.

Embora o fundo tenha sido constituído pelos Estados e pelo Distrito Federal, que subvicularam as receitas dos seus impostos, manteve-se a relação desigual entre estados e regiões do país, considerando o desnível financeiro que existe entre essas federações.

Essas desigualdades, para Gemaque (2011), ao final do FUNDEF, ainda eram evidentes, sobretudo quando os estados permaneceram com os mesmos valores *per capita* de renda, no ano de 2006, em relação a 1998. Como exemplo de menor *per capita*, citou o caso do Maranhão, e o de maior, o Estado do Acre, ambos se mantiveram em condições iguais ao final de 10 (dez) anos do FUNDEF.

À luz desses dados, Gemaque (2011) pontuou a contradição no argumento justificador da implementação do FUNDEF, que reduziria as disparidades entre custo-aluno. Assim, enfatiza que se confirmou a previsão inicial de que esse fundo, nos moldes em que foi organizado, não diminuiria as disparidades regionais.

Por conseguinte, o FUNDEF, ao final de 2006, foi substituído por outro fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que foi regulamentado por meio da Lei nº 11.494/2007, com previsão de funcionar até 2020. Diferencia-se do antigo fundo por atender toda a Educação Básica, porém, continua sendo de natureza contábil e constituído a partir da subvinculação dos impostos, mas ampliado em 20%, como se observa no Quadro 3.

Com uma situação análoga à do FUNDEF, os municípios só contribuem para o fundo com os percentuais dos impostos recebidos das transferências da União e dos Estados, que são deduzidos diretamente para o fundo. Portanto, as contribuições das taxas como IPTU, ISS entre outros impostos municipais estão isentos do fundo, mas não de serem destinadas aos respectivos percentuais de 25% para a educação.

Conforme estabelecido no artigo 6º, da Lei do FUNDEB, a União deve fazer complementação de 10% (dez por cento) do total dos recursos que constituem os fundos, sempre que, no âmbito de cada Estado e no Distrito Federal, o valor médio ponderado por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente (BRASIL/FUNDEB, 2007).

Quanto à distribuição dos recursos do fundo, ela deve ser proporcional às matrículas efetivadas em cada rede educacional de responsabilidade obrigatória, considerando os resultados oficiais publicados pelo Censo Escolar de cada ano. Os cálculos devem ser realizados com base no valor/aluno, divulgado anualmente pelo FNDE, e devem considerar as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, como assim define o artigo 10 da lei:

I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; III - creche em tempo parcial; IV - pré-escola em tempo parcial; V - anos iniciais do ensino fundamental urbano; VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo; VII - anos finais do ensino fundamental urbano; VIII - anos finais do ensino fundamental no campo; IX - ensino fundamental em tempo integral; X - ensino médio urbano; XI - ensino médio no campo; XII - ensino médio em tempo integral; XIII - ensino médio integrado à educação profissional; XIV - educação especial; XV - educação indígena e quilombola; XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (BRASIL/FUNDEF, 2007).

Essa forma de realizar o cálculo para a distribuição dos recursos entre as redes de ensino representou um avanço em relação ao FUNDEF, uma vez que este considerava apenas os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, urbano e rural. Logo, o FUNDEB, além de atender toda a Educação Básica, no cálculo valor aluno/ano passou a considerar não só a localização dos estabelecimentos de ensino (urbano e rural), mas também as etapas, as modalidades e os níveis de ensino atendidos com as respectivas matrículas. Essa equalização do valor gasto aluno/ano, tendo como referência o indicador de matrícula, foi considerada por Castro (2011) inovadora.

Assim, atualmente, no FUNDEB, o valor aluno/ano é calculado com base em 17 (dezessete) variáveis, conforme observado no artigo 10, enquanto, no FUNDEF, eram apenas 4 (quatro). Contudo, para Bremaeker (2011, p. 60), esses coeficientes foram decididos de maneira arbitrária, uma vez que foram “acordados” por representantes do MEC, dos estados e dos municípios. Em seu entendimento, “o estabelecimento de coeficientes únicos para todo o país fez parecer que o custo das modalidades de ensino seria os mesmos nos diferentes rincões da Amazônia e na cidade de São Paulo, no Nordeste ou no Sul do país.”.

Os fatores de ponderação de custo-aluno assim definidos causaram, segundo Pinto (2007, p. 891), muitas controvérsias, tendo em vista que os critérios utilizados não abarcaram o custo real das etapas e modalidades de ensino. Com isso, reforçou-se a tese de Bremaeker, para quem esse cálculo foi uma decisão política, que teve como parâmetro a busca de um acordo mínimo entre estados e municípios. Ainda conforme Pinto:

A busca de um entendimento mínimo que garantisse a aprovação do fundo impediu, contudo, que fossem tomados como parâmetro, no seu primeiro ano de funcionamento, fatores de ponderação que explicitassem as diferenças reais de custo. Assim, não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade. (PINTO, 2007, p. 892).

Diante do exposto pelo autor, verifica-se que o Estado ainda não se dispôs a realizar estudo para se chegar a parâmetros mais coerentes com a realidade de cada região do país, a fim de estabelecer a distribuição dos recursos do fundo tendo em vista as assimetrias regionais. Por isso, apesar de se estabelecerem novos coeficientes que ampliaram a distribuição dos recursos em relação ao FUNDEF, ainda não foram suficientes para corrigir as distorções entre Norte e Sul do país. Nessa perspectiva, conforme os critérios de distribuição dos recursos do fundo, 1 (um) aluno do campo das séries iniciais em uma escola do Marajó tem o mesmo peso

que 1 (um) aluno de uma escola na região Sul do país. Entretanto, as realidades geográficas e sociais são totalmente antagônicas.

Logo, apesar dos avanços, os critérios estabelecidos não representaram as condições ideais para a oferta de um ensino de qualidade, pois os procedimentos acordados, ao que se evidencia, interessavam à União, uma vez que a definição de critérios regionais poderia elevar sua contribuição aos fundos dos estados das regiões Norte e Nordeste, que são as que mais dependem financeiramente das transferências da União. Além disso, segundo Pinto (2007), é nessas regiões que estão situados os quatro Estados (MA, CE, AL e PA) onde o investimento por aluno é mínimo.

Para se chegar a um custo de cada modalidade de ensino em cada um dos estados, era preciso que fosse realizada, no entendimento de Bremaeker (2011), uma extensa pesquisa no país, sobretudo porque as assimetrias ainda são bastante fortes entre as regiões brasileiras, bem como entre o campo e a cidade. Tais assertivas se evidenciam por meio das informações divulgadas pelo PNUD, segundo o qual os 32 (trinta e dois) municípios com os piores IDHM, no ano de 2010, estavam situados nas regiões Norte (18) e Nordeste (14) do país (PNUD, 2013).

Por outro lado, dos 18 (dezoito) IDHM considerados mais altos, 1 (um) está situado na região Centro-Oeste (Brasília) e 17 (dezessete), nas regiões Sul e Sudeste, sendo 10 (dez) apenas no Estado de São Paulo. As disparidades tornam-se ainda mais evidentes quando são comparados o maior IDHM do país, que é o de São Caetano do Sul, em São Paulo (0,862), e o menor, que é em Melgaço, localizado no Arquipélago do Marajó, no Estado Pará (0,418), há entre eles uma diferença de 48,5% (PNUD, 2013).

Em face dessa realidade desigual, “de um Brasil de vários ‘Brasis’”, para que o direito à educação ocorra em condições de igualdade, o custo por aluno deve ser resultado das diferenças das assimetrias regionais. Desse modo, é preciso avançar em cálculos que sejam mais coerentes com as realidades socioeconômicas dos Estados, como bem pontuou Bremaeker (2011). Portanto, as políticas educacionais para atenderem a população em condições iguais vão sempre exigir maior aporte de recursos financeiros do Estado.

Retomando as discussões do FUNDEB, importa destacar a intencionalidade do governo em ampliar os recursos e abrangência desse fundo, que passou a contemplar a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e o Ensino Médio. Em relação aos recursos, ampliou-se para 20% o percentual da subvinculação dos impostos, além de ter acrescentado mais três impostos (IPVA, ITCMD, ITR) ao fundo. Também a União passou a contribuir com 10% de forma efetiva a partir do ano de 2010.

Entretanto, o incremento de recursos foi inferior ao de alunos incluídos, o que significa um valor aluno/ano menor. De acordo com Bremaeker (2011) e Pinto (2007), foram acrescentados 62,6% a mais de alunos em 2006 para serem contabilizados com os recursos do FUNDEB, porém, em termos de recursos para o fundo, os percentuais somaram apenas 37,3%. Essa realidade trouxe consequências negativas aos estados e municípios, uma vez que tiveram de arcar com mais recursos do tesouro para manterem o padrão do atendimento nos moldes do FUNDEF.

Outro aspecto negativo para os municípios relacionado ao FUNDEB ocorreu, segundo Bremaeker (2011, p. 60), no processo da distribuição dos recursos do fundo, considerando que “[...] antes recebiam recursos estaduais para a manutenção dos alunos do ensino fundamental e que passaram a repartir os recursos com o financiamento do ensino médio”. Essa situação ocorreu principalmente, em relação aos municípios de menor porte geográfico, tendo em vista que:

Como estes municípios recebem em valores *per capita* um repasse maior de FPM e também de ICMS, as deduções dessas receitas para a constituição do fundo estadual do FUNDEB é relativamente elevada. Como eles possuem um pequeno número de alunos, o repasse dos recursos provenientes do fundo estadual – crédito do FUNDEB – é menor que a dedução, provocando um déficit nas suas contas. (BREMAEKER, 2011, p. 62).

Essas contradições, evidenciadas por Bremaeker (2011), acerca da captação e distribuição dos recursos dos fundos, em que uns perdem e outros ganham, têm sido uma das principais características dessa política, sem que se tenham estabelecido critérios para corrigir essas distorções. Por conseguinte, em meio a essas divergências, a EC nº 53/2006 preconiza que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da Educação Básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente” (BRASIL, 2006, Art. 60, § 1, ADCT).

A questão que se apresenta é que, mediante o anúncio da qualidade do ensino, existe um hiato denominado insuficiência de recursos financeiros. Isso não é garantido nem mesmo pela política de fundos para garantir o atendimento educacional a todos os cidadãos nas mesmas condições de igualdade. Isso se reflete, portanto, na desigualdade dos indicadores educacionais entre norte e sul do país. A título de exemplo, a pesquisa PNAD 2013 sobre o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais registrou, nas regiões Sul e Sudeste, índices de 4,6% e 4,8%, já no Norte e Nordeste, os índices foram de 9,5% e 16,9%, respectivamente, acima da taxa nacional, que registrou 8,5% (IBGE/PNAD, 2015).

Esses dados confirmam a observação de Amaral (2012, p. 29), de que “o Brasil está entre os países que possuem maiores dificuldades para resolver os grandes desafios educacionais de sua população [...]”, por causa da falta de recursos que correspondam às demandas educacionais.

Em detrimento desse aspecto, desde a elaboração PNE, que vigorou entre 2001 e 2010 (Lei nº 10.172/2001), tem sido pauta a elevação dos gastos públicos em educação, referentes ao percentual do PIB. Mesmo tendo sido aprovado pelo Congresso Nacional um percentual de 7%, foi vetado pelo Presidente da República à época, o senhor Fernando Henrique Cardoso. O plano foi encerrado e o veto nunca mais voltou a ser discutido no congresso (CRUZ, 2011; AMARAL, 2012).

Entretanto, Amaral (2012) pontua que, ao final do PNE, a relação dos recursos da educação com o PIB voltou a ser discutida. Com isso, ganhou novos contornos, uma vez que a aprovação da EC nº 59/09 garantiu que, na aprovação dos próximos planos de educação, fosse obrigatório assegurar a relação de um percentual do PIB com a educação. Diante dessa obrigatoriedade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, em Brasília, decidiu-se que o PNE 2011-2020 deveria aplicar até o ano de 2020 recursos financeiros em educação o equivalente a 10% do PIB (AMARAL, 2012).

Tal proposição foi garantida pela Lei 13.005/2014, que aprovou o novo PNE e assegurou, na meta 20: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014).

Embora reconheça o avanço na aprovação dos 10% do PIB para a educação pública, Pinto (2014) aponta os seus limites, em função da incorporação das despesas com o sistema privado de ensino: Prouni (Programa Universidade para Todos); Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); convênios na Educação Infantil e até os subsídios ao FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).

Além do mais, para Pinto e Cara (2014), há muitas dúvidas sobre o real compromisso do governo em atingir a meta de 10% do PIB em educação. Destacam que o CAQi, aprovado em 2010 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), ainda não foi homologado, e com custo de 0,8% do PIB, como o governo pode chegar a um investimento de 10% do PIB em Educação? Diante do exposto, os gastos com educação com base nos percentuais do PIB ainda são mais incertezas que certezas das condições materiais de ser efetivado.

Há de se recordar que a base estrutural que garante o financiamento da educação no Brasil está assentada, em sua maior parte, no recolhimento dos impostos vinculados à educação e nas contribuições sociais das empresas, expressas no salário-educação. Por isso, cumpre chamar a atenção para o fato de que a política de fundos, apesar de sua importância, principalmente por assegurar que 60 % dos recursos devem ser aplicados em MDE, não se configura como uma política de financiamento da educação. Até porque ela não agrega novas receitas à educação, apenas fazendo a distribuição de recursos ao subvincular receitas de impostos que, por lei, pertenciam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Diante do que se apresenta, expressa-se uma dicotomia entre o direito à educação, assegurado constitucionalmente com seus custos diferenciados em cada realidade dos municípios brasileiros, e o que se têm disponível para gastar, sempre inferior à demanda educacional, pois “[...] o limite em assegurar o direito à educação passa também pelo quantitativo de recursos disponibilizados” (GEMAQUE, 2011, p. 110). Dessa forma, a conta que se tem de fazer para garantir o direito à educação deve ser invertida, ou seja, não do que se tem disponível, mas do quanto se precisa.

Por fim, a atual estrutura de financiamento da educação, mesmo tendo ampliado os gastos, como destaca Castro (2014), dispõe ainda de recursos insuficientes para financiar as políticas educacionais de interesse social com as melhorias substantivas, ou seja, que representem a ampliação do acesso aliado a qualidade social da educação.

2.3 EFEITOS E LIMITES DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS

Em detrimento das conquistas sociais sobre o direito de ter escola e ensino, assistiu-se, nos últimos anos, uma série de atribuições educacionais aos municípios. Com isso, eles têm se tornado os principais protagonistas pela implantação de políticas educacionais para contemplar a população com o direito ao ensino escolar. A partir do ano de 2006, houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (dos 6 aos 14 anos), por meio da Lei nº 11.274/2006, cuja responsabilidade recaiu sobre os municípios (BRASIL, 2006) e, em 2009, a obrigatoriedade da oferta de ensino dos 4 aos 17 anos, EC nº 59/2009, também significou mais atribuições aos municípios (BRASIL, 2009).

Com isso, foram atribuídas mais responsabilidades aos municípios, com implicações circunstanciais no campo do direito à educação. Cabe destacar que as municipalidades vinham assumindo matrículas de alunos de faixas etárias de 4 a 6 anos, porém, de forma facultativa;

com a aprovação das legislações, a oferta passou a ser obrigatória. Diante do exposto, não cabe contestar a textualidade da lei, dada sua importância como conquista social que representou para a sociedade, principalmente para as camadas mais pobres da população. Com efeito, Alves e Pinto (2011, p. 127) enfatizam:

[...] que a ampliação da obrigatoriedade é um importante avanço no que se refere ao direito à educação, sobretudo diante das evidências de que a obrigatoriedade tem promovido uma redução das desigualdades educacionais nos níveis de ensino obrigatórios – pelo menos no que se refere ao acesso – nos países que adotaram tal estratégia.

Compartilha-se do mesmo entendimento e compreensão dos autores sobre os benefícios sociais que a ampliação do direito à educação, de forma obrigatória, representa para as populações menos favorecidas. Entretanto, esse direito deveria ser traduzido em política educacional, porém, é preciso verificar o quanto essas medidas representaram em termos de aporte financeiro aos municípios. Diante dos fragilizados serviços educacionais oferecidos à população, uma questão deve ser apresentada na conjuntura atual: é possível conciliar ampliação de oferta nas redes de ensino municipais com qualidade da educação escolar?

Para Alves e Pinto (2011, p. 148), o maior desafio da educação brasileira é, a propósito, garantir “oferta de um ensino com padrão de qualidade a todos”. Em outras palavras, apesar de o acesso à escola ter sido garantido, a qualidade tem ficado a desejar, assim sendo, pontuam os autores, “se esse critério não for considerado no processo de expansão, poderá causar uma ‘inclusão excludente’ ou apenas uma inclusão quantitativa, que não garantiria os resultados educacionais esperados para os indivíduos e, conseqüentemente, para o país”.

Se, desde a aprovação da LDB 9.394/1996, os municípios vinham assumindo de forma prioritária responsabilidades com o Ensino Fundamental, suas atribuições foram intensificadas com a obrigatoriedade de incluir, em suas redes de ensino, alunos de mais três faixas de idade (4, 5 e 6 anos).

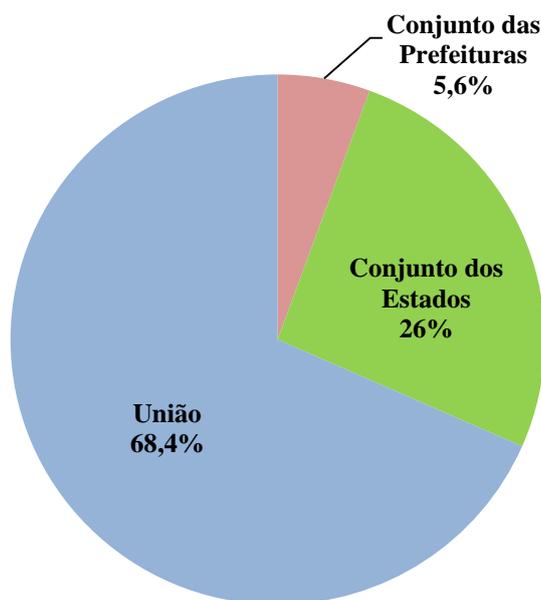
Todavia, apesar da importância dessa conquista social, esse processo não se fez acompanhar de novas fontes de recursos para a educação, não ampliando, por conseguinte, o valor aluno/ano que recebem da distribuição do FUNDEB e das demais receitas de impostos previstas constitucionalmente.

Contraditoriamente, o ente da federação que menos arrecada imposto na estrutura tributária do país é o que tem assumindo, nos últimos anos, mais responsabilidades com a oferta do ensino obrigatório (de 4 a 14 anos). De fato, como pontuam Ednir e Bassi (2009), as regras

constitucionais definem que o maior arrecadador seja o governo federal, seguido dos Estados e, por último, os municípios.

Por essa ótica, considerando também as inúmeras demandas sociais que cada município acumula sob sua responsabilidade, depreende-se que as regras do jogo são desiguais. Tomando por base as regras constitucionais em vigor no país, o Gráfico 1 exemplifica os percentuais de tributos que as três esferas de governo arrecadaram no ano de 2005:

Gráfico 1 – Percentual de tributos arrecadados em 2005 de cada esfera de governo



Fonte: Ednir e Bassi (2009).

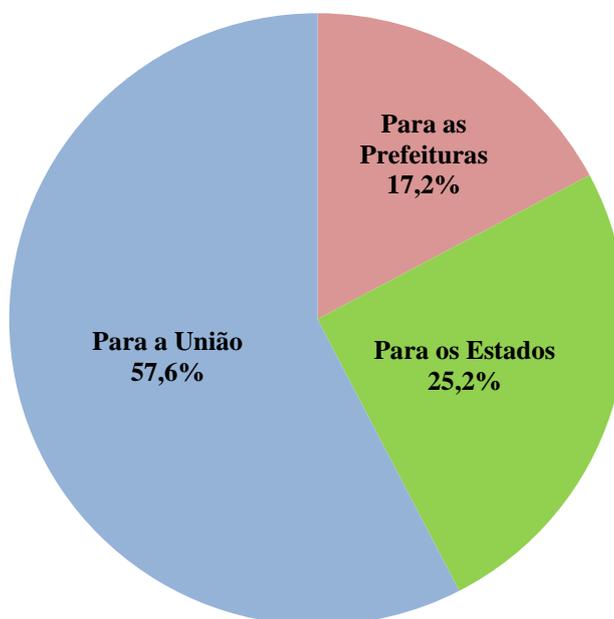
Observa-se, portanto, o nível de desigualdade que há entre as esferas de governo na arrecadação dos tributos, sendo a participação dos municípios (5,6%) inexpressiva diante do total. No entanto, é onde se efetivam as principais políticas na área da saúde, assistência social, educação, meio ambiente, saneamento básico, entre outras (EDNIR; BASSI, 2009). Além do mais, conforme destacado anteriormente, apesar de terem a menor arrecadação, são os municípios que têm as maiores responsabilidades na garantia do direito à educação obrigatória¹⁸.

Essa distribuição, segundo Afonso (2004, p. 2-3), corresponde à “[...] repartição constitucional de impostos, em que são constitucionalizadas as porcentagens da partilha, as limitações para que sejam direcionados os usos [...]”. Mediante essas orientações, a União transfere parte dos tributos a Estados e Municípios, e os Estados, aos municípios. Nesse sentido,

¹⁸ A União é quem mais arrecada tributos (68,4%), ficando os Estados na segunda posição (26%).

o Gráfico 2 evidencia como fica a participação dos entes federados nos impostos após a distribuição constitucional:

Gráfico 2 – Situação da União, Estados e Municípios depois das transferências constitucionais



Fonte: Ednir e Bassi (2009).

Verifica-se, no Gráfico 2, que, após realizadas as transferências constitucionais, os municípios tiveram acréscimo, em relação ao que arrecadaram, de 11,6 pontos percentuais, ficando, ao final, com 17,2 % da receita dos impostos. Enquanto os Estados tiveram decréscimo de 0,8%, em relação ao que arrecadaram, mesmo assim, ficaram com a parcela de 25,2%. Dessa forma, a União permaneceu com mais da metade dos impostos de tributos arrecadados no país (57,6%), ou seja, é a de maior capilaridade financeira entre os entes da federação. Quanto aos municípios, eles continuaram com a menor fatia dos tributos arrecadados para custearem suas despesas.

Essa realidade desigual sobre a partilha dos impostos torna os municípios dependentes das receitas de transferência da União, como a do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Além do mais, como destacaram Ednir e Bassi (2009), os gestores locais, em função disso, tornaram-se reféns dos governos estaduais e federal, na busca de mais recursos para complementarem suas receitas, a fim de investirem em políticas públicas em favor da população.

As responsabilidades pelas políticas educacionais, a fim de assegurar o direito à educação para as populações locais, têm se apresentado, nesse cenário, como um dos maiores

desafios aos municípios. Desde a aprovação da LDB (9.394/1996), a constituição da política de fundos (FUNDEF/FUNDEB) e a aprovação da EC nº 59, uma série de políticas têm-se concentrado sobre a tutela municipal. Essas ações do governo federal, para Castro (2011), tiveram como função estabelecer novos mecanismos de gestão, critérios técnicos sobre a alocação dos recursos financeiros da educação, para induzir a descentralização institucional e financeira das ações, bem como para criar mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino.

Esse conjunto de medidas, todas efetivas com maior ou menor intensidade, serviu para fortalecer o papel coordenador e articulador do governo federal no gerenciamento do ensino e, posteriormente, de toda a Educação Básica (CASTRO, 2011). Dessa forma, as responsabilidades pela oferta educacional dos municípios vem crescendo anualmente, desde as atribuições, conferidas pela LDB 9.394/1996, pela oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e ainda se somam isso a EJA e a Educação Especial. Os efeitos desse processo são expressos na evolução de matrícula nas redes municipais de ensino, no aumento do número de estabelecimentos, no transporte escolar, nos profissionais da educação, dentre outras responsabilidades.

No que diz respeito à evolução de matrículas, Pinto (2007) demonstra que, no ano de 1991, as redes municipais de ensino eram responsáveis por 37% das matrículas públicas, quando, em 2006, chegaram a 52%. Em contrapartida, em 1991, as redes estaduais concentravam 55% das matrículas desse nível de ensino, reduzindo para 40%, em 2006, redução de 15 pontos percentuais nesse período. Em 2013 esses percentuais representavam 33% para as redes estaduais e 66%, para as municipais (INEP/CENSO ESCOLAR, 2014). É importante enfatizar que esses dados se referem apenas às matrículas públicas.

Ainda tratando de informações sobre o Censo Escolar, do total de matrículas registradas no ano de 2013, cerca de 50.042.448 (cinquenta milhões quarenta e duas mil quatrocentas e quarenta e oito) matrículas da Educação Básica, quando consideramos apenas as públicas, da Pré-Escola ao Ensino Fundamental (de 4 a 14 anos), os municípios eram responsáveis por cerca de 85% dessas matrículas (BRASIL/INEP, 2014). Outro dado que evidencia como as responsabilidades educacionais dos municípios têm crescido de forma circunstancial é a evolução do número de funções docentes nas redes municipais de ensino em relação às redes estaduais.

De acordo com as informações do Censo Escolar de 2006, do total de funções docentes que atuavam nas redes públicas (federal, estadual e municipal), cerca de 50% pertenciam às redes estaduais de ensino e 34%, às redes municipais. Contudo, no ano de 2014, enquanto os

Estados possuíam 36% do total de funções docentes atuando em suas redes de ensino, os municípios já contavam com um índice de 63%, ou seja, um acréscimo, em termos percentuais, de 29% para o período (MEC/INEP, 2006; 2014). Isso é mais uma evidência de que as mudanças das políticas educacionais do governo federal têm atribuído bem mais responsabilidades aos municípios.

Logo, ao atribuir responsabilidade prioritária aos municípios pelo Ensino Fundamental, associado à política de fundo em função do atrelamento dos recursos vinculados à educação para as matrículas no ensino regular, a LDB consagrou o processo de municipalização (PINTO, 2007). Esse processo encontrou interesses convergentes entre Estados e municípios, “de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas” (PINTO, 2007, p. 880).

Diante dessa realidade, depreende-se que os municípios não se preocuparam com os custos efetivos de assumirem as responsabilidades pelo Ensino Fundamental, nem avaliaram os custos que teriam para ampliar suas redes de ensino, principalmente no campo em que tinham histórico de oferta de ensino apenas das séries iniciais, por meio do multisseriado. Haja vista que eles precisariam promover a expansão da rede escolar para atender os anos finais do Ensino Fundamental, bem como contratar profissionais da educação com formação específica por área de conhecimento.

De forma objetiva, isso demandou muito mais profissionais da educação, o que elevou os custos com salários, encargos sociais, formação e espaços físicos. Soma-se a isso o fato de a EC nº 53/2006 ter determinado a criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, com isso, alguns municípios para se adequarem as determinações da lei aumentaram suas receitas com gasto de pessoal. (CASTRO, 2011). Observa-se, assim, que uma série de demandas educacionais tem sido incorporada aos municípios, aliás, todas justas, do ponto de vista do direito à educação, porém, todas demandando recursos. Ao que tudo indica, essas variáveis foram subestimadas no cálculo de quanto isso representaria em termos de gastos educacionais.

Consequentemente, a premissa da política de fundo, como expressa na EC nº 53, de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade da educação escolar, tem sido comprometida. Tal fato é resultado de uma alta demanda educacional aos municípios com base em uma distribuição de recursos no valor aluno/ano sem as condições de promover o ensino de qualidade (PINTO, 2007).

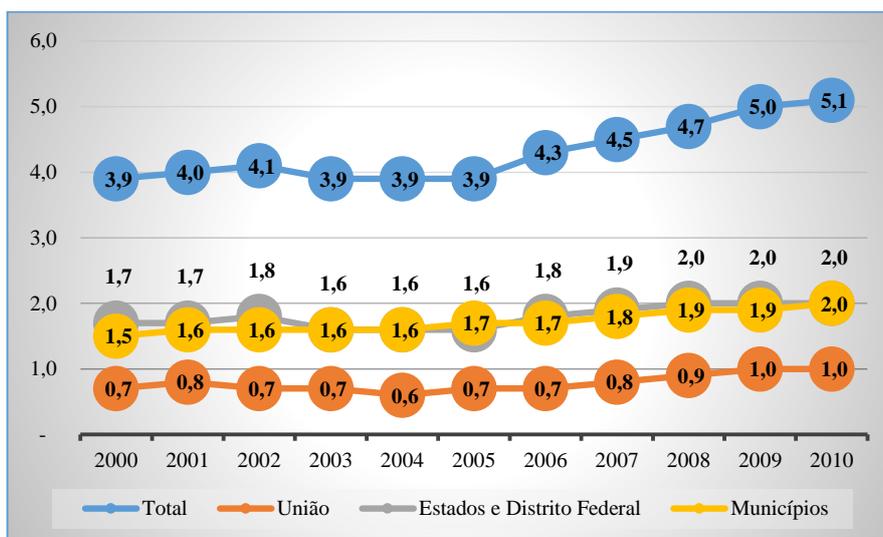
Avalia-se, nesse contexto, que a instituição da política de fundo pela União, mesmo tendo ampliado sua participação com o FUNDEB, em termos de recursos aos Estados e Municípios, não foi suficiente para equalizar as oportunidades educacionais às populações entre as regiões do país. Destaca-se, ainda, que a obrigatoriedade da pré-escola impôs novamente aos municípios uma readequação em suas redes de ensino para acolher essa nova clientela de estudantes, ou seja,

[...] além do investimento financeiro na melhoria da infraestrutura educacional das redes de ensino – o que passa pelo aumento da capacidade instalada para gerar novas vagas, pela melhora dos prédios, investimento em materiais e equipamentos, formação de professores e melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação –, o enfrentamento de questões sociais históricas, como a discriminação racial, o conflito urbano/rural, as disparidades do federalismo fiscal brasileiro e a superação dos problemas específicos da oferta de ensino em cada etapa de escolarização contemplada pela emenda. (ALVES; PINTO, 2011, p. 147-148).

Compartilha-se do mesmo entendimento desses autores de que a adoção dessas medidas é fundamental para que esse direito à escola se efetive de maneira satisfatória. São ações que demandariam recursos adicionais aos municípios, principalmente os que são dependentes de verbas de transferências da União. Essa nova inclusão obrigatória se soma ao que Pinto (2007, p. 881) alertava no processo de implantação do FUNDEB, que o aumento da participação municipal nas matrículas da educação romperia “[...] o equilíbrio entre os alunos atendidos e a capacidade financeira dos municípios”, porque, explica o autor, as municipalidades ficariam com mais matrículas do que os Estados, em contrapartida, as receitas líquidas de impostos seriam inferiores à obtida pelos Estados, cerca de três quartos. Essa condição desigual na participação dos tributos entre os entes, nas palavras do autor, “demonstra uma situação de grande fragilidade do atual sistema de financiamento” da educação (PINTO, 2007, p. 881).

Essa situação se expressa no baixo investimento público em educação considerando aos percentuais do PIB. Se esse indicador serve de referência para mensurarmos os compromissos governamentais com a educação, o desempenho, ao longo dos dez últimos anos, tem ficado abaixo das expectativas para uma nação que pretende alcançar a qualidade do ensino. Além do mais, a relação de investimento entre os entes da federação tem sido desigual, uma vez que as municipalidades que arrecadam menos impostos, como se observou no Gráfico 3, tem melhor desempenho, como se observa no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Investimento público direto em educação em relação ao PIB (%) – 2000-2010



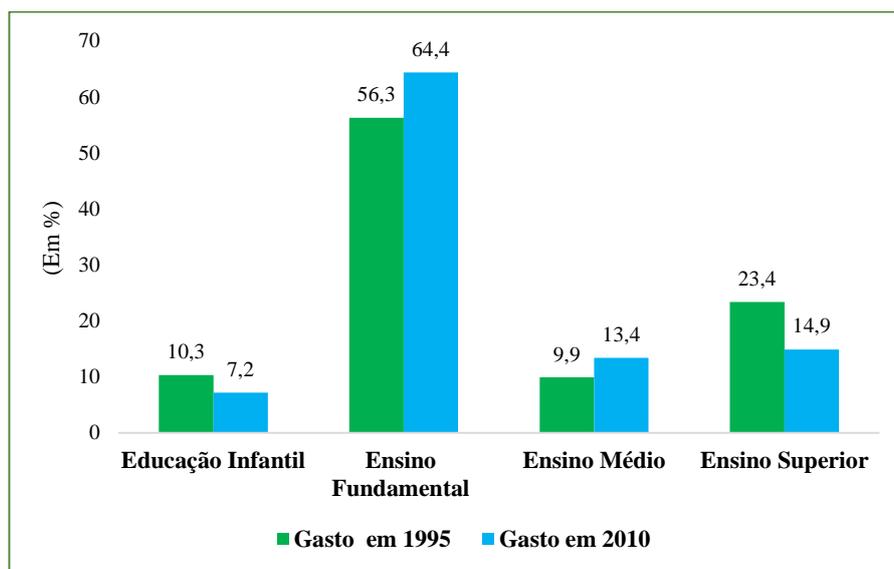
Fonte: Maciel (2009). Material elaborado pelo autor.

Verifica-se, no Gráfico 3, que, para o período de 2000 a 2010, os investimentos públicos diretos em educação, em relação ao PIB, saíram de 3,9% para 5,1%, crescimento de 2,2 pontos percentuais em dez anos. Quando se compara a evolução entre os três entes, constata-se que, até o ano de 2004, os percentuais oscilaram, porém, a partir do ano de 2005, manteve-se a tendência de crescimento até 2008, época em que os percentuais estagnaram. Entretanto, observa-se que, nesse período, o investimento dos municípios cresceu 0,5%, enquanto o da União e o dos Estados evoluíram apenas 0,3%. Com isso, no ano de 2010, os investimentos entre Estados e Municípios se equipararam. Observa-se, ainda, que, enquanto os Estados estiveram três anos com os mesmos percentuais, os Municípios apresentaram evolução no último ano da série.

Denota-se, portanto, que o peso e os efeitos das responsabilidades educacionais que os municípios têm assumido, nos últimos na oferta do Ensino Fundamental, refletiram-se, de forma positiva, no crescimento do investimento público em educação, em relação ao PIB. De fato, o que tem puxado os gastos com educação, segundo Castro (2014), têm sido o Ensino Fundamental, deixando o Ensino Superior em segundo plano, ou seja, de acordo com esse autor, diante dessa prioridade estabelecida pelo governo para a Educação Básica, esta prevaleceu em relação ao Ensino Superior.

No entendimento de Castro (2014), o FUNDEB foi responsável para que os recursos públicos ficassem em poder dos municípios, refletindo uma repartição do orçamento educacional. O Gráfico 4 apresenta como se deu essa evolução dos gastos públicos por níveis e modalidades de ensino.

Gráfico 4 – Gasto público em educação por nível e modalidade (%) – 1995-2010



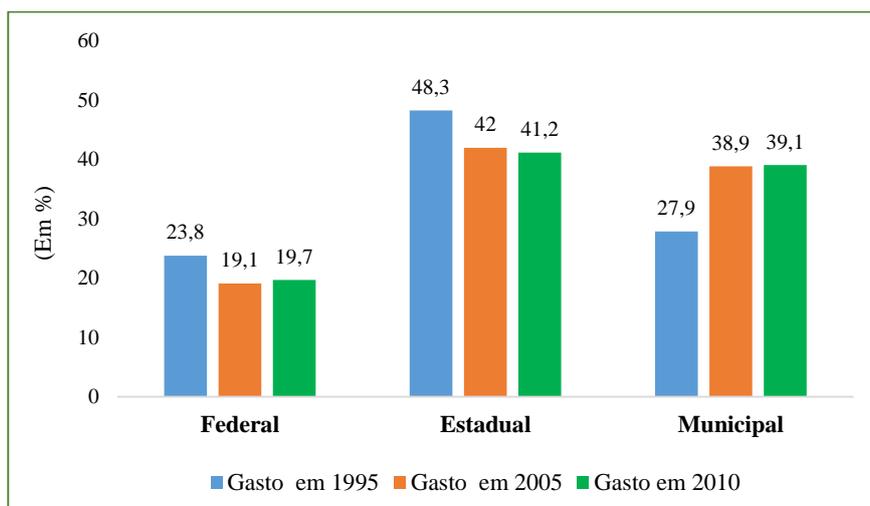
Fonte: Castro (2014).

Observa-se, no gráfico 4, que os percentuais do gasto público em educação no Ensino Fundamental, ao final do FUNDEF, chegaram a 56,3%; cinco anos depois com o FUNDEB, os percentuais de gasto representavam 64,4%, um crescimento de 8,1 pontos percentuais. Verifica-se que a Educação Infantil e o nível superior tiveram redução de investimentos de 3,1% e 8,5%, no período. Enquanto o Ensino Médio obteve uma leve alta de 3,5%, de 2005 para 2010. Dessa forma, os dados denotam a prioridade dos governos para com o Ensino Fundamental.

Com relação aos gastos públicos pelas unidades da federação, o Gráfico 5 reúne dados baseados nos estudos de Castro (2011; 2014).

Os dados do Gráfico 5 evidenciam que os gastos públicos com a educação do governo federal, a partir do ano de 1995, têm diminuído, saindo de 23,8%, no ano de 1995, e chegando a 19,7%, em 2010, uma evolução negativa de 4,1 pontos percentuais, apesar de um pequeno crescimento em relação a 2005 (0,6%).

Gráfico 5 – Gasto público em educação por unidade da federação (%) – 1995-2010



Fonte: Castro (2011; 2014).

Quanto aos governos estaduais, verifica-se, no mesmo gráfico, que também reduziram sua participação nos percentuais de gasto público em educação. No período de 1995 a 2010, a queda representou 7,1 pontos percentuais. Esse movimento ocorreu, segundo Castro (2014), em função das transferências das matrículas de Ensino Fundamental do Estado para as redes municipais, que se refletiu também na transferência de recursos aos respectivos municípios.

No que se refere aos municípios, segundo análise nos percentuais de investimento público em educação, verifica-se a evolução de sua participação, de forma constante para o período, ou seja, eles saíram de um percentual de investimento, no ano de 1995, de 27,9% para 39,1%, no ano de 2010, um acréscimo de 11,2 pontos percentuais. Esses dados evidenciam o crescimento dos recursos da educação, em favor das municipalidades, o que revela, no entendimento de Castro (2014), o aspecto da descentralização dos recursos, como previa a CF/1988.

Entretanto, esse processo não significa, de forma alguma, segundo Castro (2014), o aumento da capacidade de os municípios financiarem a educação. Depreende-se, sim, que eles passaram a concentrar os recursos em função da distribuição com base nas matrículas de suas redes escolares, mas sem que houvesse, com isso, crescimento real de aporte financeiro.

Ao comparar os gastos em educação, em termos de valores *per capita*, Castro (2011) destaca que, entre os anos de 1995 e 2005, esse indicador teve acréscimo de apenas 24%, ou seja, saíram, em 1995, de R\$ 386,00 para R\$ 480,00, em 2005, o que permite inferir que os recursos não evoluíram na mesma proporção que o ingresso de alunos nas redes educacionais.

Contribui ainda com essa reflexão o estudo de Pinto (2007), ao destacar que o impacto do FUNDEB, que, em tese, ampliaria os recursos disponíveis por aluno, não foi tão grande assim.

Se fosse considerado, segundo Pinto (2007), o valor médio por aluno, a tendência com o FUNDEB, seria que houvesse uma diminuição perante o valor do FUNDEF. Isso porque foram incorporados valores de 43% a mais de recursos em relação ao FUNDEF, mas, em contrapartida, foram incluídos 61% a mais de alunos, tomando como base o ano de 2006. Ainda conforme o autor, o valor aluno/ano para o FUNDEB seria de R\$ 1.585,29¹⁹ (hum mil quinhentos e oitenta e cinco reais e vinte e nove centavos) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que daria em torno de R\$ 132,36 (cento e trinta e dois reais e trinta e seis centavos) por mês, portanto, “insuficiente para assegurar um ensino de qualidade” (PINTO, 2007, p. 886).

Esses dados evidenciam, claramente, as limitações dos municípios para oferecerem a educação de qualidade, e, até mesmo, garantirem o direito à educação em condições de igualdade para a população. Comparando as informações dos gráficos 2 e 3 com as dos gráficos 4 e 5, verificam-se o antagonismo e as contradições de como se têm comportado os entes federados com o investimento público em educação, isto é, como o ente com a menor capacidade financeira é que mais têm empreendido esforços para garantir a oferta educacional.

Contraditoriamente, a União, ente com maior capacidade de captação de recursos e que concentra mais da metade dos impostos recolhidos, como evidenciado no Gráfico 5, têm contribuído de forma insuficiente com os municípios de baixa capacidade financeira para que este ampliem seus gastos com educação, principalmente os que ficam nas regiões Norte e Nordeste. Por isso, o pacto federativo e o regime de colaboração têm que avançar em termos das responsabilidades financeiras, a fim de diminuir as assimetrias regionais.

Se, por um lado, observou-se o avanço das conquistas sociais em relação ao direito à educação de forma obrigatória, o que tem possibilitado ampliar a educação à escola de uma parcela da população que tem sido alijada desse direito, conforme pontuou Alves e Pinto (2011), por outro, as atribuições de responsabilidade em garantir essas conquistas a apenas um ente da federação, de forma direta, têm sido desequilibradas, apesar da justificativa de que, por meio dos fundos educacionais, a União esteja exercendo seu papel de colaboradora. Entretanto, os estudos de Pinto (2007; 2011) e Castro (2011; 2014) demonstram que são recursos que inviabilizam a educação de qualidade.

¹⁹ Valores reais corrigidos a preço de dezembro de 2015 - INPC (IBGE).

Este capítulo buscou discutir, portanto, as bases do financiamento da educação no contexto municipal apresentando as bases jurídicas que asseguram o direito à educação em que foram evidenciadas as condições em que a oferta educacional deve ocorrer. Também destacou as responsabilidades que os entes da federação têm com cada nível e modalidade de ensino, conforme definiu a LDB 9.394/1996, e que os municípios têm assumido maiores responsabilidades com a oferta da Educação Básica.

Na seção seguinte, discutiram-se as bases do financiamento da educação, a fim de elucidar o que prescreve a CF/1988 e as legislações posteriores sobre os recursos destinados para financiar as políticas educacionais.

Outra questão analisada diz respeito à contradição existente entre os discursos que apregoaram a ampliação dos recursos para a educação e a não alteração da matriz do financiamento da educação. Com isso, a ampliação dos recursos tem, de fato, ocorrido, mas não na mesma proporção que a inclusão de matrículas nas redes educacionais públicas.

Por isso, mesmo a política de fundos (FUNDEF/FUNDEB), que passou a subvincular parte das receitas da educação, sob a justificativa de fazer uma distribuição equitativa entre Municípios e Estados, não tem apresentado resultados satisfatórios. Os estudos de Pinto (2007), Gemaque (2011) e Castro (2011; 2007) evidenciam, nesse sentido, que as rendas *per capita* entre os Estados e as rendas educacionais não têm se alterado nesses anos.

Apesar de apresentar pontos negativos, essa política de fundo possui pontos positivos, entre eles o estabelecimento do valor aluno/ano, o fato de as matrículas serem referência para calcular quanto cada rede de ensino deve receber, além de alguns municípios saírem ganhando, porém, os maiores arrecadadores de impostos perdem recursos. Verificou-se, então, que, embora o acesso à educação tenha crescido, os recursos não cresceram na mesma proporção, assim, a educação de qualidade pretendido não se efetivou.

Por fim, o último item apresentou os limites e os efeitos do financiamento da educação para os municípios, tendo em vista que, nos últimos anos, tem sido atribuída a eles uma série de responsabilidades, como, por exemplo, a ampliação do direito à educação de forma obrigatória. Entretanto, verificou-se que o ente da federação que menos arrecada impostos é o que menos recebe das transferências, por isso, os municípios, principalmente os mais pobres, têm sérios limites para financiarem suas políticas educacionais e responderem à população com políticas satisfatórias.

CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO: AS CONTRADIÇÕES ENTRE A AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE MATRÍCULA E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO AS POPULAÇÕES DO CAMPO

3.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRALINHO

As inquietações que nortearam o estudo da política de nucleação no município de Curralinho têm apontado, nesse trajeto de desvendamento do objeto da pesquisa, que no contexto da sociedade capitalista, é notório que as políticas educacionais nem sempre favorecem os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, é hora de “um mergulho mais profundo” na realidade educacional desse município, a fim de entender em que condições o direito à educação para as populações estão sendo efetivados.

Conforme expresso no artigo 181, incisos I e IV, da Lei Orgânica do Município, o a educação será garantido tendo em vista a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade”. Esses aspectos apenas reforçam o que está prescrito na CF/1988 e na LDB 9.394/1996. Entretanto, é importante não perder de vista que estamos nos reportando a uma realidade de muitos contrastes sociais e econômicos, que afligem grande parte da população de uma municipalidade, situada no Marajó, com os menores indicadores sociais do Estado do Pará.

Esse município, cujas dimensões geográficas são extremas, concentra a maioria de sua população no meio rural, por conseguinte, a oferta da educação exige um aspecto diferenciado de planejamento das políticas educacionais. Além disso, ele faz parte do conjunto de municípios que depende das transferências financeiras da União e do Estado para honrar seus compromissos no que concerne à oferta de serviços públicos. E, assim como outros municípios, tem obrigações constitucionais, mesmo nos seus limites financeiros, de garantir o direito à educação, de forma obrigatória, para as suas populações da faixa etária de 4 a 14 anos de idade.

Em meio a essas contradições é que lançamos nosso olhar para essa municipalidade, em particular para a escola, onde estão os docentes nos seus mais diversos limites de tempo, espaço, formação, trabalho, valorização, condições adequadas de realização do ensino, ainda assim, o processo acontece. Nesse aspecto, D. Oliveira (2009, p. 23), ao analisar a crise na escola pontua que “as instituições são desiguais não só nos seus aspectos físicos e objetivo, mas também por uma complexidade de fatores que as envolvem. Por isso mesmo, é que, para compreender o que se passa entre os muros da escola, é necessário observar de fora”.

Logo, a intenção é lançar um olhar não só para o que está entre muros, mas também para as matas, os rios, as florestas onde estão as populações marajoaras, a fim de aprender e

apreender a objetividade e subjetividade com que as políticas são materializadas para esses sujeitos. O foco inicial é desvendar a organização educacional do município de Curalinho. Inicialmente é necessário considerar que, até o ano de 2015, o município não dispunha de sistemas de ensino próprio, mas vinculado ao do Estado do Pará. Opção assegurada na LDB 9.394/1996, artigo 11, § único, que possibilita aos municípios criarem seus sistemas de ensino ou vincular-se aos estaduais (BRASIL, 23/12/1996).

Nesse contexto, todo processo para regularização das escolas municipais é remetido ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Isso se aplica também a qualquer alteração na estrutura curricular que o município pretenda fazer, bem como modificações no Regimento Unificado de suas escolas. Esse documento é o que disciplina a organização da educação nas escolas municipais, no que se refere aos aspectos didáticos, pedagógicos, administrativos e disciplinares.

A última versão aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Regimento Unificado das Escolas foi a do ano de 2010, por conta da inserção do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede municipal de ensino. Como ele, o município ficou autorizado a ofertar, em suas unidades educacionais, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além das modalidades de Educação Especial e EJA (CURRALINHO/SEMEC, 2010, Art. 2º).

Em relação aos espaços públicos de controle social e fiscalização dos recursos da educação, o município de Curalinho dispõe do Conselho Municipal de Educação (CME), instalado em 2014, porém, pelo fato de ainda não ter sido criado o Sistema Municipal de Ensino, ele não está autorizado a definir normas para as suas instituições de ensino. De acordo com Bordignon (2009), um conselho, nessas condições, tem a função de ser apenas consultivo e de assessoramento à Secretaria Estadual de Educação. Existem, ainda, os conselhos do FUNDEB e da Alimentação Escolar (CAE), que estão em atividade desde quando eles se tornaram obrigatórios. Entretanto, conforme relato do secretário executivo do Conselho do FUNDEB, há muitas dificuldades para que os conselheiros exerçam suas funções, principalmente, em relação à contabilidade financeira dos recursos (RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO, 2014)

No que se refere ao instrumento de planejamento da educação, o município dispõe do Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado em 2012, por meio da Lei nº 17/2012 (CURRALINHO, 2012). Entretanto, esse Plano foi reformulado, em 2015, pela Lei complementar nº 844/2015, a fim de atender às orientações da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O artigo 8º do PNE definiu que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tinham um ano, a partir da data de publicação da lei, para elaborarem

ou adequarem seus planos aprovados, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional aprovado e assim procedeu esse município (BRASIL, 2014).

O referido PME contém 16 metas com suas respectivas estratégias para serem executadas no período de 2015 a 2025. O acompanhamento e avaliação estão atribuídos à SEMEC, junto com o CME e o Fórum Permanente de Educação Municipal de Curralinho (FME), que foi aprovado em conjunto com a lei complementar do PME e deve ser constituído por diversos setores da sociedade civil, bem como por instituições governamentais e não governamentais (CURRALINHO, 2015).

Em relação às metas do PME, as quatro primeiras se referem à universalização do atendimento: da Pré-Escola, com previsão para 2016; do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, em parceria com o Estado; e, por fim, o atendimento aos alunos da Educação Básica com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A meta cinco trata de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Outras 4 (quatro) metas (de 6 a 9) se referem ao Ensino Fundamental, entre elas: oferecer educação de tempo integral a, pelo menos 50%, das escolas da Educação Básica; melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, e elevar a taxa de alfabetização das populações de 15 anos ou mais (CURRALINHO, 2015).

Há duas metas (10 e 11) do PME que se referem à articulação da educação técnica e profissional pública para o município, por meio de parcerias com o Estado e a União. Também há duas outras metas (12 e 13) que se destinam à formação dos profissionais de educação, em nível de graduação e pós-graduação. Uma, sobre a valorização dos profissionais da educação, por meio da aplicação do Plano de Cargos Carreira e Renumeração dos trabalhadores da Educação Básica; outra, (15), sobre a gestão democrática e, por fim, a última, (16), relativa a investimentos públicos em educação com a aplicação de, no mínimo, 25% dos recursos arrecadados pelo município (CURRALINHO, 2015).

Essa última meta não amplia para além do que já está garantido na CF/1988 e reiterado pela LDB 9.394/1996, sobre a aplicação dos recursos em educação, de responsabilidade das municipalidades. Entretanto, as demais metas correspondem à realidade dos baixos indicadores de atendimento educacional às populações do município. Cumpre destacar que o Plano estabeleceu metas que não dependem apenas da disposição do município para serem executadas, como: a Educação Profissional, EJA Profissionalizante e Ensino Técnico. São metas que dependerão de parceria com o governo do Estado e com a União para que sejam efetivadas.

Entretanto, há de se destacar que nenhuma dessas metas ou estratégias se referiu ao Ensino Superior. Considerando a taxa bruta de acesso da população ao ensino superior no município, o percentual registrado foi de 15,43%, semelhante à taxa de frequência líquida para o mesmo ano, que foi de apenas 3,96 pontos percentuais. A título de exemplo, essa mesma taxa, no Brasil, foi de 13,96%, portanto, bem acima da média municipal (PNUD, 2013). Desta feita, as oportunidades de acesso ao ensino superior, no município, são ainda um privilégio para uma pequena parcela da população.

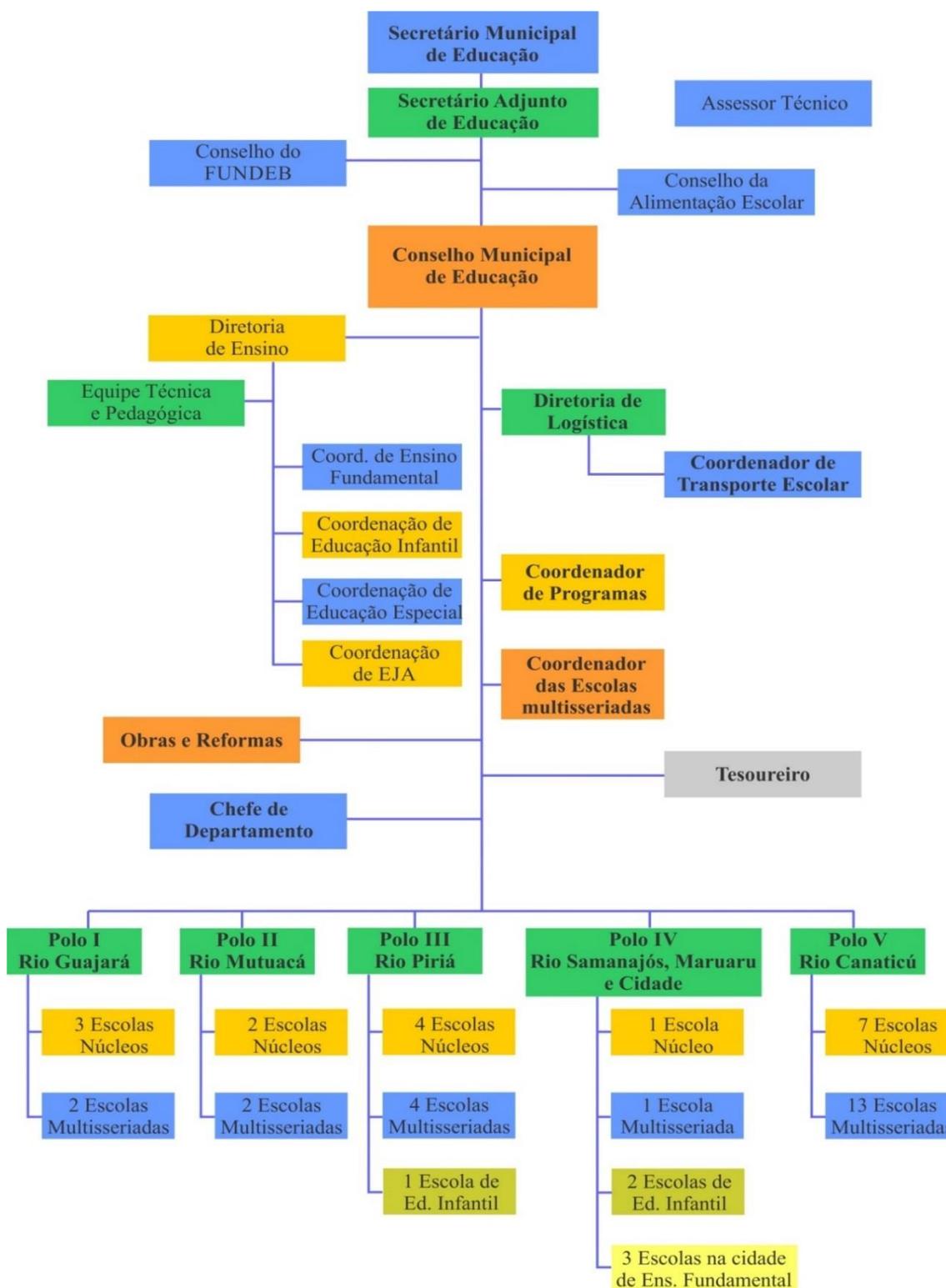
Destaca-se que, atualmente, o município conta com o Curso de Pedagogia, ofertado pela UFPA, no processo seletivo do ano de 2013, quando foram ofertadas 40 vagas (UFPA, 2013). O referido curso é de responsabilidade do Campus Universitário do Marajó – Breves, que, desde 2012, tem flexibilizado a oferta dos seus cursos aos demais municípios da região do Marajó, a fim de possibilitar que os jovens acessem o ensino público superior nos locais onde residem.

Contudo, as possibilidades para os jovens que saem do Ensino Médio acessarem o ensino superior público continua sendo a Capital do Estado ou a cidade de Breves, onde estão localizados os Campi da UFPA e IFPA, instituições ofertadoras de cursos de nível superior, na maioria licenciaturas. A falta de oferta desse nível de ensino no município de Curalinho se reflete no baixo percentual da população (1,02%) residente que possuía formação em nível superior, no ano de 2010, conforme demonstra o Censo Demográfico (IBGE, 2012).

Por outro lado, em relação à Educação Básica, o município atende da Educação Infantil (EI) aos últimos anos do Ensino Fundamental, EJA, Educação Especial e Ensino Médio Normal. Em Curalinho, município este que não aderiu à municipalização do ensino, a oferta do Ensino Fundamental, com a exceção da Educação Infantil, é compartilhada com o governo do Estado, mas segundo informações do próprio Censo Escolar, ele vem reduzindo a oferta de matrículas no Ensino Fundamental e na EJA. No período entre 2001 e 2014, nessas duas modalidades de ensino, a redução de matrículas foi de 83 e 40%, respectivamente (INEP, 2015). Com isso, as escolas do município têm assumido, gradativamente, a maioria das matrículas do Ensino Fundamental. Destaca-se que as matrículas das escolas do Estado estão concentradas na área urbana, a exceção são as turmas do Sistema Modular do Ensino (SOME), no meio rural. Essa a forma de atendimento realizada pelo Estado do Pará para possibilitar acesso ao Ensino Médio as populações que residem no campo.

A SEMEC, para garantir a oferta dos serviços educacionais à população, dispõe da seguinte estrutura administrativa, como se observa no Organograma 1:

Organograma 1 – Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Currálinho



Fonte: SEMEC (CURRALINHO, 2014). Material elaborado pelo autor.

Importa destacar que esse organograma, apesar de não ser um documento oficial da estrutura administrativa da SEMEC de Currálinho, foi elaborado com base nas informações coletadas na Secretaria com as equipes técnicas e tem uma função pedagógica de informar e mostrar como se dá a oferta de ensino no município. Observa-se, nesse organograma, que a

composição da SEMEC dispõe de: Secretário de Educação, Secretário Adjunto, Assessoria Técnica e do Diretor Municipal de Ensino. Enquanto órgãos de fiscalização e orientação, consultivos, estão os conselhos: CME, Conselho do FUNDEB e CAE, que exercem suas funções conforme as legislações pertinentes.

Quanto à Diretoria Municipal de Ensino, estão vinculadas a ela a Equipe Técnica e Pedagógica, as coordenações de etapas e modalidade de ensino. São responsáveis por planejar, acompanhar, orientar as atividades de ensino, as estratégias pedagógicas das escolas e dos professores, a fim de garantir a execução das metas educacionais definidas nos planos de ação (RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO, 2015).

A coordenação das escolas multisseriadas, que é exercida por uma professora formada em Pedagogia, tem a função de acompanhar as atividades pedagógicas dos professores nessas escolas, auxiliá-los didaticamente e propor cursos de formação. Quanto ao coordenador de programas é responsável por acompanhar o recebimento dos recursos dos Programas oriundos do FNDE, como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE); Mais Educação; Água na Escola; Acessibilidade; Construção de Quadras nas escolas; entre outros.

O Coordenador de Transporte Escolar, ligado à Diretoria de Logística, tem a função de receber a demanda das escolas de transporte escolar e efetivar as contratações, mediante a autorização do Secretário de Educação. Assim, é responsável de fazer todo mês a aquisição de combustível e distribuí-lo aos barqueiros, bem como de elaborar a folha de pagamento dos barcos contratados, para solicitar pagamento junto ao Tesoureiro da SEMEC. Também tem a função de fiscalizar, com o apoio das escolas, a realização das atividades dos barqueiros.

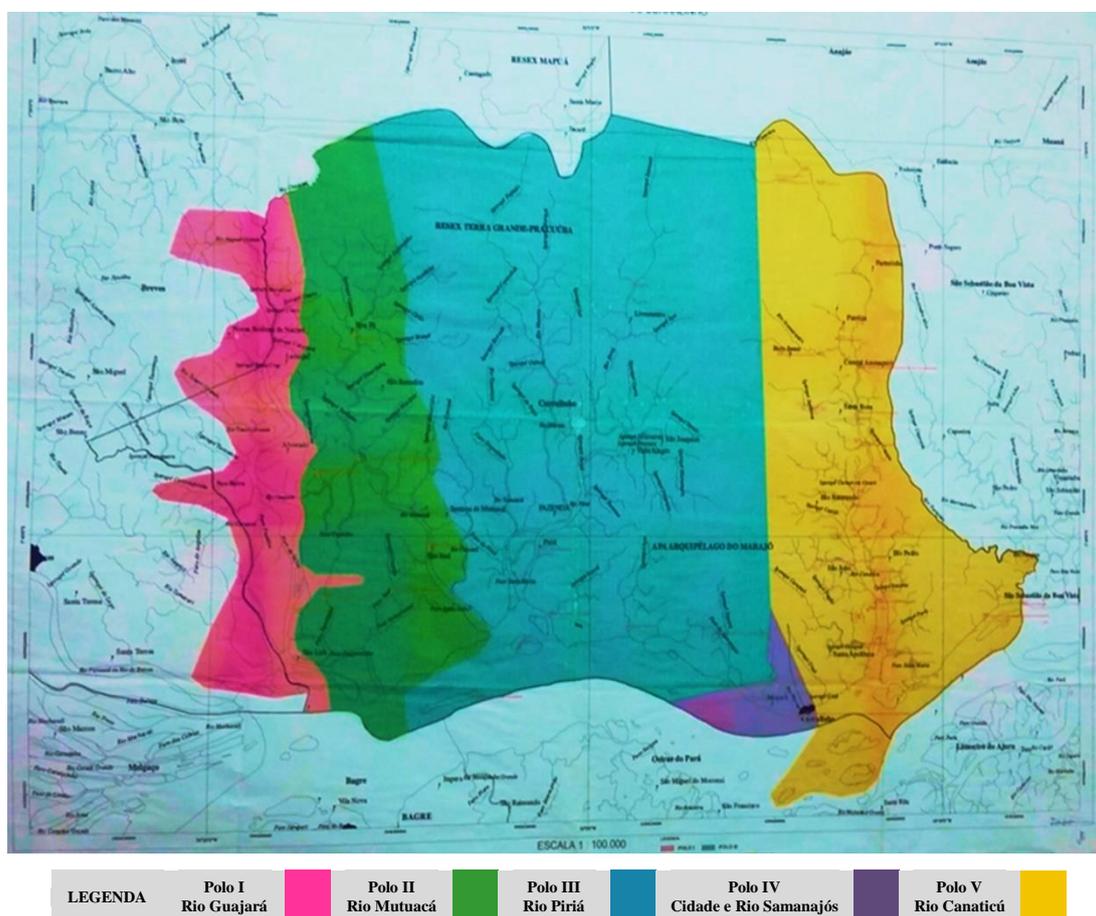
A Diretoria de Logística, por sua vez, é responsável pela distribuição da alimentação escolar às escolas, dos livros e de material didático (RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO, 2015).

As escolas, conforme se observa no Organograma 1, estão distribuídas em 5 (cinco) Polos Educacionais, no território municipal. Cumpre destacar que os Polos não foram institucionalizados por meio de nenhum instrumento legislativo, e funcionam como uma referência administrativa apenas para as atividades educacionais da SEMEC. Não sendo constituídos de coordenação, cada um deles dispõe de apenas agente administrativo, que, inclusive, fica na sede da SEMEC para receber a frequência mensal das escolas, entre outros serviços de apoio administrativo às escolas de cada Polo.

É importante esclarecer que há estruturas administrativas educacionais que se referem ao Polo como um estabelecimento de ensino, porém este não é o caso da SEMEC, que considera

polo uma área geográfica do município, sendo que as escolas situadas nele, por conta da nucleação, são denominadas “Escolas Núcleos”. A Figura 2 apresenta, por meio do mapa, a demarcação dos 5 (cinco) polos educacionais na área geográfica municipal:

Figura 2 – Mapa do município de Curralinho com a demarcação e localização dos polos educacionais.



Fonte: Curralinho/SEMEC (2014).

Observa-se, na figura do mapa, que o Polo I está situado no rio Guajará, identificado na cor rosa; o II, no rio Mutuacá, na cor verde; o III, no rio Piriá, na cor azul, sendo o de maior abrangência geográfica, ambos estão localizados na parte norte da sede do município. Quanto ao Polo IV, ele contempla a cidade e os rios Samanajós e Maruaru, e está identificado com a cor roxa. Por último, o Polo V, situado no rio Canaticú, identificado no mapa na cor ouro, ficando na parte leste da sede municipal.

Quanto às características geográficas, os rios Canaticú, Piriá, Mutuacá e Guajará são muito semelhantes, sendo afluentes do rio Pará, que, por sua vez, corta toda a extensão frontal do município, desde o limite com o município de São Sebastião da Boa Vista até o marco divisório com Breves. Dessa forma, todos eles desembocam no rio Pará. Próximo à foz deles, o leito é sempre mais largo, com a presença constante de maresias. Entretanto, à medida que

decliva suas águas da jusante para a montante, eles vão se estreitando. A sequência de figuras exemplifica o caso do rio Guajará, apresentado da sua foz em direção à nascente onde estão situadas as escolas ribeirinhas do campo:

Figura 3 – Imagem do rio Pará com a foz do rio Guajará, 2015



Figura 4 – Imagem inicial do leito do rio Guajará da foz para a sua nascente, 2015



Figura 5 – Imagem do leito rio Guajará, 2015



Figura 6 – Imagem do leito rio Guajará, 2015



Figura 7 – Imagem do leito rio Guajará, 2015



Figura 8 – Imagem do leito rio Guajará, 2015



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa.

As figuras evidenciam a exuberância da natureza, uma flora como se ainda estivesse intacta. O mesmo rio, próximo à sua foz, apresenta águas barrentas, mas, à medida que avança em direção à nascente, muda sua coloração, aparecendo preta.

As figuras 6, 7 e 8 evidenciam a parte mais estreita do leito do rio, e que abriga seus moradores. Essa beleza natural se evidencia às margens do rio de águas calmas, mas que

também se agitam, conforme as intempéries do tempo. Tudo isso contrasta com a realidade social de sua população, a simplicidade de suas residências, típicas da Amazônia, em sua grande maioria sobre palafitas, construídas de madeira e cobertas com palha.

As figuras, a seguir, evidenciam o modelo das habitações das populações ribeirinhas que residem no rio Guajará (Polo 1):

Figura 9 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construídas às margens do rio sobre palafitas, 2015



Figura 10 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construída em terra firme sobre palafitas, 2015



Figura 11 – Residências típicas das populações ribeirinhas do rio Guajará, construída na margem do rio, sobre palafitas, 2015



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa.

Esses aspectos peculiares das residências evidenciam as condições sociais dos moradores e elas se assemelham, com menor ou maior proporção, com as residências das famílias dos demais rios onde estão situados os outros polos. Outro aspecto comum entre as populações desses rios são as atividades produtivas, diferenciando de um local para outro a

capacidade de produção. Tem destaque em todos os rios dos polos a extração do açaí, sendo o rio Canaticú um dos maiores produtores do município (SILVA CRUZ, 2014).

As famílias que residem próximo à foz desses rios têm como atividade mais intensa a pesca de peixe e camarão, o que não é comum para as que residem a montante, em função de haver pescado em menor quantidade. Há também a extração de frutas, como buriti, cupuaçu, castanha-do-pará, abacaxi, a produção de farinha e de seus derivados. A produção de farinha é mais comum para as famílias que residem a jusante dos rios, em função de estarem mais perto de terra firme, já próximo à foz a floresta é mais de várzea.

Outras atividades, comuns em todos os rios, em maior ou menor quantidade, são a extração de palmito e extração de madeira. Com isso, ao longo das margens dos rios, é possível encontrar dezenas de serrarias de pequeno porte, evidência da ação do homem na relação de exploração da natureza para garantir sua sobrevivência, mas também, de exploração de trabalho do homem pelo homem. Para muitos pais de família as atividades nessas serrarias representam o único meio para garantirem uma gratificação salarial ao final do mês, geralmente menor do que um salário mínimo (RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Existem ainda outras fontes de renda das famílias que residem no meio rural, tais como as oriundas de benefícios sociais – bolsa-família, aposentadoria, bolsa verde e seguro desemprego para as famílias pescadoras artesanais e filiadas a alguma associação de pescadores do município. Com relação ao transporte público que liga uma comunidade à outra, ou mesmo à sede do município, os serviços são, em geral, prestados por particulares. Os rios onde há transporte diário para a sede são: rio Piriá, rio Canaticú e Mutuacá. Os demais apenas têm viagens programadas pelos moradores, geralmente no início do mês, quando as famílias vão à cidade para receber seus benefícios. Em outras situações, apenas alugando a embarcação.

Essa realidade evidencia o isolamento geográfico que as famílias vivem dos centros urbanos, o que dificulta, inclusive, a permanência de professores nas escolas desses locais, principalmente, na área localizada a montante dos rios. Essas características geográficas são demarcadas por rios, igarapés, furos, florestas e matas, onde homens e mulheres constroem suas existências. Contraditoriamente, a pobreza econômica se interpõe às riquezas naturais dos rios e das florestas, denunciando o quanto tem negado seus direitos às políticas públicas.

Em termos educacionais, esses polos, conforme apresentado no Organograma 1, eram atendidos, em 2015: no Polo I, do rio Guajará, por 3 (três) escolas núcleos e 2 (duas) multisseriadas; no II, do rio Mutuacá, por 2 (duas) escolas núcleos e 2 (duas) multisseriadas; no III, do rio Piriá, por 1 (uma) escola de Educação Infantil, 4 (quatro) escolas núcleos e 4

(quatro) multisseriadas; o Polo IV, no campo, por 1 (uma) escola núcleo e 1 (uma) multisseriada, e, na cidade, por 2 (duas) escolas de Educação Infantil e mais 3 (três) de Ensino Fundamental; no Polo V, no rio Canaticú, por 7 (sete) escolas núcleos e 11 (onze) multisseriadas. Verifica-se, assim, que essas escolas são pouco expressivas.

Assim, a rede municipal de ensino contava com 45 (quarenta e cinco) estabelecimentos de ensino, sendo 5 (cinco) localizados na cidade, 2 (dois), de Educação Infantil, e 3 (três), de Ensino Fundamental. Os demais estabelecimentos, 40 (quarenta) ao todo, estavam localizados no campo, sendo 17 (dezesete) escolas núcleos, 22 (vinte e duas) multisseriadas e 1 (uma) escola de Educação Infantil.

Diante disso, 89% das escolas da rede municipal de ensino, no ano de 2015, estavam localizadas nas comunidades do campo, enquanto que somente 11% estavam na cidade. Complementam a rede escolar do município mais 2 (duas) escolas do Estado, que ofertam Ensino Médio, Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial, ou seja, poucos expressivas. Registre-se que a rede privada de ensino não tem atuação na Educação Básica nessa municipalidade.

Quanto à oferta das etapas e modalidades de ensino nos estabelecimentos educacionais, a Tabela 9 apresenta uma síntese de como as matrículas se efetivam nessas escolas:

Tabela 9 – Distribuição das matrículas por etapas e níveis de ensino nos estabelecimentos da rede educacional de Curralinho – 2014

Unidades educacionais	Município	Estado
Escolas que ofertam matrículas em Creche	3	Δ
Escolas seriadas que ofertam matrículas na Pré-Escola	18	Δ
Escolas que ofertam matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no regime seriado	19	2
Escolas que ofertam matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental	20	2
Escolas multisseriadas que ofertam matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	20	Δ
Escolas multisseriadas que ofertam matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental	9	Δ
Escolas multisseriadas que ofertam matrículas na Pré-Escola	9	Δ
Escolas seriadas que ofertam matrículas na EJA	9	1
Escolas multisseriadas que ofertam matrículas na EJA	1	Δ
Escolas que ofertam matrículas no Ensino Médio	Δ	1
Educação Especial	Δ	1

Fonte: SEMEC (CURRALINHO, 2014). Material elaborado pelo autor.

Evidencia-se na Tabela 9 que a oferta de ensino nos estabelecimentos de ensino da rede educacional em Curralinho destoa de qualquer padrão formal de organização da educação, como tem se constituído nos sistemas de ensino. Entretanto, o ensino no campo continua quebrando paradigmas da escola moderna, que se organiza a partir dos modelos constituídos historicamente, uma vez que a oferta do ensino nas escolas ocorre conforme a demanda educacional da comunidade onde a escola está inserida, independentemente se ela é ou não autorizada para uma determinada etapa ou modalidade de ensino. Verifica-se, nessa tabela, a Pré-Escola funcionando nos estabelecimentos multisseriados, informações que são mascaradas pelas estatísticas oficiais.

Outro aspecto evidenciado pelos mapas das estatísticas anuais das escolas é o fato de que, em 2014, havia 9 (nove) escolas multisseriadas com matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental e 1 (uma) com alunos de EJA. Constata-se, com base nessa tabela, que a EJA é ofertada em apenas 10 (dez) escolas, sendo 8 (oito) escolas do campo.

Ainda sobre organização da oferta do ensino, a SEMEC organiza os circuitos educacionais nas escolas do campo. Funcionam nos estabelecimentos das escolas multisseriadas, esses circuitos correspondem à formação de turmas de 5ª a 8ª série em locais onde é difícil a locomoção dos alunos para as escolas núcleos. Nesse modelo, a formação das turmas é com alunos de séries diferenciadas, nos moldes do multisseriado, mas diferencia-se deste ao possuir professores específicos para cada disciplina, ministradas por bloco, ou seja, os docentes permanecem com a turma até encerrar a carga horária da sua disciplina.

Quanto à lotação dos alunos, ela ocorre nas escolas multisseriadas onde as turmas funcionam. Sobre o quadro funcional, os docentes são lotados por circuitos, que, no caso, são 2 (dois) no município, 1 (um) situado no Polo V e outro que corresponde aos polos I, II e III, nesse caso não obedece à organização dos polos e as turmas são formadas pela demanda de proximidade geográfica dos alunos. Embora a SEMEC denomine circuito I e II, existe mais de uma turma em cada um desses circuitos.

Quanto à atuação do governo estadual no município, ele mantém 2 (dois) estabelecimentos de ensino que ofertam Ensino Médio, Ensino Fundamental, EJA e Educação especial. Com exceção do Ensino Médio, que tem oferta no campo por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME), as demais matrículas são todas na área urbana.

Esse é o panorama da organização da rede educacional do município de Curralinho. Para além dos aspectos da formalidade ou das condições ideais para a oferta do ensino, está a necessidade de garantir o direito à educação, principalmente para as populações do campo, onde

as dificuldades são bastante visíveis. Entretanto, esse processo não é nenhum demérito, apesar de contradizer a lógica dos sistemas de ensino oficiais, que apregoa a homogeneização do funcionamento das escolas sem considerar as especificidades geográficas de um país com dimensões continentais. Assim, a organização da rede educacional do município obedece à dinâmica territorial e social das populações do campo.

3.2 A EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO

A distribuição da população no território municipal tem exigido uma organização educacional que atenda a essas multi-realidades socioespaciais. Nesse contexto, pretende-se verificar a evolução das matrículas no município, a fim de evidenciar o nível de acesso da população à Educação Básica, no período de 2001 a 2014. Observa-se, a seguir, a Tabela 10, que apresenta a dimensão da complexidade da oferta de ensino no município de Curralinho.

Tabela 10 – Evolução das matrículas na Educação Básica no município de Curralinho – 2001-2014

Ano	Total Geral	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA										
		MUNICÍPIO						ESTADO				
		Total	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Total	Ensino Fundamental		EJA	Médio
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Anos Iniciais	Anos Finais		
2001	7576	5830	Δ	Δ	5216	293	321	1746	895	379	220	252
2002	8285	6532	73	509	5009	688	253	1753	901	395	201	256
2003	8947	7073	Δ	606	5321	851	295	1874	880	459	221	314
2004	9121	7308	72	713	5166	1067	290	1813	856	444	156	357
2005	9824	7859	92	1051	5191	1298	227	1965	812	513	159	481
2006	10269	8133	114	1012	5381	1406	220	2136	868	532	119	617
2007	9986	7554	80	843	5014	1488	129	2432	799	605	192	836
2008	10342	8239	179	1067	5070	1706	217	2103	724	442	181	756
2009	11336	9380	154	1096	5639	2004	487	1956	481	459	210	806
2010	11219	9206	162	924	5607	2080	433	2013	514	447	169	883
2011	11259	9216	206	870	5466	2244	430	2043	428	454	202	959
2012	11351	9541	228	993	5459	2501	360	1810	243	560	100	907
2013	11836	9911	235	1078	5466	2709	423	1925	193	421	138	1173
2014	12105	10047	201	1091	5346	2947	462	2058	152	449	132	1325
Δ% 2001/2014	59,8	72,3	175,3	114,3	2,5	905,8	43,9	17,9	(-83,0)	18,5	(-40,0)	425,8
Δ% 2013/2014	2,3	1,4	(-14,9)	1,2	(-2,2)	8,8	9,2	6,9	(-21,2)	6,7	(-4,4)	13,0

Fonte: INEP/Censo Escolar/Consulta à matrícula, 2001/2014.

O primeiro fato a se observar na Tabela 10 é a ampliação da oferta de matrículas na Educação Básica no município em 59,8% para o período. Entretanto, de 2013 para 2014, o

crescimento representou apenas 2,3%. Quando se verifica o percentual das matrículas apenas da rede municipal, constata-se que, entre os anos de 2001 e 2014, evoluiu 72,3% e, de 2013 a 2014, 1,4%, enquanto os percentuais para a rede estadual foram de 17,9 e 6,9%, respectivamente, para os mesmos períodos. É importante destacar que o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental está relacionado à implementação da política de nucleação escolar pela SEMEC, ao possibilitar a ampliação oferta de matrículas nos anos finais desta etapa de ensino.

No que se refere à Educação Infantil, observa-se, na mesma tabela, que ela é ofertada apenas pela rede municipal de ensino. As matrículas em creche passaram a ser ofertadas de forma sistemática, a partir do ano de 2004, com isso, até 2014, o crescimento registrado nas matrículas foi de 175,3%. Se esses percentuais são expressivos, eles devem ser comparados com os dados da população da faixa etária correspondente para verificar como se comportam. Veja-se, a seguir, os dados da Tabela 11.

Tabela 11 – Relação da população em idade de atendimento em creche e as matrículas na rede municipal de ensino – 2004-2012

POPULAÇÃO MUNICIPAL DE 0 A 3 ANOS E AS MATRÍCULAS NAS UNIDADES DE ENSINO			
Anos	População de 0 a 3 anos (A)	Matrículas em creche (B)	Percentual de atendimento (C)
2004	3.179	72	2,3
2007	3.126	80	2,6
2010	3.263	162	5,0
2012	3.461	228	6,6
2014	Δ	201	Δ
2004/2012 Δ%	8,9	216,7	Δ
2010/2012 Δ%	6,1	40,7	Δ

Fonte: IBGE (2012), Datasus (2004; 2007; 2012), INEP/Censo Escolar (2007; 2012).

Observa-se, na Tabela 11, que as matrículas em creche, no ano de 2004, correspondiam ao atendimento de 2,3% da população, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, bem abaixo da demanda existente. Passados três anos, em 2007, pouco havia mudado, uma vez que os percentuais passaram para 2,6% do total da população, chegando a 5% no ano de 2010, ou seja, crescimento em relação ao ano de 2004, de 2,7 pontos percentuais. Ao considerar o período de 2004 a 2012, verifica-se que o crescimento das matrículas foi expressivo, 216,7%, enquanto a população da faixa etária cresceu apenas 8,9%.

Mesmo havendo um crescimento nas matrículas, de 2010 para 2012, de 40,7%, bem acima do crescimento da população, que ficou em 6,1%, conforme os dados da tabela 11, as

matrículas correspondiam a apenas 6,6% da população da faixa etária. Verifica-se, também, que, no ano de 2014, foram registradas 201 (duzentos e uma) matrículas em Creche, quantitativo este inferior ao do ano de 2012. A redução nas matrículas representou 11,8%, e, mais ainda, ao se observar a tabela 11, constata-se que, de 2013 para 2014, o decréscimo foi de 14,9%.

Esse decréscimo nas matrículas indica que o município tem reduzido investimento nessa etapa de ensino. Isso se evidencia nas informações da Tabela 11, de que, no período de 2010 para 2012, enquanto o crescimento populacional na faixa etária de 0 a 3 anos de idade foi de 6,1%, o percentual de ampliação de vagas em creche representou apenas 1,6%. Isso significa que o município interrompeu a curva de crescimento que apresentou entre os anos de 2004 e 2012.

Mesmo diante dessa realidade, o município estabeleceu como meta que, até o final da vigência do PME, em 2025, ampliaria o atendimento nas creches em 30% (CURRALINHO, 2015). Entretanto, o desafio maior está em relação às populações do campo, uma vez que, no ano de 2014, do total de matrículas, 82,1% estavam situadas nas creches da cidade e 17,9%, no campo. Em contraposição, 52,1% da população dessa faixa etária residiam no meio rural, em 2010, como apontou o Censo Demográfico (IBGE, 2012). Isso indica que o desafio maior do município está em ampliar as matrículas para essas populações.

Quanto à Pré-Escola, a oferta de matrículas pelo município ocorreu apenas a partir de 2002, como se observa na Tabela 10. A partir daí até o ano de 2014 o crescimento foi de 114,3%. Quando se observa o crescimento de 2013 para 2014, percebe-se um crescimento de apenas 1,2%. Destaca-se com isso que as matrículas, em 2002, correspondiam a 23,7% da população da faixa etária desse nível de ensino. A Tabela 12 apresenta a evolução da oferta das matrículas e a correspondência com a população da faixa etária.

Tabela 12 – Relação da população em idade de atendimento pela Pré-Escola e a oferta de matrículas na rede municipal de ensino – 2002-2014

POPULAÇÃO DE 4 E 5 ANOS E AS MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO			
Anos	População de 4 e 5 anos (D)	Matrículas na Pré-Escola (E)	Percentual de atendimento (F)
2002	2.150	509	23,7
2004	2.247	713	31,7
2007	2.323	843	36,3
2010	1.679	924	55,0
2012	1.692	993	58,7
2002/2012 $\Delta\%$	(-21,3)	95,1	Δ
2010/2012 $\Delta\%$	0,8	7,5	Δ

Fonte: IBGE (2010), Datasus (2002; 2004; 2007; 2012), INEP/Censo Escolar (2007; 2012).

Observa-se, na Tabela 12, que o atendimento educacional em pré-escola é bem mais representativo do que nas creches. Todavia, mesmo que a ampliação de vagas tenha se dado de forma crescente até 2012, as matrículas representavam 58,7% da população da faixa etária de 4 e 5 anos. No período de 2002 a 2012, enquanto houve decréscimo na população da faixa etária de 21,3%, as matrículas cresceram 95,1%. Entretanto, em função de uma demanda reprimida, as matrículas representaram o atendimento de 58,7% da população da faixa etária. Do ano de 2010 para 2012, o percentual de matrículas continuou crescendo acima da população, ficando em 0,8% e 7,5%, respectivamente.

Mesmo sendo dados positivos, ainda não são suficientes para considerar que a oferta desse nível de ensino, conforme a EC nº 59/2009, que tornou obrigatória a oferta na rede pública, seja suficiente, já que o crescimento de 1,2% das matrículas, registrado de 2013 para 2014, é insignificante frente à demanda de inclusão na rede até 2016. Ainda assim, o município assumiu essa meta no seu PME para garantir o atendimento escolar a essa faixa etária da população no ano de 2016. Em consulta à equipe técnica da SEMEC, esta informou que pretendia cumprir a meta.

No entanto, o município deveria fazer uma série de adequações em sua rede escolar, e no transporte também para garantir o atendimento e acesso dessa população, mas, contraditoriamente, definiu que as adequações da rede física das escolas para atender às condições pedagógicas serão efetivadas em quatro anos, como pode ser observado nas estratégias definidas no PME:

- 1.1 Assegurar no prazo de quatro anos, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das

instituições de educação infantil (Creches e Pré-escolas) públicas e privadas, respeitem as diversidades regionais e assegurem o atendimento as características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo: espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, rede elétrica e segurança, água potável e esgotamento sanitário; instalações para o preparo e/ou serviço de alimentação; (CURRALINHO, 2015).

Outro aspecto relevante é quanto às matrículas da Educação Infantil nas escolas do campo. Embora iniciada apenas em 2006, esse nível tem registrado crescimento na oferta. A Tabela 13 evidencia esse movimento, considerando a localização urbana e rural em Creche e na Pré-Escola. Entretanto, é importante pontuar que o crescimento das matrículas de forma significativa é em função de uma baixa oferta que havia na rede municipal de ensino.

Tabela 13 – Evolução da oferta de matrícula na Educação Infantil por localização Urbano e Rural – Curralinho – 2002-2014

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE AS ESCOLAS URBANAS E RURAIS										
Ano	Total de Matrículas		Matrículas Urbanas				Matrículas Rurais			
	Creche	Pré-Escola	Creche	%	Pré-Escola	%	Creche	%	Pré-Escola	%
2002	73	509	73	100	509	100	Δ	Δ	Δ	Δ
2003	Δ	606	Δ	0	608	100	Δ	Δ	Δ	Δ
2004	72	713	72	100	713	100	Δ	Δ	Δ	Δ
2005	92	1051	92	100	1051	100	Δ	Δ	Δ	Δ
2006	114	1012	76	66,7	896	88,5	38	33,3	116	11,5
2007	80	843	59	73,8	455	54,0	21	26,3	388	46,0
2008	179	1067	121	67,6	769	72,1	58	32,4	298	27,9
2009	154	1096	112	72,7	447	40,8	42	27,3	649	59,2
2010	162	924	132	81,5	334	36,1	30	18,5	590	63,9
2011	206	870	169	82,0	362	41,6	37	18,0	508	58,4
2012	228	993	182	79,8	417	42,0	46	20,2	576	58,0
2013	235	1078	199	84,7	397	36,8	36	15,3	681	63,2
2014	201	1091	165	82,1	435	39,9	36	17,9	656	60,1
%Δ2002/2014	175,3	114,3	126,0	Δ	(-14,5)	Δ	5,3	Δ	465,2	Δ
%Δ2013/2014	1,4	1,2	(-17,1)	Δ	9,6	Δ	0	Δ	(-3,7)	Δ

Fonte: SEMEC/Censo Escolar, 2002/2014. Material elaborado pelo autor.

Na Tabela 13, os dados das matrículas em Creches, na área urbana do município, demonstram um crescimento de 126%, no período de 2002 a 2014. Entretanto, de 2013 para 2014, houve decréscimo de 17,1%. Em termos de representatividade das matrículas, até o ano de 2005, era de 100%, porém, em 2014 concentrava apenas 82,1%. Quanto à Pré-Escola, verifica-se que, para o período em análise, houve redução da oferta em 14,5%, embora, de 2013 para 2014, tenha crescido 9,6%. A representatividade do total das matrículas em 2014 já

correspondia a 39,9%, entretanto esse percentual foi bem menor do que o registrado em 2010, quando atingiu 36,1%.

Essa redução de matrículas, principalmente na Pré-Escola, nas escolas urbanas, se deve à oferta nas escolas do campo, como se observa na Tabela 13, ocorrido a partir do ano de 2006. As matrículas em creche mantiveram-se estáveis, mesmo porque a oferta ocorre em apenas uma escola. Quanto à representatividade de matrículas, em relação ao total do município, se, em 2006, correspondia a 33,3%, chegou, em 2014, com apenas 17,9%, o que significa que não houve ampliação de vagas em creches no campo. Entretanto, na Pré-Escola, observa-se que, de 2006 para 2014, as matrículas evoluíram 465,2%, embora, de 2013 para 2014, tenha havido queda de 3,7%.

Essa ampliação de vagas nas escolas do campo da Pré-Escola se reflete na representatividade das matrículas no total geral. No ano de 2006, quando iniciou a oferta, era de apenas de 11,5%, no ano de 2014, já eram de 60,1%, porém, foi bem mais expressivo no ano de 2010, com 63,9%. Entretanto, apesar dessa ampliação da oferta, quando comparamos as matrículas do ano de 2010 com a população da faixa etária que residia na área rural, conforme Censo Demográfico de 2010, constata-se que correspondiam ao atendimento de apenas 1,4 e 51,2% da população em creches e pré-escola, respectivamente. Portanto, apesar da ampliação da oferta, ainda está bem abaixo da demanda existente.

Em relação ao Ensino Fundamental, ofertado pelas duas redes de ensino, constata-se na tabela 10, que, nos anos iniciais, no período de 2001 a 2014, enquanto no município se registrou crescimento nas matrículas de 2,5%, nas escolas do Estado elas decresceram em 83%. Do ano de 2013 para 2014, houve queda nas duas redes de ensino, sendo 2,2% para o município e 21,2% para o Estado. Observa-se, nos dados da Tabela 10, uma retirada, por parte do Estado, da oferta desse nível de ensino e um crescimento gradativo da rede municipal. Todavia, quando somamos as matrículas nas duas redes de ensino, constata-se uma queda nas matrículas de 10%, entre 2001 e 2014, e de 2,8%, entre 2013 e 2014.

É importante destacar que, nessa etapa de ensino, as matrículas ficam bem acima da população adequada para a faixa etária, ou seja, no ano de 2001, por exemplo, os anos iniciais correspondiam à faixa etária dos 7 aos 10 anos. Com a aprovação da Lei nº 11.274, alterou-se, a partir de 2006, o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos. Assim, a idade inicial diminuiu de 7 para 6 anos. Contudo, somente em 2010, o município efetivou esse ordenamento jurídico em sua rede, no limite do prazo que os entes tinham para implantá-lo. Dessa forma, para o ano de 2007 ainda são consideradas as matrículas com idade a partir dos 7 anos. A Tabela 14 apresenta

a relação da evolução das matrículas com a população para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 14 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária de atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 2001-2012

Anos	Populações da faixa etária dos anos iniciais do EF (6/7 aos 10 anos de idade) ²⁰ (A)	Matrículas (B)	% de matrícula acima do total da população da faixa etária dos anos iniciais do EF. B-A	% de distorção idade/série (C)	% Reprovação (D)
2001	2.575	6.111	237	Δ	Δ
2007	2.769	5.813	210	65	31,4
2010	4.137	6.121	148	53	18,1
2012	4.252	5.702	134	46	12,9
2001/2012 Δ%	65,1	(-6,7)	Δ	Δ	Δ
2010/2012 Δ%	2,8	(-6,8)	Δ	Δ	Δ

Fonte: IBGE (2012), Datasus (2001; 2007; 2012), INEP/Censo Escolar (2002; 2012).

Segundo os dados da tabela 14, em 2001, as matrículas nas séries iniciais estavam 237% acima da população para a faixa etária de 7 a 10 anos. De acordo com o INEP (2013), esse processo é decorrente do histórico do alto índice de distorção idade/série e de retenção no sistema educacional brasileiro. Entretanto, à medida que os índices de distorção idade/série e reprovação vão sendo reduzidos, as matrículas tendem a se ajustar à faixa etária da etapa de ensino. Nessa perspectiva, justificar-se-ia a queda das matrículas nesse nível de ensino, como foi registrado na tabela 14.

Essa tabela apresenta duas situações: de 2001 para 2012, a redução foi de 6,7% nas matrículas, em contraposição à população da faixa etária, que cresceu 65,1%. Entretanto, as matrículas nessa etapa de ensino, no ano de 2012, estavam 134% acima da população da faixa etária, pelas mesmas circunstâncias apresentadas anteriormente. Ainda nesse ano, a distorção idade/série representava 46%. Em 6 anos, houve uma redução de cerca de 19 pontos percentuais.

De acordo com dados da tabela 14, do ano de 2010 para 2012, enquanto a população da faixa etária cresceu de 2,8%, a quantidade de matrículas reduziu 6,8%. Para esse ano, o índice de reprovação havia sido reduzido para 12,9%, em relação ao ano de 2010, que era de 18,1%.

²⁰ Considera-se a população dos anos de 2001 e 2007, de 7 a 10 anos de idade, e dos anos de 2010 e 2012, de 6 a 10 anos de idade, em função da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, pelo município, no ano de 2010.

Cumpra esclarecer que o crescimento das matrículas, no ano de 2010, em relação a 2007, deu-se em função da implementação do Ensino Fundamental de nove anos pelo município, com isso, passou a receber a população de seis anos de idade, porém, nos anos seguintes, as matrículas decresceram novamente, como se observa na tabela 14.

Por conseguinte, nos anos finais do Ensino Fundamental, também ofertado pelas redes municipais e estaduais, conforme evidenciado na tabela 10, no período de 2001 a 2014, o crescimento das matrículas na rede municipal de ensino foi de 905,8% e, na estadual, de 18,5%. Tendência que se manteve de 2013 para 2014, com acréscimo de 8,8%, no município, e 6,7%, nas escolas do Estado. Essa ampliação da oferta deu-se em função de uma demanda reprimida que havia no município para essa etapa de ensino, sobretudo em relação às populações do campo, que tiveram esse atendimento apenas a partir do ano de 2002. Cumpra destacar mais uma vez que o município conseguiu elevar esses percentuais de atendimento das populações à escola com a implementação da política de nucleação escolar.

Por isso, mesmo registrado esse crescimento de forma circunstancial, porém, isso não significou o atendimento total da população da faixa etária (de 11 a 14 anos), como se observa na Tabela 15.

Tabela 15 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária de atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental – 2001-2012

Anos	População da faixa etária dos anos finais do EF (11 a 14 anos de idade) (A)	Matrículas (B)	% do déficit de matrícula em relação ao total da população da faixa etária dos anos finais do EF (11 a 14 anos de idade) B-A	% Distorção idade série (C)	% Reprovação (D)
2001	2.268	672	29,6	Δ	Δ
2007	2.521	2.093	83	82	15,9
2010	3.106	2.527	81,4	72	10,3
2012	3.330	3.061	91,9	71	16,6
2001/2012 Δ%	46,8	355,5	Δ	Δ	Δ
2010/201 Δ%	7,2	19,5	Δ	Δ	Δ

Fonte: IBGE (2001; 2007; 2010), Datasus (2012), INEP/Censo Escolar (2002; 2012).

De acordo com os dados dessa tabela, entre os anos de 2001 e 2012, enquanto a população dessa faixa etária de ensino cresceu 46,8%, as matrículas ficaram nos percentuais de 355,5%, e, de 2010 para 2012, corresponderam a 7,2 e 19,5%, respectivamente, manteve-se a tendência de crescimento das matrículas acima da população. Entretanto, no ano de 2001, as matrículas atingiram apenas 29,6% da população da faixa etária, alcançando, porém, no ano de 2010, percentuais de 81,4% e, em 2012, de 91,9%.

Essa realidade é bem diferente daquela dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as matrículas estão acima da população da faixa etária. Verifica-se, com isso, a distorção idade/série nessa etapa de ensino, que, no ano 2012, era de 71%, um pouco melhor que em 2007, quando era de 82%. No que se refere à reprovação, registrou-se, no ano de 2012, um percentual de 16,6%, crescimento em relação ao ano de 2010, quando havia registrado 10,3%. Tais indicadores apontam que a oferta de vagas nas escolas ainda está abaixo da demanda da faixa etária, principalmente, quando mais 50% das matrículas são ocupadas por alunos em distorção idade/série.

Dessa maneira, enquanto as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão em redução, nos anos finais o processo é de ampliação. A esse movimento de matrícula nos sistemas de ensino o INEP (2013, p. 18) denomina “[...] ajustamento natural do número de matrículas ao tamanho da população”.

No que se refere à EJA, ela também é ofertada pelas escolas do município de Curralinho e do Estado, porém enquanto o primeiro tem ampliado a oferta de matrícula, o segundo a tem reduzido. Verifica-se na tabela 10 que, no período de 2001 a 2014, na rede municipal, as matrículas cresceram 43,9%, enquanto, na estadual, houve redução de 40% e, de 2013 para 2014, o crescimento nas escolas foi de 9,2% e, no Estado, aconteceu uma queda de 4,4%. Esse processo também tem a ver com a política de nucleação, uma vez que as escolas núcleos do campo passaram a ofertar as matrículas de EJA.

Entretanto, registra-se ainda que a taxa de analfabetismo do município, no ano de 2010, somavam 21,6% entre as populações de 15 anos ou mais (IBGE, 2012), o que significa afirmar que, a cada 100 pessoas, cerca de 20 nessa faixa etária eram analfabetas. Quando se considera a ampliação da oferta nessa etapa de ensino, nas duas redes educacionais (municipal e estadual), de 2001 a 2014, o crescimento foi de apenas 9,8% e, de 2013 para 2014, de 5,9%.

Embora a informação sobre as matrículas da Educação Especial tenha sido excluída da Tabela 10, o município, entre os anos de 2001 e 2014, ampliou o atendimento dessa modalidade em 346,4%, tendência que se manteve de 2013 para 2014, quando o crescimento registrado foi de 27,5%. Destaca-se, ainda, a inclusão de alunos em algumas escolas do campo, a citar a escola núcleo de São Sebastião, que realiza atendimento de 5 (cinco) alunos. Por conta disso, ela foi contemplada com recursos para construção de banheiros adaptados e rampas de acesso do Programa Escola Acessível, coordenado pelo FNDE e que promove a adequação de prédios escolares, a fim de promover um ambiente acessível para pessoas com deficiência ou

mobilidade reduzida. Com o PDE o Programa passa a ser executado por meio do PDDE (FNDE, 2015).

Por fim, a oferta do Ensino Médio no município está sob a responsabilidade do governo do Estado. Constata-se, na Tabela 10, que, no período de 2001 a 2014, houve um crescimento, em termos percentuais, nas matrículas de 425,8%. De 2013 para 2014, manteve-se a tendência de ampliação de vagas nas escolas, ficando em 13%. A Tabela 16 apresenta a evolução desse percentual, em relação à faixa etária da população que deveria estar matriculada nesse nível de ensino.

Tabela 16 – Evolução de matrículas em relação à população da faixa etária do Ensino Médio, – 2001-2012

Anos	População da faixa etária do Ensino Médio (15 a 17 anos de idade) (A)	Matrículas (B)	% da faixa etária da população atendida (C) B-A	% Distorção idade série (D)	Reprovação (E)
2001	1.563	252	16,1	Δ	Δ
2007	1.717	836	48,7	90	30,5
2010	2.141	883	42,2	80	20,9
2012	2.221	907	40,8	78	17,1
2001/2012 Δ%	42,1	259,9	Δ	Δ	Δ
2010/2012 Δ%	3,7	2,7	Δ	Δ	Δ

Fonte: IBGE (2000; 2007; 2010), Datasus (2012), INEP/Censo Escolar (2001; 2007; 2010; 2012).

Observa-se, na Tabela 16, que, entre os anos de 2001 e 2012, as matrículas no Ensino Médio cresceram 259,9%, porém, a população da faixa etária cresceu apenas 42,1%. Entretanto, em 2001, as matrículas correspondiam ao atendimento de 16,1% da população dessa faixa etária, e, em 2012, representava 40,8%. Constata-se, assim, que ficou abaixo do crescimento da população no período, com isso, nem mesmo as matrículas crescendo a mais de 200% foram suficientes para ampliar o atendimento à população.

Verifica-se, ainda, que, no período de 2010 a 2012, a população apta a ingressar no Ensino Médio cresceu 3,7%, enquanto a oferta de matrículas, na rede estadual, registrou crescimento de apenas 2,7%, o que evidencia um limite de crescimento de vagas nesse nível de ensino. Constata-se também que o nível de atendimento da população alcançou 48,7%, no ano de 2007, e, nos anos seguintes, os percentuais foram de queda.

Outro grave problema nesse nível de ensino é a distorção idade/série, uma das mais altas quando se considera a Educação Básica. No ano de 2007, havia cerca de 90% de alunos

nessa situação. Passados 5 (cinco) anos, houve pouca modificação e os percentuais registraram 78%, no ano de 2012. Em relação à reprovação, a tendência tem sido de redução das taxas, a considerar que, em 2007, o percentual estava em torno de 30,5% e, em 2012, alcançou 17,1%, queda de 13,4 pontos.

É importante destacar que as matrículas do Ensino Médio estão divididas entre a oferta nas escolas da área urbana e rural, sendo que, nas escolas da cidade, há o Ensino Médio regular e a EJA, enquanto no campo há a EJA, ofertada por meio do Programa Saberes da Terra, implantado, no ano de 2014, com a oferta de 144 vagas, funcionando em regime de alternância. Ainda para as populações do campo, o Ensino Médio é garantido por meio SOME.

Em 2012 foram registradas 351 (trezentos e cinquenta e uma) matrículas nesse Programa, e, em 2015, elas saltaram para 474 (quatrocentas e setenta e quatro) (SEDUC, 2015). O crescimento registrado foi de um pouco mais de 35%. Essas matrículas são vinculadas à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prado Lopes, situada na sede do município. Conforme informações da coordenação local do SOME, no ano de 2015, estavam em funcionamento 17 (dezessete) turmas nas escolas do campo, sendo 11 (onze) no Polo V e 6 (seis) no Polo III. Observa-se que, nos polos I e II, não havia atendimento de Ensino Médio. Quanto ao local de funcionamento do Programa, eles são instalados nas escolas do município.

No que se refere ao transporte dos alunos, ele é o mesmo utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental, porém, o município recebe uma cota/parte de recursos, referente aos alunos do SOME que utilizam o transporte escolar. O município também é responsável em disponibilizar a estadia dos professores na comunidade durante o período de aula.

Com relação às matrículas nas escolas do campo, há uma evolução da oferta, notada a partir do ano de 2002, bem como de alunos que passaram a utilizar o transporte escolar, conforme se observa na Tabela 17. Entretanto, essa evolução de matrículas na rede municipal de ensino e de alunos que passaram a utilizar o transporte escolar está relacionada ao processo de nucleação escolar adotada como prioridade pelo município como estratégia de elevar a oferta de ensino as populações do campo.

Tabela 17 – Evolução da proporção de matrículas do Ensino Fundamental das escolas do campo e de alunos que utilizam transporte escolar com o total municipal, Curralinho, 2002-2014

Ano	Mat. Municipal (A)	Matrícula das escolas rurais (B)	B/A Δ%	Alunos que utilizam transporte escolar (C)	C/A Δ%	C/B Δ%
2002	5697	1105	19,3	Δ	Δ	Δ
2003	6172	1665	27,0	Δ	Δ	Δ
2004	6263	2658	42,4	1348	21,5	50,7
2005	6489	3114	48,0	2276	35,1	73,1
2006	6787	5019	74,0	3657	53,9	72,9
2007	6502	5090	78,1	3995	61,4	78,5
2008	6776	5356	79	4234	62,5	79,2
2009	7649	5869	76,7	4897	64,0	83,4
2010	7759	5923	76,3	5535	71,3	93,5
2011	7780	5788	74,4	5440	69,9	94,0
2012	8030	5843	72,8	5530	68,9	94,6
2013	8260	5890	71,3	5395	65,3	91,6
2014	8293	5989	72,2	5738	69,2	95,8
Δ% 2002/2014	45,6	442,0	Δ	325,7	Δ	Δ
Δ% 2013/2014	0,4	1,7	Δ	6,4	Δ	Δ

Fonte: SEDUC/Censo Escolar (2014).

Considerando apenas o total de matrículas da rede municipal de ensino, os dados da Tabela 17 demonstram que o total de matrículas no Ensino Fundamental cresceu, no período de 2002 a 2014, 45,6%, já nas escolas do campo o crescimento foi de 442%. De 2013 para 2014, a evolução foi de 0,4 e 1,7%, respectivamente. Destaca-se, então, a trajetória de crescimento das matrículas nas escolas do campo de forma circunstancial.

Se, no ano de 2002, o total de matrículas representava apenas 19,3%, em 2014, chegou a 72,2%, como se observa na tabela 17, entretanto, no ano de 2008, alcançou o patamar de 79%. A partir desse ano, por sinal, vem ocorrendo queda na proporção das matrículas das escolas do campo, ainda assim, representam mais do que a metade do total, considerando o Ensino Fundamental.

Todavia, os dados que chamam a atenção dizem respeito ao quantitativo de alunos que dependem do transporte escolar diariamente para chegarem à escola. Quando se analisa a relação com o total geral das matrículas do município, observa-se que os percentuais têm crescido bastante; se, no ano de 2004, representavam 21,5%, chegou, em 2014, a 69,2%, tendo o índice mais alto no ano de 2010, quanto alcançou 71,3%.

Entretanto, a maior relação de dependência de alunos que utilizam o transporte escolar se expressa na comparação com o total de matrículas situadas nas escolas do campo. Observa-se, na Tabela 17, que, a partir do ano de 2004, quando se iniciou a contabilização dessas informações, os percentuais foram de crescimento positivo até 2014. Observa-se ainda que, entre os anos de 2004 e 2014, o crescimento foi de 325,7% e, de 2013 a 2014, de 6,4%. Verifica-se, assim, que, no ano de 2004, apenas 50,7% dos alunos do Ensino Fundamental utilizavam os transportes escolares, chegando a 95,8% em 2014. Esse crescimento foi, em 10 (dez) anos, de 45,1 pontos percentuais.

Esse processo de dependência aluno-transporte exige uma estrutura administrativa de atendimento aos alunos com os transportes escolares bastante eficiente para fazer com que os alunos cheguem às escolas todos os dias. Caso contrário, inviabiliza o acesso dos alunos à escola diariamente, e, com isso, o funcionamento de suas atividades pedagógicas, fato ocorrido com bastante frequência. Além desse processo, deve-se observar o comprometimento financeiro da SEMEC para garantir a funcionalidade da política do transporte escolar para garantir a efetividade dos 200 (duzentos) dias letivos aos alunos do campo.

Tal política, de forma geral, tem papel fundamental nos índices de rendimento das escolas do campo, sobretudo no que se refere ao índice de abandono, ainda mais se forem consideradas as circunstâncias que nem sempre são favoráveis para que o aluno chegue diariamente à escola. As informações da Tabela 18, a seguir, contribuem para evidenciar essa realidade.

Tabela 18 – Evolução das matrículas do Ensino Fundamental das escolas do campo e o rendimento escolar dos alunos – Currualinho, 2002-2014

Ano	Matrícula e rendimento escolar no Ensino Fundamental nas escolas do campo					Matrículas e rendimento escolar nos anos finais do Ensino Fundamental no campo				
	Total	Aprov. %	Reprov. %	Aband. %	Fracasso Escolar %	Total	Aprov. %	Reprov. %	Aband. %	Fracasso Escolar %
2002	1.105	44,9	30,4	24,8	55,1	142	56,3	7,7	35,9	43,7
2003	1.665	43,6	38,3	18,1	54,4	86	59,3	26,7	14,0	40,7
2004	2.658	40,9	35,2	24,0	59,1	250	65,6	12,4	22,0	34,4
2005	3.114	46,1	32,9	20,9	53,9	371	73,3	8,9	17,8	26,7
2006	5.019	50,7	27,1	22,2	49,3	977	74,3	3,6	22,1	25,7
2007	5.090	64,3	23,0	12,7	35,7	1.132	83,7	3,9	12,4	16,3
2008	5.356	64,5	24,8	10,7	35,5	1.353	78,7	7,1	14,2	21,3
2009	5.869	63,3	25,2	11,5	36,7	1.549	80,5	6,7	12,8	19,5
2010	5.923	74,3	15,3	10,4	25,7	1.643	78,9	6,7	14,4	21,1
2011	5.788	75,2	16,3	8,3	24,6	1.720	78,5	9,3	12,2	21,5
2012	5.843	78,7	13,0	8,3	21,3	1.902	76,5	11,5	12,0	23,5
2013	5.890	75,3	16,2	8,5	24,7	2.031	77,6	10,6	11,8	22,4
2014	5.989	76,1	16,9	7,1	24,0	2.179	74,4	16,6	9,0	25,6
%Δ 2002/2014	442	Δ	Δ	Δ	Δ	1.434,5	Δ	Δ	Δ	Δ
%Δ 2013/2014	1,7	Δ	Δ	Δ	Δ	7,3	Δ	Δ	Δ	Δ

Fonte: MEC/INEP/SEDUC – Dados do Censo Escolar (2007-2012).

Conforme se observa na Tabela 18, as matrículas no Ensino Fundamental nas escolas do campo tiveram crescimento bastante representativo. Ao compararmos o total de matrículas com o total da população da faixa etária de 6 a 14, conforme o Censo Demográfico de 2010, as matrículas estavam bem acima e correspondiam a 126,6% a mais (IBGE, 2012), o que pode ser explicado pelo alto índice de distorção idade/série nessas escolas. De acordo com os dados desse Censo Escolar, em 2010, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse índice era de 56% e, nos anos finais, era de 75% (BRASIL/INEP, 2010).

Quanto à oferta de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental no campo, verifica-se uma evolução exponencial. Entre 2002 e 2014, o crescimento foi de 1.434,5%, muito em função da inexistência desse nível de ensino no campo até o ano de 2002, porém, de 2013 a 2014, o crescimento registrado foi de apenas 7,3%. Com relação aos indicadores de rendimento, observa-se, na mesma tabela, que, para o Ensino Fundamental, todos os índices tiveram melhora. A taxa de aprovação saiu de 44,9%, em 2002, para 76,1%, em 2014. Tendo tido o melhor desempenho no ano de 2012, 78,7%, e pior em 2004, 40,9%. A taxa reprovação também obteve melhora, diminuindo de 30,4%, em 2002, para 16,9%, em 2014. Entretanto, seu pior desempenho foi registrado no ano de 2003 (38,3%) e o melhor em 2012 (13%).

No que se refere ao abandono, também houve melhora entre 2002 e 2014, de 17,7 pontos percentuais. Todavia, como se observa no conjunto de dados da tabela 18, são inconstantes. Nessa perspectiva, o fracasso escolar também tem reduzido, ou seja, em 2002 era de 55,1% e passou para 24%, em 2014, redução de 31,1 pontos percentuais no período. Mas esses percentuais foram bem mais acentuados no ano de 2004, quando chegaram a 59,1%, bem como em 2012, chegando a 21,3%.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, os índices têm apresentado melhora. Verifica-se que o percentual de aprovação evoluiu de 56,3%, em 2002, para 74,4%, em 2014, crescimento real de 18,1 pontos percentuais. No entanto, o melhor desempenho para esse índice foi em 2007, com 83,7%. Quanto ao índice de reprovação que, no ano de 2002, registrou 7,7%, apesar de ter reduzido para 3,6%, em 2006, nos anos seguintes voltou a crescer, chegando, em 2014, a 16,6%.

Ainda nessa etapa de ensino, os índices sobre o abandono têm reduzido, saindo de 35,9%, no ano de 2002, para 9%, em 2014, redução de 26,9 pontos percentuais no período em análise. Por fim, de 2002 para 2014, o fracasso escolar saiu de 43,7% para 25,6%, respectivamente, ou seja, uma redução de 12,7 pontos percentuais no período, atingindo seu menor patamar quando ficou em 16,3%, no ano de 2007, conforme os dados observados na mesma tabela. Logo, nessa etapa de ensino, enquanto os índices de abandono obtiveram melhora, os de reprovação têm crescido nos últimos anos. Esse processo pode estar relacionado à política do transporte escolar, tendo em vista que o município intensificou a implementação dessa política com a implementação da nucleação.

Entretanto, os índices apresentados, principalmente os de fracasso escolar, são inaceitáveis, uma vez que grande parte dos alunos não está tendo aproveitamento escolar satisfatório. Isto evidencia que apenas o acesso à escola não é suficiente para que os alunos obtenham bons índices de aprendizagem. Denota-se, com isso, que não basta a reorganização das escolas, as possibilidades de acesso que possibilitam a melhora dos índices de rendimento escolar. Dessa forma, a política de nucleação tem se mostrado insuficiente para que as escolas do campo eliminem seja os índices de reprovação quanto de abandono.

Esses indicadores evidenciam que a política de nucleação em Curalinho não se mostrou eficiente, considerando que, dentre seus objetivos, há a intencionalidade de qualificar os indicadores educacionais de rendimento, ainda que tenham reduzido, são considerados elevados principalmente de reprovação quando, em 2014, alcançou 16,6%. Isso evidencia que apenas a nucleação como política de reorganização das escolas do campo não é suficiente para

e elevar a qualidade da educação escolar, como se propagou entre as comunidades. Além do mais, constata-se que essa ampliação de matrículas na Educação Básica, quando comparada com os totais das populações de cada faixa etária dos níveis de ensino, ainda não foi suficiente para garantir o acesso de toda a população à escola.

Com exceção dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria da população está na escola, porém, com alta taxa de distorção idade/série. Os maiores desafios aos gestores públicos encontram-se, então, na ampliação de vaga na Educação Infantil e Ensino Médio, onde estão os maiores déficits de atendimento, como os dados evidenciaram.

Nesta perspectiva, ainda que a política de nucleação no município de Curralinho tenha contribuído para ampliar o atendimento educacional às populações do campo, os dados evidenciam que a etapa prioritária como observado na tabela 10 foram os anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, antigos problemas ainda persistem nessa realidade, como os índices de distorção idade série, evidenciando a fragilidade do sistema de ensino em manter os alunos na escola ou mesmo garantir matrículas às populações na idade certa. De acordo com Pinto *et al.*, 2006, p. 21)

A situação da educação básica na zona rural pode ser analisada a partir da taxa de distorção idade-série, que indica o rumo do nível de desempenho escolar e da capacidade do sistema educacional manter a frequência do aluno em sala de aula. Se a falta de sincronismo idade-série é um problema ainda a ser superado nas escolas urbanas, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave. (PINTO *et al.*, 2006, p. 21)

As análises dos autores são bastantes pertinentes quando se observa a realidade do município de Curralinho em que os dados da distorção idade série também têm maior concentração nas escolas do campo. Entretanto, este processo como pontua Pinto *et al.* (2006, p. 21) é “[...] decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população”.

Verifica-se ainda que os índices de distorção idade-série no sistema de ensino em Curralinho são crescente conforme a evolução das séries nas etapas e níveis de ensino. Outros dados que também são maiores nas escolas do campo, como observado na tabela 18 são os de abandono, mesmo o município tendo ampliado o transporte escolar. Isto evidencia que a política de nucleação teve como preocupação central a garantia das matrículas na rede de ensino do campo, sem criar políticas efetivas para reduzir os indicadores de qualidade da educação escolar.

3.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CURRALINHO E A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO

Atualmente, o principal instrumento das metas educacionais para os próximos anos do município de Curralinho é o Plano Municipal de Educação (Lei de 844/2015), em que foi definida uma série de estratégias tendo em vista a melhoria do acesso e da qualidade do atendimento à população. Observam-se, no artigo 2º, as principais diretrizes que norteiam essas metas e estratégias do PME, a saber:

I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV melhoria da qualidade da educação; V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade IX valorização dos (as) profissionais da educação; X promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e sustentabilidade socioambiental. (CURRALINHO, 2015).

Certamente, são diretrizes bastante amplas, mas que refletem a dimensão dos desafios educacionais do município, não sendo possível estabelecer um ranqueamento dessas diretrizes em função de todas elas serem necessárias e urgentes. Entretanto, a situação mais emblemática que se apresentava, de imediato, ao município era o cumprimento da EC de nº 59/2009, com garantia da população de 4 e 5 anos, matriculada na rede municipal de ensino, no ano de 2016, ainda mais porque, com base na estimativa populacional do IBGE, no ano de 2012, apenas 58,69% da população dessa faixa etária estava matriculada na Pré-Escola na rede municipal de ensino, como exposto na tabela 12.

Entretanto, mesmo com a instituição do PME, verifica-se que as ações educacionais no município de Curralinho são determinadas com base no conjunto de Programas e Projetos definidos pelo Ministério da Educação, por meio do FNDE. Esse processo foi intensificado a partir do ano de 2007, em decorrência do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o Decreto 6.094/2007, que regulamentou o Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação (BRASIL, 2007).

Esse foi, segundo Saviani (2007), o carro-chefe do PDE, que funcionou como uma espécie de guarda-chuva dos programas e projetos do MEC. Diante disso, enfatizou que, das 29 (vinte e nove) ações que incorporaram o PDE, 17 (dezessete) contemplavam a Educação

Básica, sendo 12 (doze) de caráter global²¹ e 5 (cinco) de caráter específico para os níveis de ensino. Dessas, 1 (uma) ação foi destinada à Educação Infantil, por meio do Programa Proinfância, com a finalidade de construção de creches. Para o Ensino Fundamental, foram 3 (três) ações: Provinha Brasil²²; PDDE, que passou a incentivar as escolas que alcançassem as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com mais 50% dos recursos financeiros, e Gosto de Ler²³.

Entretanto, para que os municípios fossem contemplados com essas ações, e pudessem receber os recursos financeiros de alguns programas, os gestores municipais tiveram de assinar o termo de compromisso com o MEC, no qual se comprometiam a trabalhar para alcançarem as metas do referido Plano. Assim, Curralinho não ficou de fora dessa ação do governo e a própria ação educacional da SEMEC teve como foco os programas e projetos do PDE, dentre os quais: Brasil Carinhoso; PNATE; o PDDE; Proinfância; Mais Educação; Caminho da Escola; Educação Digital; Escola acessível; PDE-Escola; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional Biblioteca da Escolar (PNBE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Quadras Escolares; Salas de Recursos Audiovisuais; Censo Escolar; Provinha Brasil (FNDE, 2015).

A base estrutura do PDE com seus vários programas se apoiou, para Saviane (2007), em dois pilares, o técnico e o financeiro como a principal estratégia para modificar os indicadores educacionais do país. No que se refere ao aspecto técnico, destaca que os dados estatísticos das redes escolares de educação básica e dos instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos, por meio das provas aplicadas pelo INEP, deu subsídio para a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, constituiu o principal índice técnico para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações do programa até o ano de 2022.

No que se refere ao aspecto financeiro, os recursos básicos com que contava o PDE seriam os “[...] constitutivos do FUNDEB, aos quais o MEC se propôs a adicionar, em 2007, um bilhão de reais visando a atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos

²¹ O “FUNDEB” e o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

²² Destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados. (SAVIANI, 2007, p. 1235).

²³ Pretende, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2007, p. 1235).

níveis de qualidade aferidos pelo IDEB” (SAVIANE, 2007, p. 1246). Portanto, no entendimento do governo, o redimensionamento técnico e financeiro possibilitaria alterar os indicadores educacionais do país. Entretanto, “[...] as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental” (SAVIANE, 2007, p. 1247).

Apesar de tudo, o município de Curralinho se habilitou para receber os recursos por meio de vários programas do PDE. É importante destacar, inclusive, que a SEMEC tem em sua estrutura, conforme apresentado no Organograma 1, uma pessoa exclusiva para coordenar os referidos programas, os quais, por sua vez, exigem do coordenador o acompanhamento efetivo, a fim de monitorar as ações e prestações de contas ao FNDE, principalmente quando os recursos são transferidos direto para as escolas.

Esse é o caso do PDDE, que se desdobra em PDDE Água na Escola; PDDE Campo, PDE-Escola, Mais Educação e o Escola Acessível. Quanto aos demais programas, a atribuição é da própria Secretaria pela execução, bem como pela prestação de contas. Caso não sejam cumpridas as obrigações estabelecidas, isso impede que o município e as escolas acessem novos recursos no ano seguinte.

Trata-se de programas pontuais, mais fundamentais para reforçarem a realização das metas e estratégias educacionais do município, uma vez que grande parte de seus recursos para investir em educação são provenientes das transferências federais. Tais ações visam contribuir para o acesso e a permanência dos alunos à escola, como propõe o PNATE e, com isso, melhorar os indicadores de aproveitamento escolar dos alunos do campo, ainda que os dados nem sempre refletem essa realidade. Tem destaque também o Mais Educação, que disponibiliza recursos que possibilitam ampliar a permanência dos alunos na escola, além de contribuir com as atividades de reforço escolar. Destaca-se que, conforme informações do FNDE, no ano de 2014, foram contempladas com os recursos desse programa 24 (vinte quatro) escolas do município, sendo 21 (vinte e uma) localizadas no campo (FNDE, 2015).

Portanto, os recursos que chegaram às escolas, ainda que tenham sido insuficientes, foram importantes, em função de contribuírem para a aquisição de parte dos materiais didáticos e pedagógicos. Outro aspecto constatado são escolas multisseriadas no município que têm sido contempladas com os recursos do Programa do Mais Educação, como a Escola de Vista Alegre do Maracati, situada no Polo I do rio Guajará. Entretanto, em 2015, o FNDE não foi executado

nessa municipalidade e os recursos recebidos pelas escolas foram referentes à segunda parcela do ano de 2014, conforme relatou o coordenador de programas da SEMEC.

Apesar de haver também a disponibilidade de recursos para a implementação de laboratórios de informática nas escolas do campo, até o ano de 2014, somente duas escolas do município haviam sido contempladas por esse programa. Sobre a construção ou cobertura de quadras esportivas, entre 2012 e 2013, constata-se que 5 (cinco) escolas foram contempladas, sendo uma para cobertura e as demais para construção²⁴ (BRASIL/MEC/FNDE, 2015).

Já o Programa Escola Acessível, cuja finalidade é favorecer a acessibilidade aos alunos com necessidades especiais, destinou recursos para o município de Currealinho, no ano de 2014, para adaptar as estruturas de 4 (quatro) escolas²⁵. Entretanto, a rede municipal tem 12 (doze) escolas que efetivam a política de inclusão, ou seja, apenas 18,9% delas receberam recursos para realizarem as adaptações (FNDE, 2015). Como se evidencia, a distribuição que o FNDE realiza dos recursos por meio dos programas, contempla apenas uma pequena parcela de alunos e escolas.

Com efeito, além do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Servidores da Educação, não se identificam outros projetos que componham a política educacional, de iniciativa própria, desse município. Por isso, não dá para ignorar a importância dos programas do MEC para a esfera municipal, pois, mesmo sendo uma distribuição desigual, representa a transferência de mais recursos financeiros para serem investidos nas ações educacionais.

É perceptível que a política de fundo e as transferências fragmentadas dos recursos da educação, por meio de programas e projetos, têm se tornado a principal fonte de receitas do município, fato este evidenciado pelos dados financeiros, apresentados a seguir, que demonstram o nível de dependência dos recursos transferidos da união para a manutenção das políticas educacionais municipais.

²⁴ Os recursos recebidos para essas ações corresponderam a R\$ 2.224.116,08 (dois milhões, duzentos e vinte e quatro mil cento e dezesseis reais e oito centavos) (FNDE, 2015).

²⁵ Os recursos recebidos para as 4 (quatro) escolas corresponderam a R\$ 48.300,00 (quarenta e oito mil e trezentos reais) (FNDE, 2015).

Tabela 19 – Receitas da educação do município de Curralinho – 2003-2010

Ano	Total de Receitas da Educação	Rec. dos 25% de impostos	B/A %	Compl. FUNDEF/FUNDEB	C/A	Rec. FNDE	D/A
	(A)	(B)	(%)	(C)	%	(D)	%
2003	6.750.203,97	2.336.052,67	34,6	4.102.519,18	60,8	311.632,12	4,6
2004	8.139.631,67	2.429.020,70	29,8	5.121.417,67	62,9	589.193,30	7,2
2005	9.347.507,60	2.776.714,04	29,7	5.807.404,69	62,1	763.388,88	8,2
2006	10.591.730,29	2.966.386,18	28,0	6.659.769,63	62,9	965.574,47	9,1
2007	14.471.471,72	3.338.955,00	23,1	10.271.400,17	71,0	861.116,54	6,0
2008	16.567.482,90	4.357.672,64	26,3	10.683.588,87	64,5	1.526.221,39	9,2
2009	16.542.955,72	3.776.516,28	22,8	11.419.042,57	69,0	1.347.396,86	8,1
2010	22.917.066,06	4.102.921,11	17,9	16.573.505,92	72,3	2.240.639,03	9,8
%Δ 2003/2010	239,5	75,6	Δ	304,0	Δ	619,0	Δ
%Δ 2006/2007	36,6	12,6	Δ	54,2	Δ	(-11,8)	Δ
%Δ 2009/2010	38,5	8,6	Δ	45,1	Δ	66,3	Δ

Fonte: TCM (2003/2010). Nota: valores reais corrigidos a preço de dezembro de 2015, pelo INPC/IBGE.

Observa-se, na Tabela 19, que o total das receitas da educação, entre 2003 e 2010, representou um crescimento de 239,5%. Constata-se que, com a exceção do ano de 2009, que apresentou queda nos recursos em relação a 2008, os demais foram de crescimento. Esse processo ocorreu em função da redução das receitas de impostos e das transferências do FNDE dos programas ao município. Entretanto, no ano de 2010, voltou a registrar novamente crescimento das receitas, inclusive de forma significativa, ficando em 38,5% em relação a 2009. Verifica-se, ainda, que, de 2006 para 2007, na transição do FUNDEF para o FUNDEB, houve um crescimento nas receitas de 36,6%.

No que se refere às receitas dos 25% de impostos, entre os anos de 2003 e 2010, o crescimento foi de 75,6%. Já na transição do FUNDEF para o FUNDEB, o acréscimo das receitas de impostos foi de 12,6%. Ao considerarmos o período de 2009 a 2010, o crescimento foi de apenas 8,6%. Entretanto, verifica-se, na tabela 19, que as receitas dos 25%, em relação ao total das receitas, reduziram a cada ano. Se, em 2003, representavam 34,6% das receitas totais, em 2010, eram apenas de 17,9%, ou seja, uma redução de 16,7 pontos percentuais. Com isso, apesar de importante, outras receitas da educação foram ganhando destaque na constituição do total dos recursos para financiar a educação municipal.

Nesse processo, as receitas da educação, por meio da política de fundos (FUNDEF/FUNDEB), tiveram destaque. Considerando apenas a complementação que o município

recebeu entre os anos de 2003 e 2010, o crescimento foi de 304%. Verifica-se, ainda, que, do ano de 2006 para 2007, transição do FUNDEF para o FUNDEB, essa receita de complementação cresceu 54,2%. Além disso, de 2009 para 2010, foi mantida a tendência de crescimento da complementação dos recursos do FUNDEB, que alcançou 45,1% em apenas um ano.

Os dados da Tabela 19 demonstram também que os recursos provenientes da complementação da União, quanto à representação no total das receitas da educação do município, sofreram alteração para o período em análise. No ano de 2003, eles representavam 60,8% das receitas, e, nos anos subsequentes, houve crescimento, porém, a diferença maior pode ser notada em 2006, quando os percentuais eram de 62,9%, e em 2007, que registrou 71%, um crescimento de 8,1 pontos percentuais. Entretanto, no ano seguinte, os percentuais reduziram-se para 64,5%, havendo uma recuperação em 2009 (69%), porém, apenas no ano de 2010, houve superação em relação a 2007, atingindo a casa dos 72,3%.

Ainda que os percentuais tenham oscilado entre o ano de 2007 e 2010, observa-se, nessa mesma tabela, que eles estiveram sempre acima dos percentuais do período de 2003 a 2006, na vigência do FUNDEF. Justificam-se os percentuais, no período de 2007 a 2010, estarem acima dos do primeiro período em função de o FUNDEB contemplar, na distribuição dos recursos, a Educação Infantil e a EJA, além dos mais, aumentou a subvinculação dos impostos da educação de 15 para 20%. Dessa forma, mesmo diante de todas as críticas que podem ser feitas à política de fundo, não se pode deixar de reconhecer que, para essa municipalidade, representou acréscimo em suas receitas da educação.

Deve-se notar que o município recebeu recursos do FNDE, ainda que em menor proporção, provenientes tanto de transferências automáticas, como as do Salário-Educação, e voluntárias, por meio de convênio, no período compreendido entre 2003 e 2010, mas que foram importantes para se somar às receitas da educação. No ano de 2003, esses recursos representaram 4,6% das receitas totais da educação, mas, em 2010, chegaram a 9,8%, um crescimento no período de 5,2 pontos percentuais. Entretanto, se forem considerados os períodos do FUNDEF e do FUNDEB, verifica-se que não houve grande diferença, inclusive no ano de 2007, quando esses recursos representaram apenas 6% do total das receitas.

Isso significa que houve uma redução proporcional das transferências dos recursos do FNDE para o município. Em termos de aumento dessa receita, verifica-se que, de 2003 para 2007, o acréscimo foi de 619%. No entanto, de 2006 para 2007, houve uma redução de recursos para o município na ordem de 11,8%, enquanto, no período de 2009 a 2010, constata-se que o

crescimento foi de 66,3%. Cabe destacar que esses recursos, excluindo o Salário-Educação, cuja a transferência é automática, os demais não podem ser considerados receitas fixas para o investimento em MDE, por dependerem de assinatura de convênios ou critérios específicos de cada programa.

Se, por um lado, esse procedimento é importante, uma vez que se soma aos investimentos na educação municipal, por outro, evidencia que o governo federal continua centralizando os recursos para distribuir aos estados e municípios, na forma de programas e projetos, segundo seus interesses. Isso, de certa forma, fragmenta as ações educacionais, principalmente porque esses recursos devem ser aplicados conforme os objetivos definidos previamente pelo MEC, tornando os municípios executores de políticas, mas sem autonomia para defini-las conforme suas especificidades locais. Esse processo ocorreu a partir da descentralização das política educacionais pelo governo federal nos anos de 1990, materializada com municipalização do ensino pelos municípios.

O que se constata, por meio da análise dos dados da tabela 19, é que o governo federal tem priorizado essa forma de financiar a educação, conforme demonstra a evolução, ainda que inconstante, das transferências financeiras aos municípios.

Diante do exposto, considerando as receitas da educação, a tabela 20 apresenta o quanto os totais dos recursos representou, em média, o valor aluno ano para ser investido na educação municipal.

Tabela 20 – Média do valor aluno ano com base nas receitas da educação municipal – 2003-2010

Ano	Total das Receitas da Educação (A)	Total de matrículas municipais²⁶ (B)	Média do valor aluno ano/receita (A/B)	Valor Aluno FUNDEF/FUNDEB²⁷ (C)
2003	6.750.203,97	7073	954,36	975,39
2004	8.139.631,67	7308	1.113,80	1.126,76
2005	9.347.507,60	7859	1.189,40	1.173,50
2006	10.591.730,29	8133	1.302,32	1.258,24
2007	14.471.471,72	7574	1.910,68	1.743,82
2008	16.567.482,90	8239	2.021,78	1.946,46
2009	16.542.955,72	9380	1.763,64	2.227,95
2010	22.917.066,06	9206	2.489,36	2.202,66

Fonte: TCM, 2003/2010. Nota: valores reais corrigidos a preço de dezembro de 2015 - INPC (IBGE).

²⁶ Estão excluídas as matrículas de Educação Especial.

²⁷ valores reais corrigidos a preço de dezembro de 2015 - INPC (IBGE)

Considerando os dados dessa tabela, a média do valor aluno ano, calculado a partir do total das receitas e das matrículas municipais, apresenta valores bem próximos aos definidos pelo valor alunos FUNDEF/FUNDEB. É importante observar que se tomou como referência o valor aluno o cálculo das séries finais do Ensino Fundamental das escolas urbanas como tentativa de se aproximar da realidade. Considerando esse parâmetro de cálculo, verifica-se que, nos anos de 2003, 2004 e 2009, o valor aluno ficou abaixo dos definidos pelo FUNDEF/FUNDEB. Em contraposição, nos demais anos da série, os valores ficaram um pouco acima, porém não apresentando grandes alterações proporcionais.

Logo, os recursos que o município dispõem para investimento nas políticas educacionais, quando observados do ponto de vista do valor aluno, confirmam a dependência que essa municipalidade tem dos recursos de transferências de impostos e convênios para a manutenção e desenvolvimento do ensino; além disso, essas receitas sejam de transferências sejam municipais não representaram grandes alterações no valor aluno ano, conforme evidenciado na Tabela 20.

É importante destacar, então, que ambos os valores estão abaixo do que a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação tem defendido como cálculo a ser investido em educação. A título de exemplo, o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) para o Ensino Fundamental Anos Finais – Urbano, no ano de 2015, equivaleria a R\$ 3.617,41. A diferença para os valores municipais, em comparação ao ano de 2010, é de R\$ 1.128,05, ou seja, em termos percentuais a diferença é de 45%, portanto, ainda distante de valores condizentes para qualificar o investimento na educação municipal para alcançar melhores resultados. Dessa forma, denota-se que as políticas são executadas a baixo custo pelo município, e, ainda assim, almeja-se a qualidade da educação escolar, porém, sobre a relação custo benefício.

Verifica-se ainda que os dados da Tabela 20 evidenciam que o crescimento dos recursos financeiros para o período em análise foi proporcional às matrículas, com isso, a implantação da política de nucleação das escolas não significou recursos adicionais para a educação municipal, além dos já garantidos na Constituição. Contraditoriamente os gestores anunciaram que elevariam a qualidade do ensino em função da otimização dos recursos financeiros da educação.

Outra estratégia do governo de FHC no processo da reforma educacional, foi de transferir recursos financeiros por meio do FNDE direto as escolas. Inicialmente era o PDDE, e, nos últimos anos, essas ações se intensificaram por meio de outros projetos como o Mais Educação, Água na Escola, Acessibilidade entre outros. Entretanto, as escolas devem possuir

Conselho Escolar ou Associações de Pais e Mestres (APM) para que recebam os recursos via FNDE.

Nesse contexto, as escolas do município de Curralinho têm sido contempladas com recursos dos programas e projetos, mas de forma tardia, uma vez que só passaram a receber diretamente os recursos a partir do ano de 2004, como demonstram os dados da tabela 21. Apesar de ter sido instituído em 1995, o PDDE só foi liberado quando as escolas de Curralinho ficaram aptas a receber os recursos, principalmente as escolas do campo com a instituição dos núcleos escolares.

A Tabela 21 demonstra a evolução dos recursos que as escolas municipais têm recebido nos últimos anos, por meio de vários programas do FNDE.

Tabela 21 – Evolução dos recursos financeiros transferidos do FNDE às escolas municipais de Curralinho, 2003-2014

Anos	Total geral (A)	PDDE (B)	PDE Escola (C)	PDDE Água na Escola (D)	Acessibilidade de (E)	PDDE AE ¹ (F)	PDDE ME ² (F)
2004	32.758,72	32.758,72	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
2006	74.372,38	74.372,38	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
2008	130.474,97	32.987,08	97.487,89	Δ	Δ	Δ	Δ
2010	83.252,92	83.252,92	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
2011	148.111,92	148.111,92	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
2013	1.122.277,63	273.086,95	Δ	96.290,8 3	53.872,25	24.371,30	824.819,38
2014	988.173,56	125.591,47	Δ	Δ	Δ	22.444,44	689.767,20
%Δ2004/2014	2916,5%	283,4	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
%Δ2013/2014	(-12,0)	(-54,0)	Δ	Δ	Δ	(-7,9)	(-16,4)

Fonte: FNDE (2015). Nota: Valores reais corrigidos a preço de dezembro de 2015, pelo INPC/IBGE. ¹AE-Atleta na Escola; ²ME-Mais Educação. Δ Os espaços em branco indicam que o município não recebeu recursos dos programas nos respectivos anos.

Esses recursos, que são administrados pelas escolas e estão expressos na Tabela 21, direcionam-se a projetos específicos e não podem ser desviados de sua finalidade. Observa-se que esses recursos não são constantes, pois os valores oscilam constantemente. O PDDE, contudo, é constante em todas as escolas, pois tem como base de cálculo o valor-aluno e um dos critérios para as escolas receberem anualmente os recursos é estarem em dia com as prestações de contas.

Esse crescimento dos recursos, entre 2004 e 2014, de 2.916,5% ocorreu em função da instituição das escolas núcleos, que, ao organizarem os conselhos escolares ou as APM, passaram a receber os recursos dos programas do FNDE, tanto do PDDE quanto dos demais programas. Destaca-se ainda que, dentre as 22 (vinte e duas) escolas multisseriadas que não foram nucleadas, até o ano de 2014, havia 10 (dez) que possuíam Unidades Consumidoras e recebiam os recursos dos programas do FNDE. Com a instituição pelo MEC, em 2007, do PDE, intensificaram-se as transferências por meio de projetos aos municípios, conforme exposto anteriormente. Entretanto, observa-se, na tabela 21, que, em 2014, houve uma redução de 12% do repasse do total dos recursos às escolas em relação a 2013.

Embora tenha evoluído na transferência dos recursos do PDDE às escolas em 283,4%, entre os anos de 2004 e 2014, houve, de 2013 para 2014, uma redução de 54% desse repasse. Essa situação ocorreu em função de as escolas não realizarem a prestação de contas dos recursos que receberam junto ao FNDE, ficando, assim, impedidas de acessarem novos recursos no ano seguinte. Realidade recorrente em relação ao PDDE, observa-se, na mesma tabela, que os intervalos de ano ocorrem porque as escolas não receberam recursos desse Programa.

A redução de recursos do PDDE para as escolas se justifica, então, mais pela inadimplência do que pela diminuição do número de matrículas. Considerando que os recursos a cada escola são calculados com base no número de alunos informado no censo escolar anualmente, a diminuição das matrículas, que ocorreu em 2013, ficou em torno de 8%, como expresso na Tabela 20, contra 54% da redução dos recursos. A diferença é expressiva, o que evidencia o alto nível de inadimplência das escolas com a prestação de contas ao FNDE. Isso se reflete, por conseguinte, na perda de recursos para investirem principalmente em materiais didáticos as escolas.

Em relação às transferências do PDDE Água na Escola e da Acessibilidade, elas atenderam a 6 (seis) escolas no ano de 2014. No PDDE AE foram 9, e o Mais Educação ficou com 22 escolas, isso para um total de 45 escolas que integravam a rede municipal de ensino, no ano de 2014. É importante pontuar que o Mais Educação faz parte do projeto do governo para implantar a escola de tempo integral. É essa a justificativa para que as escolas recebam diretamente os recursos e planejem as ações. Verifica-se que, embora sejam recursos importantes, as escolas, além de não terem regularidade nos repasses, o que inviabiliza planejarem as ações a longo prazo, atendem apenas a uma parte das escolas.

Em síntese, os valores financeiros, expressos na tabela 21, são as receitas que o município tem disponível para a manutenção e o desenvolvimento da educação, uma vez que

esses valores são administrados pelas próprias escolas juntamente com os conselhos escolares ou as APM, o que, em tese, lhes dá autonomia para administrarem a aplicação, conforme as normas de cada programa.

Desse modo, diante das demandas educacionais que se apresentam e a promessa de elevar a qualidade do ensino no município, estão as receitas de impostos e das demais transferências para que sejam desenvolvidas as políticas educacionais. Os dados da Tabela 20 confirmam ainda o quanto essa municipalidade é dependente das transferências dos recursos federais para complementarem as demais receitas, a fim de que sejam realizados os investimentos na educação municipal.

Situar as receitas da educação do município é importante para dimensionar a capacidade de investimento nas políticas educacionais, a partir do que seus planos anunciam. Assim, toda a política educacional que se apresenta por um governo tem um custo financeiro efetivo, e os resultados esperados estão condicionados aos recursos disponíveis para esse investimento. Nesse aspecto, o município de Curralinho anunciou o projeto de nucleação de suas escolas sob a perspectiva de ampliar o acesso das populações rurais às escolas e, ao mesmo tempo, de elevar a qualidade da educação escolar.

A seção seguinte apresenta os princípios e concepções que nortearam a implantação dessa política pelos governos do município de Curralinho, a partir do ano de 2002.

3.4 A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM CURRALINHO

A implementação da Política de Nucleação das escolas rurais de Curralinho ocorrida a partir do ano de 2002, conforme relatou o *Secretário de Educação*¹, foi precedida pela realização no ano de 1999 do Fórum Municipal de Educação, articulado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), Subsede de Curralinho, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Colônia de Pescadores, outras associações, educadores e as comunidades, com a finalidade de discutir a educação no município.

Nesse evento, conforme relato do *Secretário de Educação*¹ destacou-se que um dos maiores problemas da educação, na área rural, era que: “[...] o aluno estudava até chegar na quarta série e parava, ou ficava repetindo a mesma série, ou vinha para sede do município. Isso causava uma série de dificuldades para as famílias. Então eles apontaram no fórum que queriam uma solução para o problema”. De fato, o histórico de oferta educacional às populações do campo era apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o Estado era quem ofertava os anos finais desse nível de ensino.

Ocorre que, com o processo de municipalização do ensino acontecendo, o município não fez adesão a ele e continuou a desempenhar as mesmas atribuições no ensino. Entretanto, o Governo do Estado, apesar de continuar assumindo os anos finais do Ensino Fundamental, não ampliou o atendimento, sobretudo às populações do campo. Assim, a gestão municipal, a partir do ano de 2000, conforme se observa nas informações do Censo Escolar, iniciou sua atuação na etapa final do Ensino Fundamental (INEP/Censo Escolar, 2000).

Entretanto, as populações do campo continuavam sem atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental em suas comunidades. Por isso, a taxa de atendimento (população de 11 a 14 anos de idade), nos anos finais do Ensino Fundamental, era baixíssima no município. Destaca-se que, no ano de 2000, apenas 484 alunos eram atendidos de 5^a a 8^a série, sendo 301 (trezentos e um), pela rede estadual, e 183 (cento e oitenta e três), pela rede municipal (INEP/Censo Escolar, 2000).

No entanto, a população dessa faixa etária no município somava, em 2000, conforme o Censo Demográfico, aproximadamente 2.211 (dois mil duzentos e onze) pessoas. Ao comparar esse total com o total das matrículas desse mesmo ano, constatou-se que apenas 21,9% da população em idade de estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental estavam matriculados nas redes de ensino. Diante disso, havia uma cobrança das organizações sociais do município pela oferta do ensino de 5^a a 8^a série, no campo.

De acordo com *Secretário de Educação 1*, uma das saídas seria a de organizar as escolas do campo em núcleos, a fim de que fosse ofertado o ensino de 5^a a 8^a série. Entretanto, até o ano de 2000, não havia sido tomada nenhuma iniciativa com base nos encaminhamentos do fórum, pois a Secretária de Educação, à época, não encaminhou nada. Por isso, “quando a gente assumiu em 2001 como Secretário de Educação, como já vinha esse encaminhamento nós intensificamos a discussão com as comunidades e partimos para a prática” (Depoimento extraído da entrevista de *Secretário de Educação 1*).

Com efeito, é importante destacar que, nas eleições de 2000, foi eleito, como prefeito do município de Curralinho, o senhor Álvaro da Costa, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), que governaria o município por 2 (dois) mandatos consecutivos, de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008. Foi ele quem nomeou, como *Secretário de Educação 1*, que ficou à frente da SEMEC nos seus dois mandatos.

Conforme relato do *Secretário de Educação 1*, ao assumir a Secretaria de Educação do Município de Curralinho, no ano de 2001, uma de suas primeiras iniciativas foi a de resgatar as discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental para o campo, pois ele tinha a ideia de

que esse processo se daria por meio da organização dos núcleos escolares, que, no seu entendimento, era a construção das escolas de grande porte para o Ensino Fundamental no regime seriado. Logo, a proposta educacional para o atendimento às populações do campo, por meio da nucleação, foi incluída como uma das metas do Plano Plurianual do primeiro governo de Álvaro Costa (2002-2005) (CURRALINHO, 2002).

É possível inferir que o município de Currálinho, mesmo não tendo aderido à municipalização do ensino, por meio de convênio com o governo do Estado do Pará, foi induzido a atuar na etapa final do Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil, até porque a LDB de nº 9394/1996 (Art. 11, Inciso V) define que é sua atribuição atuar nesses níveis de ensino. Inere-se, portanto, que, em relação às populações do campo, o município sinalizou com a ampliação do atendimento, porém, adotaria como estratégia a política de nucleação, delineando qual seria a política de atendimento para as populações do campo.

Por outro lado, conforme informações do *Secretário de Educação*¹, foi realizado um diagnóstico no município que identificou onde estavam situadas as escolas do campo, as condições estruturais e os ambientes onde funcionavam, assim como a demanda de alunos das comunidades. Com base nessas informações, construiu-se, em 2002, o projeto de nucleação, intitulado “A nucleação das escolas da zona rural”, que:

[...] pretende atender as necessidades educacionais do município aglomerando as escolas de pequeno porte em núcleos educacionais facilitando o acesso e permanência dos alunos na escola, melhorando assim a qualidade do processo ensino aprendizagem e a formação dos profissionais da Educação. (CURRALINHO, 2002).

Verifica-se, portanto, que as premissas da nucleação – aglomerar, juntar, reunir as escolas de pequeno porte em núcleos, sob o argumento de promover o acesso e a permanência dos alunos na escola, e elevar a qualidade do ensino – se reproduzem no município de Currálinho. Essas intencionalidades estão em pleno acordo com o que expressam Silva, Morais e Bof (2006, p. 117), de que “A nucleação aposta na eliminação das multisséries e isolamento pedagógico a que estão submetidas as escolas rurais de sítios e fazendas, o que impede o exercício contínuo de supervisão escolar e outras tarefas administrativas e pedagógicas”.

Dessa forma, a nucleação consistiria na reunião das pequenas escolas em apenas uma, para a formação do núcleo escolar. Esse processo se caracterizou como ação política do governo para redução do multisseriado e constituição das escolas em núcleos. Com isso, no entendimento do governo, seria possível ofertar outras etapas de ensino (CURRALINHO,

2002), ou seja, uma das justificativas para esse processo, em Curralinho, era a de que ele iria ampliar o Ensino Fundamental, a fim de torná-lo acessível para as populações do campo.

Conforme documento do projeto de nucleação, havia, no campo, um grande número de pequenas escolas com poucos alunos em séries multisseriadas. De acordo com o Censo Escolar, no ano de 2001, havia, no município de Curralinho, 100 (cem) estabelecimentos de ensino, sendo 6 (seis), estaduais, e 94 (noventa e quatro), municipais (SEDUC, 2001).

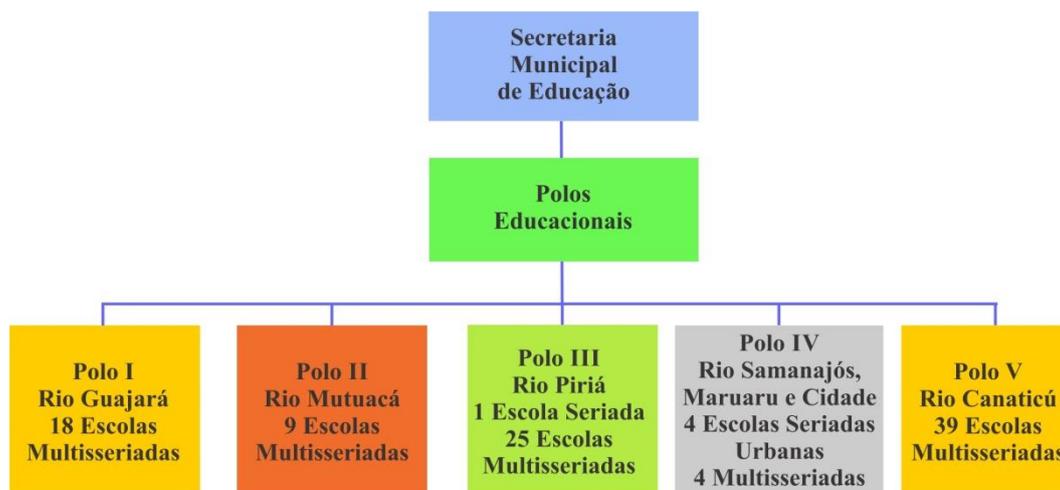
Entretanto, pelo levantamento realizado por meio dos mapas de matrículas das escolas do campo, disponibilizados pela SEMEC, identificou-se a existência, no ano de 2001, de 96 (noventa e seis) estabelecimentos educacionais no campo. Cumpre ressaltar que esses desencontros dos dados da SEMEC com os do MEC, em relação às escolas, dão-se em função da criação dos anexos, que são escolas criadas, mas vinculadas a outra em funcionamento há mais tempo, geralmente situadas no mesmo rio ou região geográfica, conforme evidenciou os mapas de matrícula (CURRALINHO, 2001). E, como no período do Censo Escolar, foram informadas as matrículas, não ligadas aos respectivos anexos, mas sim às escolas, para o INEP, eles são invisíveis, apesar de as matrículas estarem nas estatísticas da SEMEC (CURRALINHO, 2014).

Logo, para dar visibilidade a essas escolas, os anexos serão contabilizados como estabelecimentos de ensino. Conforme expresso no projeto de nucleação, as escolas da zona rural funcionavam em espaços cedidos, inclusive nas residências dos professores, ou alugados de instituições religiosas e até em residências dos ribeirinhos (CURRALINHO, 2002).

Dessa forma, em 2001, a rede escolar do município estava constituída de 4 (quatro) estabelecimentos de ensino, situados na cidade, ofertando ensino seriado e 96 (noventa e seis) estabelecimentos situados no campo, sendo, 1 (um) seriado e 95 (noventa e cinco) multisseriados. Portanto, totalizavam 100 (cem) escolas municipais, distribuídas nos 5 (cinco) polos educacionais, situados nos rios Guajará, Mutuacá, Piriá, Samanajós/Maruaru (Cidade) e Canaticú.

O Organograma 2 ilustra como estavam situadas as escolas nesses Polos:

Organograma 2 – Distribuição das escolas municipais nos polos educacionais da SEMEC –2001



Fonte: Curralinho (2001). Material elaborado pelo autor.

Conforme pode ser evidenciado no Organograma 2, os polos I, II, III e V concentravam apenas as escolas do campo e o IV, escolas do campo e da cidade. Observa-se que o Polo V do Rio Canaticú concentrava o maior número de escolas, seguido do Polo III do Rio Piriá, depois do Polo I do Rio Guajará. Os que possuíam menos escolas eram o Polo II do Rio Mutuacá e o Polo IV Cidade e Campo.

Diante disso, cabe destacar que apenas 46% (por cento) dos prédios escolares eram próprios do município (CURRALINHO, 2002). Quanto ao local de funcionamento das demais escolas, o depoimento do *Secretário de Educação I* elucida em que condições alunos e professores eram atendidos:

Antes da nucleação as escolas eram mantidas na sua maioria em residências particulares de alguém da comunidade, ou, então funcionavam em um salão da comunidade. Era uma ou outra escola que tinha um pequeno prédio, mas na sua maioria funcionava em casas de terceiros, às vezes na casa do próprio professor quando era morador daquela comunidade (*Secretário de Educação I*).

Esse depoimento do Secretário evidencia a falta de comprometimento do poder público com a garantia do direito à educação para as populações do campo e com as condições de trabalho dos docentes, dadas as condições precárias e improvisadas em que funcionavam as escolas. Aliados a essa realidade dos estabelecimentos de ensino no campo, outros indicadores educacionais do município evidenciam o quão precária encontrava-se a oferta de ensino. Conforme informações do relatório do PNUD, no ano 2000, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade era 32%; no mesmo ano, para a população da faixa etária de 11 a 14 anos, o percentual era de 31% (PNUD, 2013).

Ainda de acordo com o PNUD, a taxa de frequência líquida ao Ensino Fundamental, no ano de 2000, era de 74% da população da faixa etária. A distorção idade/série da população entre 6 e 14 anos de idade representava 63%. Quanto à expectativa de anos de estudo para as crianças que ingressavam na escola, em 2000, era de 3,6 anos, ou seja, não completavam nem mesmo os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNUD, 2013). Quanto às matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, no campo, conforme Censo Escolar até o ano de 2002, era inexistente (CURRALINHO/SEMEC, 2002).

Destaca-se, além disso, a baixa oferta de matrículas, no ano de 2001, para a população da faixa etária entre 11 e 14 anos, ou seja, apenas 30% era atendida nos finais do Ensino Fundamental, e da faixa etária de 15 a 17 anos, com 16% de matrículas no Ensino Médio. Quanto aos índices de aproveitamento escolar dos alunos das escolas do campo (1ª a 4ª série), no ano de 2001, conforme informações do Censo Escolar, eram a seguinte: aprovação, 54%; reprovação, 46%, considerando apenas as matrículas finais. Contudo, ao considerar as matrículas iniciais, a taxa de abandono representava 18%. Em síntese, o aproveitamento escolar era de 46% e o fracasso, de 56% (CURRALINHO/SEMEC, 2001).

Apesar dessa situação, o governo municipal tinha a convicção de que, por meio da política de nucleação das escolas do campo, seria possível reverter esses indicadores educacionais. Por isso, foram definidos os seguintes objetivos da política de nucleação:

1 Agrupar as Escolas de pequeno porte na perspectiva de eliminar o multisseriado e aumentar o nível de escolaridade da população da zona rural; 2 Construir prédios com infraestrutura adequada, acompanhada do transporte escolar; 3 Capacitar os profissionais que atuam na educação com formação de nível superior; Implantar os programas de jovens e adultos, alfabetização solidária, aceleração da aprendizagem, e educação especial; 4 Diminuir o êxodo rural através da oferta do ensino fundamental completo (1ª a 8ª série); 6 Possibilitar um melhor acompanhamento técnico e pedagógico nos núcleos educacionais, com melhor aplicabilidade dos recursos destinados à educação; 7 Construir prédios com infraestrutura adequada para os alunos e alojamento para os professores que se deslocam da cidade para a zona rural. (CURRALINHO, 2002, p. 8).

Chama a atenção o primeiro objetivo ao condicionar a elevação da escolaridade das populações do campo ao processo de agrupamento das escolas e à eliminação do multisseriado no sistema de ensino. Em detrimento disso, constata-se que o governo condicionou o direito à educação as populações ribeirinhas do município a organização educacional por meio da nucleação das escolas. Verifica-se ainda a pretensão em ampliar o Ensino Fundamental para o campo, porém, a partir da redefinição da organização dos estabelecimentos de ensino em forma de escolas núcleos.

Ademais, havia a intenção de capacitar os profissionais da educação, construir os prédios escolares com alojamento para os professores, viabilizar o transporte escolar e o acompanhamento pedagógico às escolas, e ampliar a oferta de ensino como contenção do êxodo rural. Todas essas estratégias estavam em função da ideia de que sua efetivação contribuiria para elevar a qualidade da educação escolar no campo.

A fim de dar materialidade à nucleação, a SEMEC definiu que seriam implantadas 9 (nove) escolas núcleos, no período de 2002 a 2005, porém, por reivindicação das comunidades, foram implantados 13 núcleos. Conforme Dos Anjos e Machado (2008), os condicionantes que levaram o município a ampliar o número de escolas núcleos nos polos educacionais foi a organização das populações ribeirinhas, sob o argumento de que seus filhos permanecessem estudando no campo. O Quadro 4 apresenta a proposta de reorganização das escolas do campo para constituir os núcleos escolares.

Quadro 4 – Proposta da SEMEC para a instituição das Escolas Núcleos nos Polos Educacionais – 2002

Polos	Escolas que seriam nucleadas	Total de escolas fechadas	Projeção de alunos a serem removidos para as escolas núcleos	Escola Núcleo	Projeção de alunos nas escolas núcleos
POLO I	E.M.E.F. Repartimento	3	29	E.M.E.F. São Sebastião	128
	E.M.E.F. São Joaquim		20		
	E.M.E.F. Piedade do Guajará		40		
	Subtotal	Δ	89	39	
	E.M.E.F. São Miguel	4	13	E.M.E.F. Portugal	205
	E.M.E.F. Santana do Guajará		26		
	E.M.E.F. Stª Maria do Tucaninho		57		
	E.M.E.F. Mutum		55		
	Subtotal	Δ	151	54	
	E.M.E.F. Mariana	3	49	E.M.E.F. São Luiz	186
	E.M.E.F. Santa Izabel		51		
	E.M.E.F. São Vicente		42		
	Subtotal	Δ	142		
Total		10	382	44	519
POLO II	E.M.E.F. Livramento	3	48	E.M.E.F. N. Srª do Per. Socorro	199
	E.M.E.F. Sagrado Coração de Jesus		26		
	E.M.E.F. São Benedito		66		
	Subtotal	Δ	140	59	
	E.M.E.F. S.R. do Mutuacá	4	57	E.M.E.F. São José da Povoação	267
	E.M.E.F. Santa Izabel		27		
	E.M.E.F. Juná		58		
	E.M.E.F. Nova Aliança		23		
	Subtotal	Δ	165	102	
Total		7	305	Δ	466
POLO III	E.M.E.F. Pedrinhas Brancas	4	63	E.M.E.F. Santa Cruz do Piriá	216
	E.M.E.F. Santa Cruz do Piriá		45		
	E.M.E.F. São Joaquim		27		
	E.M.E.F. Tururi		49		
	Subtotal	Δ	184	45	
	E.M.E.F. Esperança II	2	49	E.M.E.F. Turê	175
	E.M.E.F. Marcelino Nunes		41		
	Subtotal		90	85	
	E.M.E.F. Ângela Andrade	3	34	E.M.E.F. Maria das Dores Sá	498
	E.M.E.F. Alaydes Dias		27		
	E.M.E.F. São Raimundo do Uruá		28		
	Subtotal	Δ	89	409	
	E.M.E.F. Marizal	3	41	E.M.E.F. Pau D'Arco	172
	E.M.E.F. Pau D'Arco Anexo		39		
	E.M.E.F. Mucutá		35		
	Subtotal	Δ	115	57	
	E.M.E.F. Beatriz Iracy Gonçalves	2	50	E.M.E.F. Sandoval Alves Teixeira	135
	E.M.E.F. São Benedito dos Inocentes		25		
	Subtotal	Δ	75		
Total		14	553	60	1.196
POLO IV	E.M.E.F. Farias	5	55	E.M.E.F. Feliciano Peres Duarte	397
	E.M.E.F. Eleotéria Pereira		22		
	E.M.E.F. São Gerônimo		12		
	E.M.E.F. S.F. da Ilhinha		41		
	E.M.E.F. Santana do Canaticú		46		
	Subtotal	Δ	176	221	
	E.M.E.F. Cupijó	3	37	E.M.E.F. Massaranduba	259
	E.M.E.F. Piedade		54		
	E.M.E.F. São Sebastião		44		
	Subtotal	Δ	135	124	
	E.M.E.F. Recreio	3	20	E.M.E.F. Profª Manoel M. Nogueira	134
	E.M.E.F. João G. de Carvalho		15		
	E.M.E.F. Praqueteua		8		
Subtotal		43	91		
Total		11	354	Δ	790
Total geral		42	1.594	13	2.971Δ

Fonte: Curralinho (2002), Dos Anjos e Machado (2008).

É importante reforçar que esse quadro evidencia as metas que o município estabeleceu no projeto de nucleação sobre as 13 (treze) escolas núcleos que seriam instituídas nos 4 (quatro) polos educacionais. Destaca-se, de imediato, que todos foram efetivados e continuam em atividade. Aconteceu apenas uma modificação no Polo III do Rio Piriá, de ordem administrativa: a EMEF Sandoval Alves Teixeira passou para o Polo IV da cidade e campo. Acrescenta-se, ainda, que, no Polo V do Rio Canaticu, foram instituídas depois mais 4 (quatro) escolas núcleos.

Portanto, conforme a projeção inicial da SEMEC para a instituição dos 13 (treze) núcleos escolares, a princípio em 4 (quatro) polos educacionais, seriam fechadas cerca de 42 (quarenta e duas) escolas e os 1594 (hum mil quinhentos e noventa e quatro) alunos deveriam ser deslocados de suas comunidades para as escolas núcleos. Entretanto, é importante destacar que essa projeção considerou apenas os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que já estavam matriculados nas escolas que seriam fechadas, deixando de fora os possíveis incluídos, que precisariam também de meio de acesso às escolas núcleos.

Importa destacar que os locais onde todas as escolas foram fechadas passaram a ser atendidos pelo transporte escolar para garantir o deslocamento dos alunos de suas residências até as escolas núcleos. Ainda segundo os dados do Quadro 3, para que as escolas fossem nucleadas ou fechadas na comunidade, nem sempre a quantidade de alunos que possuíam era fator determinante, uma vez que houve escolas que se tornaram núcleo onde havia bem menos alunos do que em uma escola fechada. As evidências desse fato podem ser constatadas no Polo I do rio Guajará, onde está localizada a Escola Núcleo de São Sebastião, que tinha menos alunos do que a E.M.E.F. Piedade do Guajará, e foi esta a escola que fechou. Nesse mesmo Polo, constata-se a situação do Núcleo de Portugal, em que as escolas Santa Maria do Tucaninho e Mutum também possuíam mais alunos. O mesmo caso do Núcleo São Luiz, em relação às escolas Mariana e Santa Izabel.

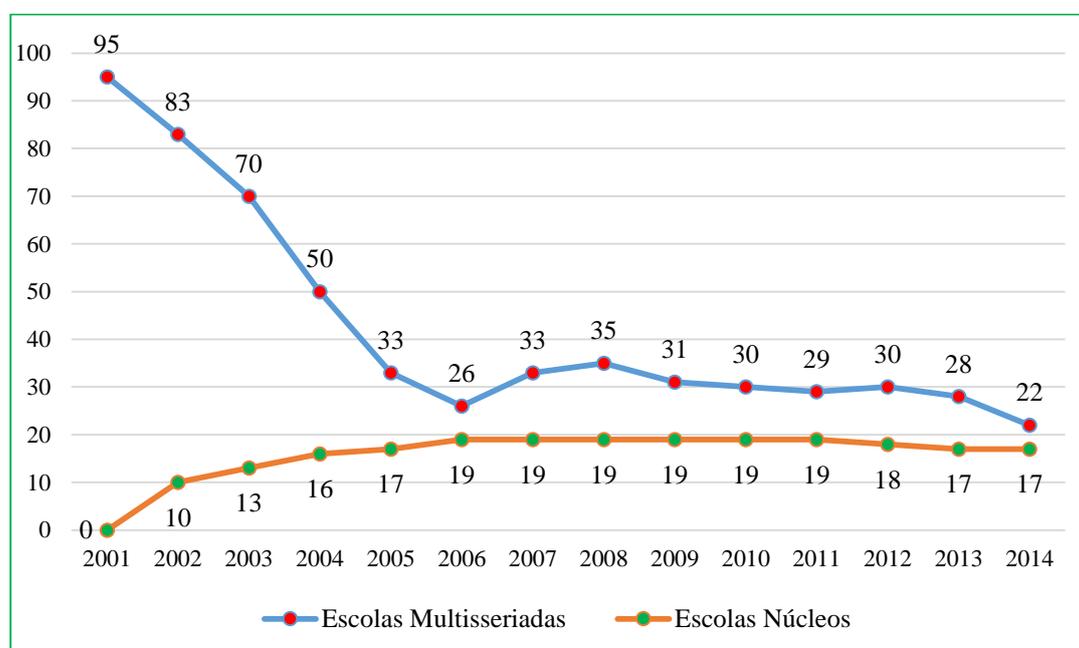
No Polo II do rio Mutuacá, houve o caso da escola São Bendito, que também possuía mais alunos do que a escola que foi definida como Núcleo, a N^a. S^a. do Perpétuo Socorro. Outro caso foi o da Escola Santa Cruz do Piriá, no Polo III, do rio Piriá, em relação à escola Pedrinhas Brancas. Essas evidências denotam que o critério para a definição da Escola Núcleo era a centralização geográfica entre as escolas que seriam fechadas de forma que facilitasse o acesso dos alunos.

Cumprir chamar a atenção, ainda, para o fato de algumas escolas que deveriam ter sido fechadas segundo o planejamento inicial permaneceram abertas em função da resistência das

comunidades. Dentre elas, destacam-se a escola de Livramento, no Polo II do rio Mutuacá, que deveria ser nucleada, e a Escola N. S^a do Perpétuo Socorro. Esta, inclusive, chegou a ser uma escola núcleo, porém, atualmente funciona como multisseriada, devido à falta de demanda de alunos na comunidade para a formação de turmas seriadas. Já no Polo III, destacam-se as escolas Alayde Farias, que deveria ser nucleada, e Maria das Dores Sá, que continua a funcionar no regime multisseriado. No Polo IV do rio Piriá, são 3 (três) casos, as escolas João Gomes de Carvalho e Praqueteua, que deveriam ser nucleadas, e a escola Prof. Manoel Matos Nogueira, que continua funcionando no regime multisseriado. Por fim, a Escola Farias, que deveria ter sido nucleada, e a Escola Feliciano Peres Duarte permaneceu, entretanto, em atividade e atualmente é uma Escola Núcleo. No ano de 2014, esta escola atendia a 145 (cento e quarenta e cinco) alunos, com matrículas na Pré-escola e no Ensino Fundamental (do 1º ao 6º ano), conforme informação do Censo Escolar (CURRALINHO, 2014).

Em síntese, a proposta da SEMEC de implementação das escolas núcleos no polos educacionais foi efetivada para além da meta inicial, considerando que houve o acréscimo de mais 4 (quatro) no Polo V. O Gráfico 6 apresenta a evolução em que se deu esse processo na rede municipal de ensino e, concomitantemente, a redução das escolas multisseriadas:

Gráfico 6 – Evolução das escolas núcleos no campo e das escolas multisseriadas – Currálinho, 2001-2014



Fonte: SEDUC (2001; 2006), Currálinho (2007; 2014).

Evidencia-se, no gráfico acima, que a meta da SEMEC de instituição das 13 (treze) escolas núcleos foi alcançada, no ano de 2003. Observa-se que essa constituição dos núcleos se

deu de forma crescente, entre 2002 e 2006, quando o total de escolas se estabilizou em 19 (dezenove) unidades implantadas. A partir do ano de 2012, houve redução dessa quantidade, só voltando a se estabilizar, novamente, no ano de 2014, com 17 (dezesete) unidades. Esse movimento se explica em função de duas situações: em 2013, uma escola núcleo passou a ser classificada como multisseriada, por redução do número de alunos, e, em 2014, outra passou a ser contabilizada como escola urbana, foram, portanto, ajustes administrativos da SEMEC, não havendo fechamento de escolas.

Observa-se, no Gráfico 6, o movimento de queda do quantitativo de escolas multisseriadas, à medida que o processo de nucleação foi constituindo as escolas núcleos. Ao longo da série, foi bastante expressivo o fechamento dessas unidades de ensino, como assim pretendia a SEMEC, cuja intenção corresponde a um dos objetivos do projeto de nucleação.

No período de 2001 a 2006, segundo dados do gráfico 6, a queda no número de escolas foi mais acentuada, pois foram fechadas 69 (sessenta e nove) unidade educacionais, o que, em termos percentuais, representa 73%. Dessa forma, foram fechadas 27 (vinte e sete) unidades a mais do que havia sido definido no projeto de nucleação, que eram de 42 (quarenta e duas).

Quando são comparados os índices de redução das unidades multisseriadas no campo, no período de 2001 a 2014, constata-se que foram fechadas 73 (setenta e três) unidades, ou seja, 77%. Verifica-se, no Gráfico 7, que, a partir do ano de 2006, houve muitas oscilações dessas escolas na rede educacional, mas, o período atípico ocorreu de 2013 para 2014, quando foram registradas apenas 22 (vinte e duas) unidades escolares multisseriadas.

Destaca-se, com isso, que o fechamento de escolas no campo em Currálinho tem ocorrido mesmo estando em vigor a Lei 12.960/2014, que assegurou que o fechamento de escolas no campo deveria ser precedido de justificativa, no caso da SEMEC, ao Conselho Municipal de Educação, apresentando os motivos que levaram ao fechamento da escola, o diagnóstico de impacto da ação, acompanhado de manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014). Conforme informações da Coordenadora das Escolas Multisseriadas da SEMEC, tal ritual não foi seguido, uma vez que eram escolas anexas e fecharam por falta de alunos (Relatório da Pesquisa de Campo, 2015).

Ainda assim, à luz do que orienta a lei, esses argumentos não se justificam sem que os trâmites sejam seguidos de forma correta. Dessa forma, o município, assim como não se adequou as orientações das diretrizes da educação do campo sobre o processo de nucleação, continua a desobedecer o que estabelece as orientações da Lei 12.960/2014 (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, a rede municipal de educação do município de Curralinho, no ano de 2014, possuía no campo: 1 (uma) Escola de Educação Infantil, 22 (vinte e duas) escolas multisseriadas e 17 (dezesete) Escolas Núcleos. Em síntese, totalizou-se, no referido ano, 40 (quarenta) estabelecimentos de ensino. A comparar com o ano de 2001 que foram registradas 96 (noventa e seis) unidades, foi eliminado 56 (cinquenta e seis), representando, em termos percentuais, 58,3%. Portanto, nesse período, o quantitativo de estabelecimentos no campo foram reduzidos em mais da metade.

No decorrer da pesquisa de campo, buscou-se compreender quais os critérios definidos pela SEMEC para constituir as escolas núcleos nos polos educacionais. Com isso, foram coletadas informações com o ex-gestor da SEMEC, um dos mentores da política de nucleação, e com os técnicos educacionais que participaram do processo, como professores à época ou como assessores da Secretaria, quando houve a constituição da nucleação. Dessa forma, ao serem indagados sobre os critérios para a definição das escolas núcleos, relataram que:

O principal era populacional, onde existia uma população maior, uma concentração maior de escolas pequenas, então ali nós começávamos a organizar o núcleo. Se fazia primeiro um levantamento no entorno daquelas comunidades para ver a quantidades de alunos e de famílias existentes e aí se reunia com a comunidade e se definia. Isso era importante, porque com a nucleação nós passamos a atender também, a Educação Infantil, na época 5 e 6 anos. (*Secretário de Educação1*).

O primeiro era a demografia, com isso se levava em consideração aquela escola que estava localizada dentro de um conjunto acima de 3, 4, 5 ou 6 escolas. A escola núcleo dependia da localização em um rio. Era pensado os alunos que moravam na direita do rio e para a sua esquerda, então no centro se definia a escola com a intenção de todos serem contemplados e assim saíssem satisfeitos. (*Técnico Educacional da SEMEC1*).

As escolhas dos núcleos não eram aleatória, deviam ficar centralizados, no cento do rio das demais escolas. O critério de escolha era esse. Mas a conversa com a comunidade foi um pouco complicado para fazer com eles aceitassem. Aceitavam a nucleação mais queriam que o núcleo funcionasse na comunidade deles. Então foi colocada que devia ficar próximo para todos. Não devia ser em uma escola lá no final do rio, uma vez que iria prejudicar os alunos que ficavam no início. Então teria que ficar centralizada para facilitar tanto para um quanto para outro. (*Técnico Educacional da SEMEC2*).

A partir desses depoimentos do *Secretário de Educação1* e dos técnicos em educação, observa-se que os critérios para a definição dos núcleos eram bem objetivos. O primeiro deles era populacional, mas também considerava-se a centralidade geográfica de uma das escolas onde seria realizado o agrupamento, que era a escola núcleo sob o argumento de facilitar o acesso dos alunos. Entretanto, nas palavras do *Técnico Educacional da SEMEC2*, não foi um processo harmonioso, uma vez que, embora concordassem com a nucleação, nem todos os

sujeitos estavam dispostos a renunciar da escola de sua comunidade, o que exigiu um processo de convencimento sobre a necessidade de a escola ser centralizada.

A esse respeito, o *Pai de Aluno1*, ao ser questionado sobre a nucleação, destacou: “Eu não sou favorável, pelo motivo que nunca tiveram uma reunião para apresentar a nós, como pais de alunos, para dizer se aceitamos ou não. Quando nós soubemos já estavam chegando para fazer a escola.”. Entretanto, é preciso situar a realidade desse pai de aluno. Para os filhos do *Pai de Aluno1* chegarem à escola, assim como os de outras famílias do rio onde moravam, dependiam de dois transportes escolares.

Outra situação diz respeito ao local onde os alunos residiam, por exemplo, no final do rio Guajará, não era possível a entrada de embarcações de grande porte. Por isso, o acesso só era possível em embarcações menores. Assim, a SEMEC disponibilizava o barco de apoio, uma rabeta de pequeno porte, sem tolda, com capacidade para cerca de 6 (seis) pessoas, mas acabava levando entre 10 (dez) e 12 (doze) alunos. Conforme relatou o *Pai de Aluno1*, seus “filhos embarcam cerca de cinco e meia” nesse transporte para chegarem ao próximo às seis e meia ou sete horas, assim chegam às oito horas na escola. Ele destacou que, no momento, está bem melhor, pois, antes do barco de apoio, seus filhos saíam de canoa por volta de quatro horas da casa para pegarem o transporte. Ainda assim, são situações inaceitáveis às quais as crianças são submetidas diariamente.

Essas informações do *Pai de Aluno1* evidenciam a distância que a escola núcleo ficou de sua residência e das residências das demais famílias que moram na mesma região. Esse foi um dos motivos da posição contrária dele em relação ao local onde ficou a escola núcleo, escolhido sem que houvesse uma discussão com os pais.

Nessa mesma comunidade, o *Líder de Comunidade3*, ao ser questionado sobre a definição do local da escola, também destacou que a prefeitura não havia discutido com a comunidade sobre onde deveria ser construída a escola, apenas informando em reunião com os pais e as famílias que o prédio escolar iria ficar em um local que facilitasse o acesso dos alunos das demais escolas que iriam ser nucleadas. No entendimento do *Pai de Aluno2*, por mais que a escola permanecesse onde estava, era obrigação que essa situação fosse discutida com os pais e a comunidade.

Tais posicionamentos demonstram a disposição para discutirem a constituição das políticas educacionais com a gestão pública, mas também revela que a SEMEC havia decidido previamente o local das escolas núcleos, a partir de critérios técnicos, cabendo à comunidade apenas ser informada e convencida de suas decisões para contornar as possíveis resistências.

3.5 LIMITES, CONDICIONANTES E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO

Ao analisar o documento do projeto de nucleação das escolas rurais, verificou-se que, no entendimento da SEMEC, o sistema multisseriado “[...] impossibilitou ao longo dos anos a implantação do Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries regular. Contribuindo para o êxodo rural e o consequente inchaço populacional da cidade, ocasionando outros problemas sociais.” (CURRALINHO, 2002, p. 5). A partir dessa leitura, observa-se que a política de nucleação também cumpria o papel de conter o êxodo rural do município e, por conseguinte, diminuir os problemas sociais da cidade, como se apenas a oferta de ensino, embora seja importante, fosse suficiente para solucionar esses problemas, mas, na verdade, é necessário que esteja vinculada a outras iniciativas.

De forma subjacente, o documento do projeto de nucleação das escolas rurais deixa transparecer que os problemas educacionais do município no campo estão vinculados ao modelo de organização da oferta de ensino, ou seja, por meio do multisseriado, que produz dezenas de escolas dispersas pelo território municipal, diante disso:

[...] o acompanhamento pedagógico (**das escolas multisseriadas**) também fica comprometido [...], tornando-se impossível um trabalho mais específico em cada escola; a ausência de profissionais qualificados para atuarem de 5ª a 8ª séries também têm sido um agravante no processo de implantação do Ensino Fundamental neste momento; a falta de ações e metas a serem atingidas propiciava o gasto aleatório dos recursos financeiros, sem que houvesse uma política de controle e acompanhamento dos recursos destinados à educação. (CURRALINHO, 2002, p. 5, grifo nosso)

Portanto, segundo essa perspectiva, havia um conjunto de fatores de ordem técnica e administrativa que vinha inviabilizando o acompanhamento pedagógico das escolas, sendo um dos mais emblemáticos a falta de profissionais da educação qualificados, a falta de planejamento do ensino e das finanças sobre a utilização dos recursos da educação, o que contribuiria para inviabilizar o ensino de qualidade no município. No entendimento da gestão municipal, com a política de nucleação, esses problemas seriam resolvidos, principalmente, o do processo dispersão das escolas, considerando que ela parte do princípio do agrupamento das pequenas escolas, com baixo número de alunos, em escolas núcleos com maior capacidade de atendimento.

Entretanto, a política de nucleação desrespeitou o processo de territorialização dos sujeitos do campo. Há o entendimento de que, com a instituição das escolas núcleos, efetivar-se-ia o acompanhamento pedagógico às escolas, uma vez que teria um menor número de unidades educacionais no campo, além de otimizar os gastos com essas mesmas escolas.

Verifica-se, assim, a preocupação com o custo-benefício da manutenção desses estabelecimentos de ensino. Logo, se o modelo de multisseriação era o responsável por esse desperdício dos recursos da educação, fazia-se necessário um maior controle e acompanhamento dos gastos financeiros, que só ocorreria a partir da reorganização das escolas e do ensino no campo.

Também se destacou que a falta de profissionais qualificados para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental era um dos maiores problemas do município, e, a esse respeito, o *Secretário de Educação*1, ao ser interrogado sobre como a SEMEC lidou com esse problema, argumentou que:

Quando nós começamos o trabalho de nucleação o nível de formação dos professores era a maioria de ensino médio. Hoje a maioria que estão na rede têm curso superior, muitos com especialização e alguns fazendo mestrado. Então melhorou a formação dos professores. De certa forma houve investimento em suas formações, a exemplo de 2003 fizemos um convênio dos município do Marajó com a Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM) por meio da UFPA para a formação de professores. Nós conseguimos colocar daqui do município de Currálinho 50 (cinquenta) professores, sendo 10 (dez) por cursos de: matemática, pedagogia, ciências, história e geografia. **(Cursaram entre 2004 e 2008)** Além disso, tiveram algumas universidades particulares que atuaram aqui no município também na formação de professores, como: a Universidade do Vale do Acaraú (UVA) que trabalhou durante 5 (cinco) anos e formou 3 (três) turmas de pedagogia, 1(uma) de matemática, 1 (uma) de biologia e 1 (uma) de língua portuguesa. Então, nesse processo da nucleação, despertou nos próprios professores a necessidade de trabalhar a formação. (*Secretário de Educação*1, grifo nosso).

Dos 50 (cinquenta) ingressantes nos 5 (cinco) cursos, houve apenas 35 (trinta e cinco) concluintes. Acrescenta-se ainda que mais 14 (quatorze) professores da rede, no ano de 2003, foram selecionados pela UFPA para cursarem Matemática a distância. No que se refere aos demais professores que cursaram as licenciaturas pela UVA, cada um custeou seu próprio curso, conforme informou o *Secretário de Educação*1. Depreende-se dessa forma, que o investimento na formação dos professores pelo município atendeu apenas uma pequena parcela dos trabalhadores da educação, enquanto os demais assumiram seus processos formativos.

Retomando as discussões sobre a implementação da nucleação em Currálinho, para que os núcleos fossem constituídos, seria necessário o fechamento de dezenas de pequenas escolas das comunidades do campo. Foi uma realidade que não se diferiu de outras experiências de nucleação que haviam sido realizadas em outros lugares do Brasil, como apontaram os estudos de Sales (2007) realizado no município de Patos no Estado de Minas Gerais, Valter (2009) que analisou o caso do município de Chapecó/SC, Nascimento (2010) que realizou estudo no município de Valente/BA dentre outros. Dessa forma, a estratégia de fechar as

pequenas escolas multisseriadas das comunidades, para a formação da escola núcleo, reproduziu-se no município de Curralinho. No entendimento da gestão municipal, com a eliminação dessas escolas multisseriadas, seria possível:

A implantação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e de 1ª a 8ª séries **no campo**; melhorar a aplicabilidade dos recursos financeiros; Ingresso **das escolas** no PDDE e a outros recursos do FNDE; aquisição do transporte escolar; viabilidade no trabalho técnico e pedagógico; facilita o processo de legalização das escolas **junto ao CEE**; reduz os gastos com o material permanente, etc. (CURRALINHO, 2002, p. 6, grifo nosso).

É importante observar esse aspecto expresso no documento do projeto de nucleação das escolas rurais, cuja estratégia política era muito mais que ampliar os anos finais do Ensino Fundamental, mas sim possibilitar que o município adequasse sua rede ensino para acessar as políticas do MEC, bem como ajustar-se às orientações do sistema estadual de ensino, quanto ao processo de regularização das unidades educacionais. Também se associa a isso a ideia de reduzir os custos de investimento com a oferta do ensino nas escolas núcleos.

Esse mesmo documento também expressa que, para a gestão municipal, com a efetivação do plano de nucleação, seria possível melhorar “[...] a qualidade e o índice de formação da população e as condições de trabalho dos profissionais da educação que atuam na Zona Rural à medida que o trabalho for se concretizando” (CURRALINHO, 2002, p. 7). Tal premissa é ratificada pelo *Secretário de Educação I*, que, ao ser indagado sobre as justificativas que levaram o município a priorizar essa política, assim se expressou:

A política de nucleação das escolas do campo, pelo menos a partir do que nós pensamos, idealizamos, em função da necessidade da comunidade obter formação. Seria formar a população ribeirinha que, na época (2001), era contemplada com o ensino até quarta série. Isso vinha ocasionando várias situações, o povo que estava na zona rural era obrigado a migrar para a zona urbana, havendo um inchaço populacional na cidade. O povo acabava deixando suas raízes, seus espaços de trabalho e vinham para a cidade sem nenhuma condição. A cidade não tinha infraestrutura para ofertar trabalho e outros serviços à população, então era necessário a continuidade da formação na zona rural. Além do mais, o município tinha um baixo índice de escolaridade, principalmente quando você olhava a zona rural. No máximo tinham a 4ª série, então a política foi no sentido de dar oportunidade de formação. Assim, naquele momento não tinha uma outra situação que não fosse você pensar na nucleação. (*Secretário de Educação I*).

Por meio do depoimento do *Secretário de Educação I*, observa-se que havia muita expectativa em torno da política de nucleação, inclusive porque ela serviria para conter a migração do campo para a cidade, e assim fixar o homem no campo. Em contrapartida, conforme se verifica nesse mesmo depoimento, seria ampliada a oferta do ensino para as

comunidades com todas as etapas e modalidades de ensino. Essas intencionalidades também foram observadas nos depoimentos dos técnicos em educação, ao expressarem a justificativa da nucleação:

A política de nucleação das escolas do campo além de pagar uma dívida antiga com pessoal do campo, com a educação. Ela também veio para elevar a qualidade do ensino, à escolarização das pessoas evitando que saíssem do seu lugar para vim estudar na cidade. Antigamente as escolas ofertavam o ensino até a 4ª série no interior. Em nosso município, não generalizando, porque sabemos que tem outras formas de nucleação, mas aqui veio para ofertar o ensino fundamental maior lá no interior, lá no próprio campo onde o sujeito vive, evitando com que ele venha para a cidade. Poderia ser de outra forma, como trazer esses alunos para a cidade, talvez fosse menos oneroso, como é feito em alguns lugares. Entretanto, foi pensando em deixar ele na comunidade, oportunizando que trabalhe, crie e se forme. Então, a nucleação veio para dar oportunidade de aprender trabalhando no seu local de origem. (*Técnico Educacional da SEMEC2*).

O projeto de nucleação veio com o formato para atender uma classe específica da zona rural que, ao finalizar o primeiro ciclo do ensino fundamental menor (4ª série), não tinham a oportunidade de engrenar no ensino fundamental do nível dois (de 5ª a 8ª série) em função de não ter na zona rural. Então começa a discussão no ano de 2001 sobre a política de nucleação para levar o nível maior de escolaridade as comunidades ribeirinhas do nosso município. O intuito era de agregar as escolas para atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental para fomentar a educação de qualidade no município, especificamente na zona rural. A época se percebia que estava havendo um inchaço populacional na zona urbana, uma migração muito forte. Isso estava causando o desemprego, a violência por toda a cidade começava a crescer. Assim, a nucleação era uma política voltada para ter uma educação do campo e no campo para que esse aluno tivesse uma educação dentro da sua realidade. (*Técnico Educacional da SEMEC1*).

Esses depoimentos evidenciam que as populações do campo, desassistidas do Ensino Fundamental básico, viram na nucleação a oportunidade de se ampliar a oferta educacional no campo. Com isso, como expuseram os técnicos, havia a esperança de que houvesse novas oportunidades de vida e trabalho aos jovens, em suas próprias comunidades, e, assim, não necessitariam deslocar-se para os centros urbanos, evitando, por conseguinte, a desestruturação social na cidade. Para esses mesmos técnicos, a organização das escolas e do modelo educacional que estava sendo proposto seria capaz de reverter a situação da qualidade do ensino no campo.

Observa-se, nos depoimentos, a convicção de que a nucleação seria o caminho mais viável para que as modalidades e etapas de ensino fossem ofertadas nas comunidades rurais, a fim de assegurar o direito à educação para as populações do campo. Essas convicções são também partilhadas pelos gestores das escolas núcleos, que, ao serem indagados sobre o entendimento e a compreensão da nucleação no município, se posicionaram da seguinte forma:

A nucleação foi devido na zona rural do município de Curalinho as escolas serem todas multisseriadas. Um dos pontos centrais da nucleação era eliminar as escolas

multisseriadas, e assim dar oportunidade para o aluno da zona rural permanecer aqui com seus estudos. Porque as escolas multisseriadas ofertavam ensino até a 4ª série, depois os alunos tinham que se deslocar para a cidade para poder concluir o fundamental. (*Gestora Escolar1*).

Olha, o que eu entendo da nucleação, porque para nós do município o aluno da zona rural chegava até a 4ª série. Para prosseguir o estudo tinha que procurar a cidade, Breves ou Belém onde tinha a 5ª série. Através do governo Álvaro Costa com o Secretário Paulo Sérgio iniciou a nucleação onde que começou a 5ª série nas escolas do interior e hoje vai até 8ª série. Foi um bom avanço até agora. (*Gestor Escolar2*).

No caso do município aconteceu pelo fato de as escolas multisseriadas serem muito distantes umas das outras. Também foi para o aluno a oportunidade de dar continuidade as séries do Ensino Fundamental na sua comunidade. (*Gestor Escolar3*).

Para mim a política de nucleação foi um avanço muito bom. Porque antes de 2003 a gente trabalhava por escolas, assim, isoladas. A partir desse ano teve a nucleação aqui quando. Vieram várias escolas que foram nucleadas. Com isso teve vários avanços, as turmas eram juntas de 1ª a 4ª série. Então começou a ficar individual, cada professor para uma turma. Então isso foi muito bom, foi um dos avanços que a gente poderia dizer. (*Gestora Escolar4*).

Os depoimentos dos gestores escolares, que, por sinal, são cargos de confiança, mostram que possuíam conhecimento a respeito das estratégias do projeto de nucleação, proposto pelo governo municipal, ao destacarem que pretendiam promover a ampliação do Ensino Fundamental para as populações do campo e, ao mesmo tempo, contribuir para que os alunos permanecessem em suas comunidades estudando.

Observa-se, por meio dos depoimentos, que se acreditava que a nucleação promoveria o fechamento das escolas multisseriadas. Entretanto, a realidade tem evidenciado que a nucleação não elimina a multissérie, mas sim, contraditoriamente, ela tem se ampliado para a Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Muito embora essas realidades não sejam evidenciadas por meio dos dados oficiais do censo escolar.

Ainda de acordo com o *Gestor Escolar2* e a *Gestora Escolar4*, esse processo representou avanços para a educação nas escolas, ao possibilitar a organização do ensino por série, com professores assumindo cada turma, portanto, era positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é notório que apenas esses elementos não suficientes para assegurar que a política de nucleação representou grandes avanços que assegurasse a qualidade social da educação às populações do campo em Currálinho, nem tampouco possibilitou as condições ideais de trabalho aos profissionais da educação.

Os coordenadores pedagógicos, ao serem questionados sobre as circunstâncias da política de nucleação, posicionaram-se da seguinte forma:

Ela se deu pela necessidade que Currálinho tinha de ampliar o ensino. Nós tínhamos várias escolas pequenas que ficavam próximas umas das outras. Pela necessidade dos

nossos alunos concluírem o ensino fundamental aqui. Nós conseguimos então a implantação da escola núcleo, em especial a Escola Feliciano. Reuniu aqui várias escolas que eram multisseriadas. Com isso, há um grande número de alunos que concluíram o ensino fundamental aqui em nossa escola. Depois conseguimos o módulo e hoje eles concluem o terceiro ano do ensino médio aqui na escola. Então foi um avanço que Currallinho teve nessa área. (*Coordenador Pedagógico3*).

A política de nucleação foi um novo sistema que secretária de educação adotou na época do prefeito Álvaro Costa. Eles criaram uma equipe de articulação na verdade para implantar no município a ampliação das escolas. Seria para unificar essas escolas pequenas em escolas maiores. (*Coordenador Pedagógico1*).

O *Coordenador Pedagógico3* e o *Coordenador Pedagógico1* relatam que o sentido da nucleação foi unificar as pequenas escolas em outras maiores, como meio de ampliar o Ensino Fundamental no campo. Com efeito, o *Coordenador Pedagógico3* avaliou com positividade a nucleação, pois isso teria possibilitado que outros níveis e modalidades de ensino chegassem à escola em que trabalha, inclusive o Ensino Médio.

Os professores, por sua vez, ao se posicionarem sobre a política de nucleação, destacaram aspectos positivos e negativos, ou seja, ao mesmo tempo em que a nucleação representou novas oportunidades de trabalho e de formação, trouxe problemas em relação ao transporte escolar. Ao serem questionados sobre o que a nucleação representou, destacaram que:

Olha, muitas oportunidades, o que sempre a gente conversa sobre as oportunidade para os funcionários e para os alunos nós estamos conseguindo. Eles passaram a ter nova chance, ainda tem essas escolas multisseriadas nos lugares mais “longico”, então a gente via que nessas escolas aquele aluno não tinha muita chance, não tinha oportunidade de crescer na vida. Nós, professores, eu tinha só o magistério nessa época, não tínhamos outra chance, mas foi também abrindo novas portas com novas formações, nós fomos mais visto, particularmente eu penso isso. (*Professora1*).

Eu imagino que nós devemos olhar por dois lados. Por um lado foi bom, a questão do aluno passa mais tempo na escola, estuda uma única serie, isso aí foi bom. Mas pelo outro lado, a questão da distância de ele se deslocar da casa dele até a escola aí eu tenho dizer um ponto negativo. O aluno fica muito tempo viajando dentro de uma embarcação. (*Professor6*).

Foi um processo bom, porque as escolas multisseriadas são complicadas para se trabalhar. Quando veio a ser nucleada a gente consegue e fazer um processo melhor com as crianças porque vamos ter que trabalhar com séries diferenciadas e não todo mundo junto. Que é complicado de se trabalhar, então esse processo é bom. (*Professora5*).

É, de início que a gente tem por registro tanto dos pais quanto dos antigos gestores que trabalhavam nas escolas, no início foi uma coisa boa para ambas as partes. Só que essa nucleação tem que ver o que aconteceu, vieram algumas escolas e receberam várias outras escolas que foram nucleadas e com isso também virou mais problemas. Principalmente no transporte escolar, na falta merenda. (*professor6*).

Verifica-se, nesse conjunto de depoimentos, diferentes posições dos professores, como a da *Professora1*, que destaca que a nucleação possibilitou novas oportunidades de formação para a categoria, com isso, foram mais valorizados, da mesma forma os alunos. Essa docente expressou uma visão bastante pessimista em relação às escolas multisseriadas, ao destacar que os alunos nelas não têm nenhuma perspectiva de vida, ao contrário da escola núcleo. Essa visão negativa da escola multisseriada é resultado de seu processo histórico de funcionamento em condições precárias de espaço físico e com docentes sem formação adequada. Quanto ao professor6, ele preferiu destacar, enquanto ponto positivo, o maior tempo que o aluno passa na escola, porém chama a atenção para as longas distâncias que esse aluno tem de fazer para chegar até a escola.

A *Professora5* avaliou como positiva a nucleação, em função de ela possibilitar o ensino seriado por turma. A expressão que ela utilizou – “complicado” – para se referir ao multisseriado denuncia as dificuldades pedagógicas para se trabalhar nesse regime de ensino, pois, embora a turma seja multisseriada, o ensino se dá apenas de forma seriada para cada aluno das séries que compõem a turma. Ainda para o *professor6*, com a nucleação passou-se a enfrentar problemas com o transporte escolar, pelas constantes faltas de combustível e pela inadequação dos barcos, mas também pela falta de merenda para os alunos.

Ao avaliarem como os demais professores receberam a nucleação, a *professora 5* e o *Professor6* destacaram que a receberam de forma positiva, principalmente porque passariam a trabalhar por série em uma única turma. A *Professora1* relata que houve resistência de alguns professores, porém, aqueles que trabalhavam em suas residências ou próximo da escola, com a nucleação, tiveram de se deslocar para a escola núcleo, bem mais distante. Esse aspecto, levantado pela *Professora1*, de a escola funcionar na casa do professor, não é uma especificidade do município, pois ainda é um fato que persiste nos sistemas de ensino, recorrente nos espaços territórios rurais. Conforme informações colhidas na SEMEC, até o ano de 2014 não havia mais escolas funcionando nessas condições (Relatório de Pesquisa de Campo).

Quanto à posição dos pais, eles se posicionaram sob diferentes perspectivas, alguns trataram do acesso à merenda, outros da definição do local, do transporte e mesmo do desempenho do ensino dos alunos. Observam-se, a seguir, suas opiniões sobre o que representou a nucleação para as suas comunidades.

Olha, para mim houve melhora. Até porque antes a gente tinha de remar uma distância para poder chegar numa sala de aula, e hoje graças a Deus, tem uma melhoria. O aluno

sai do porto no barco, demora um pouco para voltar porque a extensão é grande, mas melhorou muito. (*Pai de Aluno2*).

Olha, para muitos pais ela foi muito boa. Foi uma forma da gente ser reconhecido, porque ela não era nucleada e tudo atrapalhava o desenvolvimento da escola. Mas em questão de desempenho não está sendo muito boa. A embarcação não é digna de levar o aluno, não tem equipamento de segurança, não tem sequer um pote para as crianças tomarem água, assim, se ela quiser tomar uma água ela tem que pegar do rio. (*Mãe de Aluno2*).

Eu não sou favorável pelo motivo que nunca tiveram uma reunião para apresentar para nós pais para dizer se aceitamos ou não. O prefeito fez uma reunião no dia que foi entregar a escola. Mandou chamar os pais e disse que a escola era nossa, para nós zelar como se fosse nossa, mas eu não estou vendo nada. De 2013 para cá está cada vez mais péssimo. Falta de merenda, falta de transporte escolar, o barco não é suficiente, está caindo todos os pedaços e nós estamos tentando passar, viajando nesse barco sem ter porque, mas não tem outro para viajar e a culpa é de quem? Do prefeito! (*Pai de Aluno1*).

Partindo desses depoimentos dos pais, contata-se que as posições sobre o que a nucleação representou para as suas comunidades são diferentes. O *Pai de Aluno2* e *Mãe de Aluno2* veem com positividade a nucleação, devido, talvez, à forma de acesso com o transporte por meio de barcos, embora, o *Pai de Aluno2* faça uma ressalva com relação ao longo percurso de sua casa até a escola, à merenda e ao fato de a comunidade ser reconhecida com a construção da escola, mesmo sendo isso um dever do governo de prover os meios necessários para a garantia do ensino. Para a *Mãe de Aluno2*, embora reconheça a nucleação como um fator importante para a comunidade, denuncia a situação do transporte, por ele não oferecer as condições adequadas e seguras para os alunos no trajeto à escola. Logo, na opinião dos pais, um aspecto importante foi o da garantia de acesso à escola, que deixou muito a desejar, por não prover de todos os meios que facilitassem as viagens e as tornassem seguras aos alunos.

O último desses depoimentos foi o do *Pai de Aluno1*, que se colocou contrário, não à nucleação em si, mas ao local onde a escola foi construída, sob a alegação de que isso não foi discutido com os pais. Esse aspecto foi apontado, inclusive, nos depoimentos de docentes, pois, a SEMEC chegava com a proposta definida de onde seria construída a escola, pelos critérios de centralidade para facilitar o acesso dos demais alunos que teriam a escola fechada, gerando esses desentendimentos com os pais em certas situações. Porém, essas posições são importantes de serem reveladas para evidenciar as contradições com que os núcleos escolares foram instituídos.

Ainda segundo o relato do *Pai de Aluno1*, outros problemas têm ocorrido na escola, como a falta de merenda e a precária estrutura de transporte, evidenciando, dessa forma, os limites da oferta de serviços que são fundamentais para garantir o processo de ensino de

aprendizagem. Importa destacar que a falta do transporte escolar inviabiliza as atividades dos docentes, que, por sua vez, prejudica os alunos por não terem reposição do dia de aula perdido.

Por fim, as lideranças de comunidade, ao manifestarem suas opiniões sobre a nucleação, evidenciam os aspectos positivos do processo, mas também os desafios enfrentados pelas famílias que tiveram as escolas de seus lugares fechadas. Ao serem questionados sobre o que representou a nucleação para a comunidade, eles se manifestaram assim:

Olha, representou uma melhora, porque antes era mais difícil, os alunos estudavam em sala pequena, tinha que misturar a turma todinha só para um professor. A nucleação veio melhorar, teve mais sala de aula, cada qual com seu professor e isso foi positivo. (*Líder de Comunidade2*)

Bom, até certo ponto melhorou bastante porque favoreceu principalmente as famílias que não tinham condições de colocar seus filhos na cidade para continuar o estudo, o ensino fundamental maior. Então nesse ponto veio favorecer bastante as famílias. Eu vejo assim, até agora está sendo bom, apesar de que nem tudo funciona as sete maravilhas, mas com certeza veio melhorar bastante a vida da população ribeirinha. (*Líder de Comunidade4*)

Olha, a partir do ano de 2001 eu começo um trabalho no conselho tutelar nesse início de trabalho está acontecendo o processo de nucleação. Naquele momento já começa vim à tona a algumas denúncias relacionadas à questão das escolas nucleadas. O que era isso; as escolas que tinham acabado de fechar na comunidade, as crianças que passavam muito tempo dentro dos barcos até chegar nas escolas e a falta na época de merenda escolar. As crianças passavam um tempo entre a escola e a casa deles sem merenda escolar adequada. Então tinha prejuízo muito grande para as crianças, algumas desistiam. Havia muitas denúncias no conselho tutelar das famílias sobre crianças que estavam deixando de frequentar a escola. (*Líder de Movimento Social*).

O primeiro depoimento, o da *Líder de Comunidade2*, avaliou a nucleação como importante, em função dos ambientes que a nova escola possibilitou e também pelo fato de os alunos passarem a ser classificados por série em turmas específicas. Com isso, os alunos não precisariam ficar “misturados” com um único professor, uma referência implícita à multisseriação, não aprovada com condição ideal de organização do ensino.

Já o relato da segunda liderança, *Líder de Comunidade4*, destacou as vantagens que a nucleação trouxe para as famílias que não tinham possibilidade financeira de levar seus filhos para a cidade, processo que ocorria em função de, no campo, o ensino chegar só até a 4ª série, em virtude de circunstância expressa anteriormente. Desse modo, a nucleação viria para reverter esse processo, ao possibilitar aos jovens avançarem em seus estudos no próprio campo. Nesse aspecto, as representantes de comunidade avaliaram de forma positiva a iniciativa no novo regime de organização das escolas para a oferta do ensino.

Em contraposição, a *Líder de Movimento Social* aponta elementos que mais uma vez evidenciam as contradições das ações da nucleação, principalmente no que se refere ao acesso

às escolas, sobretudo de alunos que ficaram distantes dos núcleos. Esse e outros fatos ocorridos levaram as famílias a formularem denúncias ao órgão defesa da criança e do adolescente, como pontuou a *Líder de Movimento Social*.

É importante observar no depoimento da *Líder de Movimento Social* que essas manifestações, legítimas, se deram a partir das famílias que tiveram as escolas da comunidade fechadas. Logo, as motivações se deram em função de eles terem compreendido que o reordenamento das escolas do campo com a nucleação violou o direito das crianças de acessarem a escola em suas comunidades.

Todos esses acontecimentos demonstram a complexidade da oferta de ensino em comunidades ribeirinhas do Marajó, devido à dispersão populacional no território, por isso, os fatos citados acima revelam a necessidade de as políticas serem mais discutidas com as populações.

Nesse aspecto, a *Líder de Movimento Social* ainda destacou que, na elaboração das políticas públicas, os gestores deveriam compreender mais a realidade social e cultural dos ribeirinhos, ou seja, que “[...] toda mudança de espaço territorial, inclusive das escolas, do aluno sair de perto da sua família, vai para outro núcleo, mesmo sendo no município, mexe com sua cultura, da comunidade”. Como se verifica na opinião da *Líder de Movimento Social*, fechar a escola na comunidade não reflete apenas na vida dos alunos, mas de toda a organização social que, muitas vezes, gira em torno de uma unidade educativa no campo.

Com base no exposto, não há como desconsiderar os aspectos positivos da nucleação, apresentados por *Líder de Comunidade4* e a *Líder de Comunidade2*, mas também não se pode negar que a *Líder de Movimento Social* apresentou elementos que, de todo modo, evidencia que, nas relações dialéticas estabelecidas no processo de formulação das políticas educacionais, sob a pretensão de garantir direitos, outros direitos, já conquistados pelas populações do campo, são violados. Isso diz respeito ao direito à educação na comunidade, ou seja, a constituição dos espaços educativos, enquanto meios de organizar o ensino.

Em detrimento dessas contradições, a escola no campo é uma espaço inerente da organização social e cultural das comunidades. Ela é resultado de um processo político, ou seja, sua instituição foi resultado da luta dos moradores, a fim de garantir o direito à educação para seus filhos, esse processo deve ser respeitado no processo da oferta educacional. Dessa forma, fechar a escola é negligenciar a luta desses sujeitos, bem como negar suas formas de vida, ao impor modelos educacionais incompatíveis com suas realidades. Contraditoriamente, a nucleação se impõem como um desses modelos que violam os direitos de crianças e

adolescentes de terem a escola próximo de suas residências como assim assegura o ECA. (BRASIL, 1990).

Assim, é preciso garantir a escola no campo respeitando a constitucionalidade histórica das populações. Eis, pois, o desafio: pensar estratégias de organização pedagógica que favoreçam o direito à educação e o acesso dos alunos, de forma segura, sem que os submeta a horas de viagens nos transportes escolares. A escola deve provocar o prazer nos estudantes para que se dirijam a elas, ao contrário, ela passa a ser uma obrigação para compor um ritual de ensino, como tem ocorrido nas escolas nucleadas em Currálinho, em função das precárias condições de acesso.

3.6 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: ASPECTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

O êxito de uma política não está apenas no fato de ser bem planejada, aliás, esse é um aspecto importante, porém, o processo de participação da população a ser beneficiada também é fundamental para que sejam evitadas, ao máximo, as inconsistências, ou mesmo as possíveis resistências com as metas previstas no momento da execução. A divulgação e as discussões são o caminho promissor na estratégia de sensibilizar a comunidade e o público em geral sobre a efetivação de uma política (CAPELLA, 2007).

Nessa perspectiva, esta seção tem o propósito de evidenciar como esse processo ocorreu na implantação da política de nucleação em Currálinho. Assim, busca-se identificar quais os meios e as formas que os pais e as comunidades tiveram de participar das discussões sobre os objetivos da nucleação.

Partindo da opinião da *Gestora Escolar4*, os pais e as famílias participaram, em sua escola, das discussões da nucleação, não sendo obrigados a aceitar essa proposta. Ela destacou que os representantes da SEMEC, ao se reunirem com a comunidade, “[...] colocaram que iriam nuclear, falaram da importância e que iria facilitar muitas famílias aceitaram sem nenhuma resistência”.

Segundo o *Gestor Escolar2*, “[...] foi feita reunião para mostrar como ia ser e a comunidade participou, quase 100% aprovou de início, mas logo depois alguns reclamaram”. Conforme esclareceu o professor, as reclamações ocorriam no processo de definição do local da escola núcleo, visto que muitas famílias não aceitavam que a escola na comunidade fosse fechada. Em relação à posição dos pais, o *Professor2* destacou que “teve a participação deles, mas foi assim, 50% concordaram com a nucleação, ficou dividido. Muitos aceitaram nuclear

outros não”. A esse respeito, *Pai de Aluno3*, enfatizou: “Participamos. Inclusive eu participei. Eu achei positivo”. Outro pai de aluno relatou o seguinte:

Concordamos. Eles fizeram uma reunião eu me lembro aqui na comunidade. Fizeram uma reunião no dia em que eu estava na capela. Seu Duca que veio aí (**comunidade**) e pediu, porque era para ser aqui no lado da capela a escola. Mas ele pediu que fosse lá (onde funciona a escola é de propriedade do senhor Duca) porque ficava na divisão, bem no meio tanto daqui como lá de baixo. E a comunidade acabou apoiando. (*Pai de Aluno2*, grifo nosso).

Evidencia-se, dessa forma, que as representantes da SEMEC fizeram o processo de convencimento junto às comunidades para que a nucleação fosse efetivada. Para determinar qual posição das lideranças de comunidade e se houve ou não reuniões para discutir a nucleação, elas se posicionaram da seguinte forma:

Não. No meu conhecimento não. Porque quando teve a nucleação não foi convocada nossa comunidade. Só foi decidido em duas comunidade, São Joaquim e São Sebastião. Foi por meio político que foi colocado essa escola em São Sebastião. Eles dividiram a distância das duas comunidades que era difícil o transporte para os alunos. Mas nós achamos até bom, porque dividiu a distância para os alunos. Foi importante também, porque construíram a escola, um posto de saúde e aí ficou um do lado do outro. (*Líder de comunidade1*).

A comunidade sempre pedia a nucleação da escola. Ela participou, e sobre o local, também foi positivo, porque a gente pediu aquele local para atender os dois rios o Guajará e o Mapuar. (*Líder de Comunidade2*).

Olha, na verdade não tivemos muito acesso a essa arrumação. Praticamente falaram que iriam criar a escola e criaram mesmo. Aí não reuniram conosco para escolher o lugar, só falaram que lá era viável por causa do Rio Mapuar e de limite com o Guajará, foi esse o caso que aconteceu. (*Líder de Comunidade3*).

Até certo ponto sim. Foram feitas várias reuniões, mas o povo a maioria infelizmente não gosta de participar quando se diz que é reunião. Aí o que acontece, vai uma pequena parte de cada comunidade. No local que querem que saia a nucleação vai a maioria e eles acabam conseguindo, às vezes por força política do que o interesse da comunidades em geral. Eu acabo culpando mais a população, porque sempre digo: “o povo unido, jamais será vencido”. Então, se organiza os políticos temem e fazem onde o povo decide. O que eu observei aqui no rio Guajará as duas nucleação que foram feitas foi mais por coisas políticas. (*Líder de Comunidade4*).

Observa-se, por meio dos depoimentos tanto dos pais quanto das lideranças de comunidade, que a SEMEC promoveu os eventos nas escolas e comunidades para dar ciência sobre a política de nucleação, não havendo nenhuma manifestação contrária à realização da nucleação, embora alguns façam críticas, como é o caso do *Líder de Comunidade3*, sobre os procedimentos adotados de apenas informar onde seria a escola núcleo, mas sem um debate maior com a comunidade. O *Líder de comunidade1*, mesmo sua comunidade não tendo

participado das reuniões no processo decisório de onde seria construída a escola núcleo de São Sebastião do Rio Guajará, ao final se mostrou favorável em função da localização definida, por ser central em relação às escolas que foram fechadas. Esse é o mesmo entendimento da *Líder de Comunidade*² e do *Pai de Aluno*².

Chama a atenção o depoimento da *Líder de Comunidade*⁴, ao destacar que parte da população não se interessa pelas questões locais, em contraposição a outras comunidades, que se mantiveram organizadas para defender a permanência da escola no local. Também enfatiza que o processo de discussão da nucleação foi permeado por interesses políticos, a fim de definir certos núcleos em determinados locais.

Portanto, as percepções de professores e coordenadores vão em sentido contrário às das lideranças de comunidade, pois entendem que as reuniões não foram para discutir a nucleação de forma mais ampla. Ao serem indagados sobre a realização dos eventos de discussão, professores e coordenadores se expressaram assim:

Porque não houve essa questão de reunir com a comunidade para colocar algumas questões. Eles só chegavam e diziam vai ser assim. Os pais às vezes não sabiam nem aonde iriam fazer a matrícula de seus filhos. Porque acabou, fechou a escola e pronto. Essa escola que eu trabalhei no ano passado ela ainda está nessa confusão, os pais não aceitam (**a nucleação**), que devido as crianças se deslocarem 4 horas da manhã de suas casas chegando às vezes 2 horas da tarde nas casas sem se alimentar (*Professora*⁵, grifo nosso).

Olha, algumas resistiram sim, porque quando nucleou essas escolas, várias escolinhas que haviam próxima às margens dos rios, por exemplo, hoje existe uma escola em uma área em que havia 3 e 4 escolas. Então houve algumas pessoas que com certeza resistiram, só que depois quando viram como as coisas aconteciam aí recuaram, porque antes quando havia essas escolinhas não haviam condução então esses alunos vinham remando para suas escolinhas. Porque estavam próximas (**de suas residências**) e depois com a nucleação teve a questão da condução, então as pessoas viram que ia ser bom, então aceitaram fechar a escolinha. (*Professora*⁴, grifo nosso).

Houve muita resistência sim de algumas famílias, na verdade, a maioria das famílias não queria que as escolas que estavam lá perto deles saíssem para ir para outro lugar mais longe. Por isso, eles cobraram muito a questão do transporte de melhor qualidade, com isso, os transportes escolares foram melhorando, aqueles barcos que não tinham tolda foram saindo e entrando outros barcos. Mas houve muitas famílias que não queriam nem mandar os filhos para estudar na escola que era nucleada. Eles formavam uma turma lá (**na comunidade**) e queriam por força falar com o prefeito para deixasse o professor lá, gente deles às vezes da comunidade. (*Coordenador Pedagógico*¹).

Com base nesses depoimentos, as contradições que se expressam desses eventos realizados pela SEMEC estão na forma como foi conduzido o processo, uma vez que as reuniões não tinham caráter de discutir as proposições da nucleação com as comunidades, mas apenas de informar às famílias de sua execução. Isso é o que sugere a posição da *Professora*⁵. Entretanto, evidencia-se, na fala dos sujeitos, que o fato de serem contrários à nucleação, estava

relacionado à distância que os alunos ficariam das escolas núcleos, a situação dos transportes escolares de não apresentarem segurança ou o fato de não pretenderem perder a escola da comunidade, como expressou o *Coordenador Pedagógico1*.

Por outro lado, conforme destacou a *Professora4*, à medida que os transportes foram melhorando, as famílias mudaram de posição. Assim, as resistências nesse caso das famílias estavam relacionadas às incertezas de como seria garantido o acesso dos alunos às escolas núcleos. Diante do exposto, é preciso pontuar que toda política é passiva de conflitos, em função dos interesses divergentes entre os propositores e o público-alvo. São processos que devem ser mediados pelo diálogo, a fim de se chegar a um entendimento.

Como se observou no projeto de nucleação das escolas rurais, esse era o caminho mais promissor para elevar a qualidade da educação escolar nas comunidades (CURRALINHO, 2002). No entanto, a forma como as ideias da nucleação foram difundidas se enquadra no que Capella (2007) chamou de “ideias fundidas por meio da persuasão”, ou seja, não se possibilitou o debate com os sujeitos para corrigir os possíveis equívocos e chegar ao consenso.

A *Líder de Movimento Social*, ao expressar sua posição sobre a participação das comunidades nas discussões da nucleação, evidenciou, também, as contradições dessa política. Destacou que, ao mesmo tempo em que algumas comunidades requisitavam a nucleação, outras tentavam resistir ao fechamento da escola na comunidade. Ao ser questionada se houve participação no processo de implementação da nucleação, a *Líder de Movimento Social* disse:

Eu creio que sim, as comunidade participaram sim. Mas como eu te falei, muitas famílias até requisitavam a nucleação, queriam também na comunidade, no pensamento ou na lógica que queriam uma melhor educação para seus filhos. Que do meu ponto de vista observado, a melhor educação para seu filho era a questão estrutural das escolas. Porque antes, eu tenho escola numa casa, no barracão, mas viam que o vizinho, o rio vizinho tinha uma escola grande, eu estou falando de estrutura física. Então eu também quero, então em algumas comunidades até aconteceram esse processo de pedido para a nucleação, em outras resistências, como foi o caso do Crajuru e de outras comunidades isoladas que foram resistindo a esse processo. Assim, o processo aconteceu, mas sem nenhum debate mais conceitual disso tudo, apenas com a perspectiva que eu quero uma melhoria para a educação e a melhoria vinha dessa forma de nucleação, até mesmo de organização estrutural para o município. (*Líder de Movimento Social*).

O depoimento da *Líder de Movimento Social* ratifica o processo de reunião da SEMEC com as comunidades para informar sobre a nucleação, enquanto estratégia para buscar apoio das famílias para o projeto. Ela destacou os motivos que levaram algumas comunidades a requisitarem as escolas núcleos em suas localidades, em detrimento de outras, e a lutarem pela permanência da escola. A *Líder de Movimento Social* reforça que essas posições têm a ver com

a preocupação das famílias com uma melhor educação de seus filhos, pois, em seu imaginário, esse processo está na qualidade estrutural dos prédios escolares.

Para a *Líder de Movimento Social*, os pais, ao verem seus filhos estudando em uma escola que funcionava nos barracões, nas casas, em situações precárias, como pontuou Arroyo (1999), em uma escolinha cai não cai, preferiam as escolas núcleos que vinham sendo construídas, a partir da política de nucleação, pois elas eram mais bem estruturadas e com mais espaço. Para evidenciar o depoimento da *Líder de Movimento Social*, apresenta-se, a seguir, um conjunto de imagens do modelo das escolas do campo, algumas das quais, a propósito, não foram nucleadas e ainda permanecem nessas condições.

Figura 12 – Modelo de escola rural que funciona em uma casa alugada (SEMEC, 2015)



Figura 13 – Modelo de espaço de uma escola rural em Curralinho (GEPERUAZ, 2010)



Figura 14 – Espaço denominado de casarão cedido pela comunidade para funcionar a escola (SEMEC, 2015)



Figura 15 – Ambiente interno de uma rural em Curralinho (SEMEC, 2015)



As imagens das escolas, expressas nas figuras 12, 13, 14 e 15, evidenciam as condições estruturais em que as escolas rurais se encontravam. Funcionavam em barracões ou casas alugadas, entre outros espaços, ambientes insólitos, desfavoráveis à realização do ensino. No entendimento dos pais, não era sinônimo de uma boa qualidade da educação, como expressou a *Líder de Movimento Social*. De fato, tais realidades estavam em desacordo com o que preconizam os incisos I e IX, do artigo 3º, da LDB/1996, que apregoa a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como, a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 23/12/1996).

A proposta da SEMEC de Curralinho, para com a política de nucleação, era a de construir as escolas núcleos com melhores estruturas, a fim de garantir um melhor atendimento educacional às populações do campo. As figuras, a seguir, evidenciam os modelos de prédios escolares que passaram a ser construídos no campo, as escolas núcleos, assim intituladas.

Figura 16 – Mosaico do modelo de Escolas Núcleos construídas nos Polos Educacionais no campo



Fonte: Arquivo da pesquisa e SEMEC (2015).

Essa figura 16 apresenta um mosaico de escolas núcleos construídas no campo com a implantação da nucleação. Todas apresentam arquiteturas que se destacavam na paisagem ribeirinha e que estimulava o imaginário das populações, de que elas poderiam receber também essas escolas em suas comunidades para que os seus filhos pudessem estudar nelas. Diante do que as imagens evidenciam, como bem pontuou a *Líder de Movimento Social*, era natural que os pais solicitassem a nucleação de suas escolas, em vez de preferir as escolas precarizadas, como as apresentadas nas figuras 12, 13, 14 e 15.

Todavia, esse modelo arquitetônico de escola era apenas para as comunidades que aceitassem o processo de nucleação. As que oferecessem resistência e não aceitassem se deslocar para os núcleos, como foi o caso da escola Alayde Dias situada no Crajurú, conforme expôs *Líder de Movimento Social*, continuavam a funcionar nas antigas estruturas. O relatório

da coordenadoria das escolas multisseriadas da SEMEC evidencia as condições estruturais em que a Escola Alayde Dias ainda funcionava no ano de 2015:

Localizada às margens do rio Crajurù, afluente do rio Piriá, a escola Alayde Dias atualmente funciona na casa comunitária, alugada. No momento o espaço necessita de segurança, pois o local é aberto e isso dificulta a conservação dos recursos de sala de aula, assim como a permanência de outros recursos de cantina e merenda escolar neste espaço. A cozinha funciona em outro local em condições precárias, não há materiais de cantina suficiente para atender à demanda de alunos. O banheiro também pertence à comunidade local e não possui um espaço para executar atividades de recreações e dinâmicas, uma vez que fica em local alagado. (SEMEC, 2015, p. 10).

As informações colhidas no relatório da coordenadoria das escolas multisseriadas da SEMEC, no ano de 2015, evidenciam que as escolas que não foram nucleadas continuaram a funcionar nos ambientes insalubres, sem oferecer condições adequadas de ensino a alunos e professores do campo. Funciona como uma espécie de castigo para quem resiste no campo. Na realidade, conforme expressa a *Líder de Movimento Social* em seu relato, a nucleação foi acontecendo, porém, sem a preocupação de uma discussão mais ampla e conceitual de todo o processo. A esse respeito, ela esclareceu que a nucleação “não passava por um processo conceitual de currículo, que talvez fosse o maior problema. Fazer uma adaptação para quê, para quem e como, dentro dessa estrutura onde está todo mundo, os jovens, as crianças” (*Líder de Movimento Social*).

Sobre o processo da nucleação, *Técnico Educacional da SEMEC2*, ao ser questionado se, nesse processo, havia tido discussão acerca das questões pedagógicas e curriculares das escolas do campo, destacou que:

Não, esse também é um outro desafio. A Secretaria precisava fincar em uma proposta curricular exclusiva da educação do campo. Até porque, hoje em dia não dá mais, você entrar em uma sala de aula aqui na cidade do quinto ano você ver o professor dando a aula dele, explicando. Então tu entra em uma escola núcleo do interior do mesmo quinto ano, tu vai ver a mesma coisa, o que o professor passa aqui na cidade o professor que se está no interior passa. Então está faltando realmente discutir sobre currículo para a educação do campo aqui no município. Então, tem alguma coisa que está errada, nós não podemos está trabalhando o mesmo conteúdo aqui na cidade e trabalhar no interior. Mas isso tudo passa pela coordenação da educação do campo que está faltando ser restituído da Secretaria de Educação para poder se pensar em uma política voltada realmente para educação do campo. Aí inclui a questão curricular, a questão da avaliação, enfim, todo o planejamento que deve ter para se trabalhar realmente com esse aluno lá do campo. (*Técnico Educacional da SEMEC2*).

Portanto, a exposição do *Técnico Educacional da SEMEC2* esclarece que, de fato, no processo de nucleação, as questões curriculares foram margeadas do debate. Questões que podem ser entendidas como propositais, uma vez que, em nenhum dos objetos e estratégias do

projeto de nucleação, estão explícitas as intenções de se discutir as questões curriculares das escolas do campo. Entretanto, o *Técnico Educacional da SEMEC2* tem clareza da necessidade que a SEMEC têm de avançar nessa proposta, porém, atribui à inexistência desse debate a falta de uma coordenação em educação do campo na Secretaria. Assim, são pertinentes as posições da *Líder de Movimento Social*, ao destacar que a nucleação estava centrada na construção dos núcleos escolares, mas deixando de lado as questões curriculares.

À luz dos fatos, há de se considerar que a ausência dessas orientações pedagógicas para as escolas do campo inviabiliza uma formação articulada com os aspectos gerais da sociedade e da realidade social onde os sujeitos estão inseridos. Logo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 2º, parágrafo único, destaca que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Outro aspecto levantado pela *Líder de Movimento Social*, no processo de nucleação, se refere ao processo de resistência de algumas comunidades à nucleação de suas escolas. Entretanto, para que fique esclarecido, o fato de os pais discordarem dos procedimentos que a SEMEC estava adotando, não era em função de que seus filhos permanecessem estudando nas escolas precarizadas, conforme demonstrado nas figuras 12, 13, 14 e 15. Suas reivindicações giravam em torno de que o direito à educação de seus filhos fossem garantido com a permanência da escola na comunidade, assim se colocavam contrário ao fechamento da escola.

Em detrimento disso, o governo municipal estava empenhado em efetivar a nucleação sob o argumento de ampliar o direito do acesso à educação das populações do campo, porém, por meio de uma nova dinâmica organizacional das escolas. Conforme o exposto, promoveu a construção das escolas núcleos com ambientes mais bem estruturados para o desenvolvimento do ensino. Enquanto meio de acesso às escolas, possibilitou os transportes escolares fluviais, que é condição *sine qua non* para que a nucleação se efetive. Tais estratégias foram a forma que se encontrou para convencer as famílias a aceitarem a transferir seus filhos para as escolas núcleos, visto que todos teriam asseguradas as condições de acesso.

Em síntese, este capítulo evidenciou que, embora as condições da oferta da educação no município de Currálinho tenham sido ampliadas, ainda há muito a se avançar na Educação

Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental. Evidenciou-se que os indicadores educacionais, principalmente em relação às populações do campo, como centro desse debate, ainda precisam ser qualificados, porém, o município carece de muito mais recursos financeiros para investir nas políticas educacionais, como os dados evidenciaram.

No mais, a política de nucleação das escolas do campo foi a opção que o município de Currealinho priorizou para organizar as escolas núcleos, assim, diminuir o número de unidades educacionais no campo e os custos de manutenção conforme anunciado por meio projeto de nucleação (CURRALINHO, 2002). Contraditoriamente, os dados financeiros apontaram para outro caminho, principalmente com o aumento dos investimentos nos transportes escolares, que elevou as despesas do município. O que se desprende disso é a dependência financeira que o município tem da União para manter as suas políticas.

No que concerne ao processo de implantação da política, verificou-se que os conflitos e as contradições surgiram em função do interesse do município, de um lado, e, das comunidades de outro, que tiveram as escolas fechadas. Nesse contexto, infere-se que estava em jogo o direito à educação na comunidade e não a defesa de um modelo educacional precarizado, que vinha funcionando a décadas no campo. Entretanto, a nucleação não rompeu totalmente com esse modelo, uma vez que priorizou o atendimento educacional nas escolas núcleos, enquanto as escolas multisseriadas, algumas, continuam a funcionar em locais insalubres e inadequados à realização do ensino.

Tratou-se, então, neste capítulo, dos fundamentos ideológicos que justificaram a política de nucleação no município de Currealinho e evidenciou-se, pelo posicionamento dos gestores e do próprio documento do projeto de nucleação, que uma das justificativas principais para a realização desse processo foi a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo, além de organizar as escolas para acessarem recursos dos programas educacionais do FNDE, mas também pretendiam estabelecer a organização de ensino seriado nas escolas, o que seria uma das condições para se promover a qualidade social da educação.

É perceptível que, embora não tenha havido a universalização do ensino no campo, ampliou-se a oferta nos anos finais entre 2002 a 2014, assim como as escolas núcleos, ao instituírem os conselhos escolas, passaram a acessar os recursos dos programas do FNDE. Entretanto, em relação à qualidade social da educação, não se pode afirmar que tal meta tenha se efetivado, a considerar a realidade dos indicadores educacionais que ainda são inaceitáveis para a qualidade social da educação.

Finalmente, como foi observado, há um consenso sobre suas intencionalidades, enquanto ação de governo, e, como toda política, tem seus problemas, como apontaram os professores, as lideranças das comunidades, os pais e os gestores.

CAPÍTULO IV – PROJETO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM CURRALINHO: AS CONDIÇÕES DE OFERTA E DE ACESSO ÀS ESCOLAS NUCLEADAS

4.1 NUCLEAÇÃO ESCOLAR E OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A educação, enquanto direito, é um bem público e universal, que, inclusive, no seu aspecto mais amplo, independe da escola para que se efetive. Entretanto, na estrutura do capitalismo, o Estado, ao assumir a condição de provedor, a tendência é de organizá-la conforme os interesses que lhe são convenientes. Diante disso, nem sempre as formas de organização são compatíveis com determinadas realidades sociais e culturais.

Dessa forma, é fundamental discutir o direito à educação no e do campo, seguindo o entendimento de Caldart (2002, p. 19, grifo nosso), para quem a educação: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nessa perspectiva, para que o direito à educação se efetiva nas condições materiais concretas dos sujeitos, não podemos nos antecipar ao modelo da oferta, ou seja, se a escola vai ser núcleo, seriada, multisseriada ou mesmo em alternância. Contudo, não podemos “abrir mão” de que o produto final do processo escolar seja a qualidade social da educação.

Dessa forma, comungamos com o entendimento de Silva (2009), na discussão sobre a qualidade social da educação, em que os fatores de organização internos da escola são importantes, como a garantia do acesso por meio dos transportes escolares, além das condições estruturais das escolas para favorecer um bom ambiente de aprendizagem aos alunos e do trabalho dos professores. Entretanto, os fatores externos da escola como os socioeconômicos, financeiros, socioculturais, compromissos dos gestores são imprescindíveis para definir e considerar a qualidade social da educação escolar.

Não se deve, portanto, abnegar do que assegura a CF/1988 e demais legislações educacionais acerca de o direito à educação se efetivar em condições de igualdade a todos os cidadãos. Por conseguinte, é imprescindível que os governos, quando propuserem políticas educacionais, levem em consideração as condições materiais, humanas e financeiras suficientes para que essas políticas se realizem. Quanto aos demais processos, não menos importantes, entende-se que são metodologias de organização sobre a forma de materialização do ensino. Por isso, o direito à educação do campo e à escola no campo para o atendimento à população não pode subjugar as condições de igualdade a que os sujeitos têm direito.

Logo, para garantir o direito à educação com a ampliação do acesso a escolas para as populações do campo, o município de Curralinho assumiu como estratégia a política de nucleação, que se configurou, portanto, como a principal política destinada ao campo, a fim de reorganizar a rede educacional de ensino e possibilitar a oferta de ensino. Entretanto, como toda política pública, ela tem suas potencialidades e contradições, fruto dos interesses divergentes do Estado capitalista e da classe trabalhadora.

Os dados empíricos da pesquisa revelaram que a política de nucleação, em meio às contradições, tem seus aspectos positivos, principalmente quanto à ampliação da oferta das etapas e modalidade de ensino no campo. Em meio a esse processo, um dos objetivos era o de ampliar a oferta de ensino para as populações do campo, com destaque para a Educação Infantil, para os anos finais do Ensino Fundamental e para a EJA, cuja oferta era inexistente nas escolas do campo, e, de fato, os indicadores de matrículas revelam que houve ampliação da oferta nas escolas do campo.

Iniciando pela Educação Infantil, tanto nas creches (5,3%) quanto na pré-escola (465,2%), os dados do Censo Escolar revelam crescimento de matrículas nas escolas do campo, embora a oferta ainda tenha ficado abaixo da demanda para a população da faixa etária, de acordo com a base do Censo Demográfico de 2010, de 0 a 3 anos (1,4%) e de 4 e 5 anos (51,2%). De forma geral, as matrículas nesse nível de ensino ficaram abaixo da demanda, conforme o observado nas tabelas 11, 12 e 13, cujos dados indicam que ampliação das matrículas não foi suficiente para garantir o direito à educação a todas as crianças residentes no campo, especialmente para as que deveriam ficar nas creches.

Dessa forma, considerando os indicadores de matrícula e a população da faixa etária, para o ano de 2010, havia cerca de 84,6% de crianças entre 0 e 3 anos sem atendimento em creche no campo e, na pré-escola, 48,8%. Para o ano de 2014, não houve grande alteração, pois, conforme a contagem populacional do IBGE, a população cresceu no período entre 2010 e 2014, 10,7%, e o acréscimo de matrículas representou 20 e 11,2%, respectivamente, para creche e pré-escola, ou seja, a faixa etária de 4 e 5 anos, que passou a ter oferta obrigatória, cresceu bem pouco em relação à população. Com isso, denota-se que a demanda por Educação Infantil no campo ainda é bastante elevada.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o município tinha um histórico de oferta no campo, apenas dos anos iniciais, e, de certa forma, a nucleação contribuiu para modificar essa realidade, uma das metas principais do governo. Nesse aspecto, os dados revelam que a oferta foi garantida, o que resultou em um crescimento de forma exponencial para o período em

análise da pesquisa (1.434,5%). Esses dados são expressivos em função de uma oferta inexistente, até o ano de 2001, no campo.

Todavia, quando se considera o crescimento da oferta de matrícula nas escolas do campo para o Ensino Fundamental no período em análise, o crescimento registrado foi de 442% (ver Tabela 17). Essa expansão da oferta de ensino no campo contribuiu de forma positiva para que a rede municipal de ensino ampliasse o total de matrículas no período (72,3%), considerando todos os níveis e modalidades de ensino. Com isso, a meta do governo de ampliar a oferta de ensino, por meio da política de nucleação para as populações do campo em todas as etapas e modalidade de ensino, foi alcançada.

Ainda que se considere que as matrículas de 2010, nas escolas do campo, estivessem 26,6% acima da população da faixa etária de 6 a 14 anos de idade, isso não significa, contudo, que aconteceu a universalização do atendimento educacional para as populações do campo. Esses dados contrastam, sim, com o alto índice de distorção idade/série, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental (56%) seja nos finais (75%), nas escolas do campo. Além do mais, enquanto a população cresceu 10,7%, no período de 2010 a 2014, as matrículas, nesse nível de ensino, evoluíram 1,1%, bem abaixo do crescimento populacional. Isso denota que, nos últimos anos, houve uma estagnação da ampliação da oferta de matrículas nas escolas do campo, ou que a municipalidade estaria chegando a seu limite, em termos de oferta.

Embora tenha sido importante para as populações do campo a evolução das matrículas nas escolas, sobretudo àquela parcela sem acesso à educação nesse território geográfico, nas faixas etárias de 0 a 5 e 11 a 14 anos de idade, as contradições não deixam de existir, ainda mais porque a oferta de ensino nessas comunidades iniciou-se tardiamente, apenas em 2002.

Diante disso, é importante notar que os dados empíricos revelam que as taxas de rendimento, considerando o Ensino Fundamental completo no campo, apresentaram evolução positiva, seja em termos de aprovação (76,1%), de reprovação (16,9%) e de abandono (7,1%) para o período em análise. Todas obtiveram ganhos, no período (2002-2014), de 31,2, 14,1 e 17,7 pontos percentuais. Assim, a redução das taxas de reprovação e abandono contribuiu para diminuir o fracasso escolar em 24%, redução de 31,1 pontos percentuais (cf. Tabela 18).

Entretanto, quando são observados apenas os anos finais do Ensino Fundamental das escolas do campo, a evolução positiva ocorreu apenas nos índices de aprovação (74,6%) e abandono (9%), evolução no período de 18,1 e 17,9%. Contraditoriamente, o índice de reprovação, nessa etapa de ensino, apresentou crescimento (16,6%), evolução de 8,9 pontos

percentuais no período, porque, segundo Cury (1989, p. 70), “[...] a educação, enquanto partícipe da prática social e global, é contraditória em seus vários aspectos”.

Os dados educacionais das escolas do campo revelam essa contradição, uma vez que a ampliação do acesso à escola para as populações não têm sido acompanhada da qualidade social da educação. Há, assim, um nítido hiato entre quantidade e qualidade no ensino, “como se isso fosse possível” (PARO, 2001), pois o Estado capitalista contabiliza apenas a quantidade (se há carência de escola), e, quando a “quase totalidade” da população já estiver sendo atendida pela escola, estará plenamente satisfeita a sua intencionalidade, que seria a de garantir o acesso.

No entanto, é preciso questionar essa lógica do Estado capitalista, uma vez que esse processo tem marginalizado milhares de crianças e jovens. No entender de Paro (2001), essas crianças e jovens estão passando pela escola sem obter ensino escolarizado, com isso têm ficado à margem dos benefícios da civilização que a própria classe trabalhadora ajudou a construir. Logo, nessa perspectiva, “[...] na escola, a garantia de um bom produto só pode dar garantindo-se o bom processo” (PARO, 2001, p. 93). O produto da escola, segundo esse autor, perpassa pelo processo pedagógico, enquanto trabalho humano e requer a existência do objeto de trabalho, que é o educando, esse fato, se constitui na ação educativa, que, no processo, se transforma no produto a ser construído, que é “[...] o aluno educado com a porção de educação que objetivou alcançar no processo” (PARO, 2001, p. 94). Portanto, segundo esse mesmo autor, não há sentido em identificar a aula ou o processo pedagógico escolar com o produto da escola, pois a aula é processo e não produto:

Não pode haver “boa” aula se não houve aprendizado por parte do educando. A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem, ou melhor, ainda, supõe considerar que *só há ensino quando há aprendizagem*. (PARO, 2001, p. 94).

Considerando toda essa reflexão em torno da qualidade na educação, conforme expõe Paro (2001), percebe-se que a quantidade das matrículas nas escolas do campo não tem se refletido nos indicadores de aproveitamento escolar de forma satisfatória. Com isso, o produto das escolas, que é a aprendizagem, têm ficado a desejar, evidenciado pela queda de rendimento nas taxas educacionais do município, nos anos finais do Ensino Fundamental.

De posse dessas informações, o governo federal utiliza os instrumentos avaliativos para referendar o desempenho educacional das instituições de ensino. No que se refere ao IDEB as escolas do município de Curalinho no ano de 2007, alcançaram nota de 3,4, e, em 2009,

caiu para 2,8, já em 2011 e 2013, manteve-se em 3,2 (BRASIL/INEP, 2013). Verifica-se, portanto, uma inconstância na evolução desses indicadores.

Corroboram com esse debate as informações da Prova Brasil sobre o nível de aprendizagem adequado na competência de leitura e interpretação de textos e resolução de problemas, nas séries do 5º e 9º ano dos alunos do município. Para os alunos do 5º ano, em português, apenas 3% estaria com aprendizado adequado, e, no 9º ano, 7%. No Estado do Pará, esse índice foi de 17 e 14% e, no Brasil, de 38 e 21%, para o 5º e 9º ano, respectivamente. Em matemática, os percentuais do município são de 2%, para o 5º e 9º ano, no Estado do Pará, de 12 e 4%, e, por sua vez, no Brasil, de 32 e 10%, no 5º e 9º ano, respectivamente (MERITT, 2013).

Portanto, a considerar esses índices, para o governo os alunos do município têm sérias defasagens de aprendizagem em português e matemática, ou seja, o produto das escolas, a *aprendizagem*, não estaria obtendo a qualidade desejada, refletindo-se em um ensino precário e de baixa qualidade, cujos efeitos sobre os indivíduos podem se estender por toda a sua vida (PARO, 2001).

É importante ainda pontuar que a preocupação desse mecanismo de avaliação são os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, portanto, não é parâmetro para mensurar a qualidade social da educação. Silva (2009, p. 222) enfatiza que a concepção de *qualidade educacional* que tem norteado as políticas educacionais são emanadas do Banco Mundial, que tiveram ascendência desde os anos de 1990, sendo, assim, uma lógica fundamentada “[...] na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas” (SILVA, 2009, p. 222).

Entretanto, a qualidade social da educação deve-se mensurar por um conjunto de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos tanto internos quanto externos das escolas onde estão situadas no atendimento dos alunos. Em detrimento desses fatores, conforme expressa Silva (2009, p. 223) “A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”, principalmente as populações situadas no Arquipélago do Marajó em que recaem sobre eles os piores índices de desenvolvimento humano

De toda forma, os resultados de rendimento das escolas nucleadas de Currálinho conformam-se com a tese de Vasconcellos (1993), de que o processo de nucleação não apresenta grandes vantagens, no que se refere ao processo de aprendizagem, entre escolas

pequenas e grandes, surgidas em função da nucleação. Dessa forma, argumenta que, contrariando os defensores da nucleação, as diferenças não existem na prática. Pode-se inferir que o problema determinante dos indicadores de acesso e qualidade está diretamente relacionado às condições sociais de onde a escola está inserida, além do mais, é preciso atentar para as peculiaridades da organização do processo pedagógico da escola.

Nos anos de 1990, a preocupação com a educação era, segundo Arroyo (2010, p. 1382), com as desigualdades de acesso e de permanência; nos dias atuais, a busca tem sido pela qualidade do ensino. Entretanto, dialeticamente, essa realidade ainda se expressa no município de Curralinho, uma vez que os governos continuam ignorando os complexos processos de produção-reprodução das desigualdades sociais que se refletem na educação.

Contra essa lógica, os governos municipais são induzidos a adotarem políticas educacionais, como foi o caso da política de nucleação, porém, os dados indicam que apenas reorganizar as escolas não é suficiente para elevar a melhoria dos índices de aproveitamento escolar. Tal perspectiva contribui para desviar a atenção dos processos históricos das desigualdades educacionais produzidas pelo Estado capitalista, cujas políticas têm caráter compensatório. A esse respeito, Arroyo acrescenta que:

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução. (ARROYO, 2010, p. 1387).

São esses os aspectos que se refletiram na política de nucleação, quando apresentada pelo governo como a solução para os desafios educacionais do campo, porém, na prática, pautou-se como processo de organização dos estabelecimentos de ensino para possibilitar a oferta de matrícula, sem um debate mais profundo das condições reais das desigualdades da educação no campo. Dentro das condições materiais e dos processos dialéticos de forma subjetiva, atendia às demandas da reforma educacional de reduzir as escolas do campo, conforme discutido no primeiro capítulo desta tese.

Tal perspectiva, explícita no projeto de nucleação de Curralinho, consistia na ideia de que, com a eliminação do multisseriado, seria possível elevar o nível de escolaridade das populações da zona rural²⁸, o que se efetivou na prática e contribuiu para diminuir o número de estabelecimentos de ensino no campo (77%), no período em análise (cf. Gráfico 2). Mesmo a

²⁸ A manutenção dessa expressão é para fazer jus à forma como está expresso no projeto de nucleação do município.

taxa de fechamento tendo sido expressiva, não foi possível eliminar todas as escolas multisseriadas do campo, como pretendia o governo.

Constata-se, então, que, no município de Curralinho, o fato de as turmas/escolas multisseriadas continuarem a existir nos sistemas de ensino não têm nada a ver com um modelo ideal ou mais adequado de organizar o ensino para atender às populações do campo. Além disso, essa situação de precariedade em que funcionam denuncia a falta de investimentos nesses estabelecimentos de ensino para mantê-los funcionando de forma adequada.

Com relação ao município de Curralinho, foram identificados dois aspectos que contribuem para a manutenção dessas turmas/escolas no campo. O primeiro tem a ver com a densidade demográfica da população (7,89hab/km²) no território do município, que é um aspecto a considerar sobre a existência dessas escolas. A esse respeito, Carmo e Prazeres (2015) destacam que:

[...] a existência das escolas multisseriadas no campo brasileiro, em especial na Amazônia, tem mais a ver com os aspectos demográficos da organização populacional das comunidades do que com uma mera opção de criar essas turmas. A título de exemplo, numa comunidade em que existam 20 crianças com idade escolar diferente, o Estado não pode se eximir de ofertar a educação a esses sujeitos pelo fato de não ser possível criar turmas por série. (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 540).

Na lógica do direito à educação, o Estado não se pode furtar ou condicionar a oferta do ensino, pois deve garantir as condições de igualdade, como prescreve a Carta Magna, a fim de que a escola esteja acessível a todos, e o direito, de fato, se efetive. Essa é a luta do movimento Por Uma Educação do Campo. Diante do exposto, observa-se de que trata o relatório da SEMEC sobre a coordenação das escolas multisseriadas:

[...] mesmo com a implantação de escolas núcleos ainda há um total de vinte e duas (22) escolas funcionando em regime multisseriado, muitas delas ficam localizadas em locais muito distantes das escolas polos, outras porém devido as escolas polos não oferecerem espaço suficientes para atender a demanda de alunos existentes ainda necessitam funcionar neste regime (multisseriado). (CURRALINHO/SEMEC, 2015, p. 15).

Tal informação ratifica que a permanência do multisseriado no município está relacionada às distâncias que os alunos estão das escolas núcleos, ou mesmo pela falta de espaços nessas escolas. Para a *Secretária de Educação*² do Município, a existência ainda dessas escolas se dá em função de “algumas não terem como nuclear porque ficam longe uma das outras”. Também o *Secretário de Educação*¹, reconhece que a nucleação não conseguiu eliminar todas as escolas multisseriadas, porque “há necessidade das escolas pequenas

permanecerem na comunidade, pelas distâncias que os alunos levariam para chegarem às escolas núcleos”. Denota-se, portanto, que a permanências delas é mais como um meio para garantir a oferta de ensino às populações que estão muito distantes das escolas núcleos.

Outro aspecto que justifica a permanência das escolas multisseriadas no campo, embora esse seja em número bem menor, foi o fato de algumas comunidades não terem concordado que elas fossem fechadas no processo de nucleação, sob a alegação de que seus filhos viajariam durante muitas horas nos barcos para chegarem às escolas núcleos, como já pontuou da *Líder de Comunidade*⁴, ao mencionar as várias tentativas da SEMEC de nuclear a Escola Vista Alegre do Maracati. Outra situação se deu com a Escola Alayde Dias, onde a comunidade se mobilizou e não permitiu que ela fosse nucleada, como destacou a *Líder de Movimento Social*.

O aspecto negativo da política de nucleação, como bem frisou o *Secretário de Educação*¹, em seu depoimento, é que “as escolas multisseriadas continuaram a funcionar em casas de particulares, uma vez que a prioridade era a construção das escolas núcleos”. Dessa forma, das 22 (vinte e duas) unidades, 11 (onze) continuam a funcionar em casas alugadas de famílias da comunidade, barracões ou casas cedidas por comunitários, e não possuem banheiro, espaço para guardar os materiais didáticos, carteiras para os alunos, cozinha e área de lazer, nem iluminação é adequada (CURRALINHO/SEMEC, 2015).

Apesar de se encontrarem nessa situação, essas unidades de ensino, que continuam a ser desprezadas pelo poder público, mantêm suas atividades de ensino nesses ambientes precarizados e insalubres. Contraditoriamente, como forma de recompensar o desprezo por essas unidades de ensino multisseriadas, nos últimos anos, a SEMEC têm disponibilizado transporte escolar a todas elas e agentes de apoio para cuidar da limpeza da escola e o preparo da merenda dos alunos, tarefas antes executadas pelos professores, que, agora, podem pelo menos se dedicar apenas à função do ensino.

4.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS NUCLEADAS: A QUALIDADE NEGADA

Os espaços de aprendizagem dotados de infraestrutura adequada são importantes no processo educativo, para que o produto da escola tenha todos os meios necessários para ser desenvolvido, pois, um dos elementos que exercem forte influência para se obter bons resultados educacionais, de acordo com Soares, Razo e Farinas (2006, p. 47), está relacionado às características do que dispõe a escola, como: “professores, infraestrutura física, abordagens e insumos pedagógicos [que] têm impacto sobre aprendizado e progressão dos alunos”.

Destaca-se que um dos objetivos que orientaram o projeto de nucleação das escolas rurais foi a construção de escolas com infraestrutura adequada para receber alunos e com alojamentos para professores que se deslocassem de outras localidades.

Tais objetivos justificaram-se em função de existir uma rede escolar no campo funcionando em condições extremamente precárias e com turmas multisseriadas, além disso, mais de 50% das escolas funcionavam em espaços locados, barracões, casa de professores, o que inviabilizava a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental no campo, bem como, de promover um ensino de qualidade (CURRALINHO, 2002). Dessa forma, com a política de nucleação, foram construídas 17 (dezessete) escolas núcleos do campo, com, pelo menos, duas e, no máximo, seis salas de aula.

A nucleação, portanto, se constituiu em Curralinho com a finalidade de organizar a rede escolar física das escolas do campo, equipadas com salas de aula, secretaria, diretoria, copa cozinha, alojamento a professores e transporte escolar. Dessa forma, a gestão municipal buscou convencer as comunidades que teriam as escolas fechadas de que os alunos ganhariam escolas mais bem estruturadas para estudarem. Contudo, foi demarcada por contradições a materialização dessas intencionalidades.

O primeiro aspecto que os dados empíricos revelam é que, embora a nucleação das escolas tenha ocorrido, elas continuaram a funcionar em espaços alugados, nos barracões, nos mesmos lugares onde as escolas multisseriadas funcionavam, sendo apenas ampliados ou acrescentados de outros espaços também alugados. Conforme relatou o *Secretário de Educação*1, em 2002, quando foram implantados os 10 (dez) primeiros núcleos no campo, apenas 2 (duas) escolas ganharam prédios novos, os demais funcionaram nas circunstâncias apresentadas.

Um dos questionamentos feitos a esse *Secretário de Educação*1 foi se, para realizar a nucleação, não era necessário que a escola estivesse já construída, tal como anunciava o projeto original, ao que ele respondeu:

Necessariamente não. O primeiro núcleo quando foi instituído nós estávamos com o prédio pronto. O segundo, o prédio estava em construção, como a escola era pequena, duas salas de aulas, então nós conseguimos locar um espaço da comunidade, foi um salão comunitário. Dessa forma, começou a funcionar nessas duas salas mais no salão comunitário. Consequentemente nós trabalhamos para a construção do prédio. Então teve algumas localidades que começaram a escola núcleo só com a construção do prédio, mas em outras não, você tinha uma escola pequena de duas salas de aulas no máximo, era a realidade das escolas na zona rural. Então a comunidade dispunha de um salão comunitário ou se alugava, dividia os espaços, então começava a funcionar ali. (*Secretário de Educação*1).

Portanto, ao contrário do que fora anunciado no projeto da nucleação, as escolas, mesmo nucleadas, continuaram, porém, a funcionar nas mesmas condições estruturais que as escolas multisseriadas funcionavam, em locais improvisados, como casas alugadas ou barracões comunitários. Os prédios escolares foram sendo construídos paulatinamente. A título de exemplo, a escola São Sebastião, no Polo I do rio Guajará, foi constituída núcleo no ano de 2002, mas só teve o prédio escolar construído no ano de 2009. Durante todo esse período, funcionou em uma casa alugada na comunidade (Relatório de Pesquisa de Campo, 2015).

O Quadro 5, a seguir, apresenta o panorama dos ambientes educacionais que as Escolas Núcleos disponibilizam para o atendimento de alunos, professores e atendimento administrativo.

Quadro 5 – Infraestrutura básica, espaços de aprendizagem e equipamentos disponíveis nas Escolas Núcleos nos Polos – Curalinho, 2014

Unidades Educacionais		Biblioteca/ Sala de leitura	Sala de Professor	Sala de Secretaria	Sala de direção	Acesso à internet	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática	Refeitórios	Quadra coberta	Banheiros Internos	Banheiros externos	Salas de TV/DVD	Computadores para uso dos alunos	Anexos ²⁹	Multissérie	Água Filtrada
Nº	POLO I																
1	EMEF Portugal																
2	EMEF São Luiz																
3	EMEF São Sebastião																
	POLO II																
1	EMEF Nossa Sra P. Socorro																
2	EMEF São José da Povoação																
	POLO III																
1	EMEF Maria das Dores Sá																
2	EMEF Pau d'Arco																
3	EMEF Santa Cruz do Piriá																
4	EMEF Turé																
	POLO IV																
1	EMEF Sandoval A. Teixeira																
	POLO V																
1	EMEF Feliciano P. Duarte																
2	EMEF Francisco C. Martins																
3	EMEF Furo Grande																
4	EMEF Massaranduba																
5	EMEF Ponta Alegre																
6	EMEF Prof. M. M. Nogueira																
	TOTAL	0	1	1	15	0	0	2	0	0	0	16	0	2	15	4	2
	Δ%				78,9			10,5				100		10,5	93,8	25	12,5

 POSSUI  NÃO POSSUI

Fonte: INEP/IDEB/localize a escola (2015). Material elaborado pelo autor.

O primeiro aspecto a destacar é que todas as escolas núcleos são construídas de madeira, ou seja, o tempo útil dessas construções é bem menor do que de uma feita em alvenaria. Outro aspecto importante a ser esclarecido é que, embora sejam 17 (dezessete) escolas núcleos, há apenas 16 (dezesseis) no quadro, em função de uma não estar disponível na

²⁹ Os anexos são espaços construídos ou alugados próximos as escolas para funcionarem como salas de aula.

base de dados do INEP até o ano de 2014. Essas Escolas Núcleos, em termos de ambiente de aprendizagem e de equipamentos, estão longe de atenderem aos padrões de uma boa escola, a começar pelos setores administrativos, havendo apenas uma unidade que dispõe de sala de professores e outra, com espaço para a secretaria da escola.

Quanto à sala de direção, apenas uma escola não dispõe desse espaço. Entretanto, conforme se observou, em 4 (quatro) escolas núcleos visitadas, com exceção de uma, funcionam, no mesmo espaço, a diretoria da escola e os serviços de secretaria, mas também é onde ficam guardados materiais esportivos, eletrônicos, livros e arquivos da escola. Trata-se de um ambiente inadequado para a realização das atividades, seja de direção seja de secretaria da escola. Como o modelo arquitetônico dessas escolas segue um padrão, essas salas têm quase as mesmas dimensões.

Nota-se, no quadro 5, que nenhuma das escolas dispõe de biblioteca ou de sala de leitura, espaços essenciais de aprendizagem, que não foram previstos no planejamento arquitetônico desses estabelecimentos de ensino. Contudo, nas escolas visitadas, foram encontrados livros de biblioteca para pesquisa, mesmo em pequena quantidade, e que ficavam ou encaixotados ou na sala da direção em estantes.

Quanto aos outros ambientes de aprendizagem, nenhuma escola núcleo conta com salas de TV/DVD e laboratórios de ciências. Observa-se, nesse mesmo quadro, que as escolas não dispõem de água filtrada, eletricidade, com exceção de apenas uma escola, situada em vila, que conta com energia elétrica 24 horas, as demais conseguem energia apenas por meio de geradores. Embora haja o registro da existência de duas escolas com laboratórios de informática, na realidade elas apenas foram contempladas com equipamentos, não tendo sido instalados até o ano de 2014, por falta de espaço físico.

No que se refere ao acesso à internet, nenhuma escola está conectada. Somam-se a isso outras situações de escolas que não dispõem de refeitório para os alunos, área de lazer, quadra de esporte e banheiros adequados, já que são construídos todos em área externa à escola. Verifica-se que até insumos básicos essenciais para dar suporte à aprendizagem dos alunos não estão disponíveis nas escolas núcleos. Diante dessa realidade, Soares, Razo e Farinas (2006, p. 52) avaliam que, “além de existir, as escolas precisam ensinar. Para tanto, são necessários insumos pedagógicos, tais como computadores e bibliotecas, infraestrutura física, tal como água e eletricidade, e, principalmente, bons professores, boa abordagem pedagógica e boa gestão”. Eles acrescentam ainda que “é difícil de conceber uma escola sem água, sem

eletricidade ou bibliotecas que não tenha consideráveis dificuldades para ensinar aos seus alunos conteúdos básicos” (SOARES; RAZO; FARINAS, 2006, p. 52).

Todavia, embora seja difícil de conceber essa situação, é assim, sem insumos pedagógicos básicos, que o ensino se materializa nas escolas rurais de Currálinho. São nessas condições adversas que se busca alcançar o produto da escola, a aprendizagem, porém, sem possibilitar aos professores todos os meios necessários para que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo. É importante pontuar que esse não é um fato exclusivo dessa realidade, mas da maioria das escolas rurais de todo o Brasil, resultado de um processo de descaso e atenção do Estado que ainda permeia essas escolas.

A permanência e o sucesso dos alunos na escola requerem, para Silva (2009), atitudes dos profissionais da escola, como:

[...] saber reconhecer as suas potencialidades individuais; criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo; preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, seja de carro, ônibus, barco, caminhão ou bicicletas; desenvolver a criatividade e a inovação, por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais; possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura, bordados e esporte); assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos, valorizar o acesso ao cinema. (SILVA, 2009, p. 225).

Entretanto, essas são as condições ideais para a realização do processo de ensino aprendizagem, porém, a realidade das escolas nucleadas do campo em Currálinho não proporciona aos profissionais da educação que suas práticas pedagógicas se efetivem a partir dessas orientações. Assim, o trabalho pedagógico acaba sendo comprometido, o que inviabiliza que os bens culturais sejam distribuídos socialmente entre todos, como pontua Silva (2009), logo, compromete a qualidade social da educação.

Ainda de acordo com Soares, Razo e Farinas (2006, p. 52), outros insumos pedagógicos, como acesso à internet e biblioteca, exercem influência direta e importante sobre o aprendizado dos alunos, em particular na Amazônia, dadas as suas singularidades de biodiversidade e de aspectos físicos e geográficos. Entretanto, nas escolas rurais, as discrepâncias são enormes, principalmente no que se refere ao acesso a computadores e internet. Portanto, esses indicadores negativos evidenciam as contradições e desigualdades em que as escolas do campo funcionam para prover um ensino de qualidade, como assim se anunciou.

Deve-se, no entanto, questionar:

[...] seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz

oferecer à quase totalidade de crianças e jovens escolarizáveis, [ou seja,] [...] é preciso perguntar se a escola não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados em edifícios com condições precárias de funcionamento. (PARO, 2001, p. 91-92).

A contradição desse processo está no fato de se almejar qualidade ou de se querer um excelente desempenho dos alunos com bons resultados nas avaliações externas das escolas, diante de uma estrutura precarizada para realizar o ensino.

Destaca-se, também, que a intenção do governo de construir alojamentos para os professores nas escolas núcleos também fracassou. Registra-se que apenas nas Escolas de São Sebastião e de Portugal, ambas no Polo I do rio Guajará, foram construídos esse alojamentos. No entanto, conforme se observou *in loco* na escola de São Sebastião, o referido alojamento foi transformado em salas de aula. Nesse núcleo, que fica na localidade mais distante da sede do município, era imprescindível que houvesse alojamento para os professores, cuja maioria é oriunda da cidade, bem como os demais funcionários da escola.

Dessa forma, os professores e demais funcionários da escola, que vêm da cidade ou de outras localidades, se hospedam em uma casa cedida por um comunitário. As figuras 17 e 18 evidenciam o antigo alojamento construído para os professores e o atual disponibilizado para se hospedarem:

Figura 17 – Residência construída para casa dos professores e transformada em salas de aula



Figura 18 – Casa em que residem os funcionários da escola que não são da comunidade



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa (2015).

A figura 17 evidencia o prédio do antigo alojamento dos professores na Escola de São Sebastião, porém, todo transformado em salas de aulas. Destaca-se que os tamanhos dos ambientes são os mais variados possíveis. São 2 (dois) medindo 3,90m x 3,40m; um com 3,90m x 6,90m; outro de 4m x 3,90 e o outro de 5m x 5,60m. São utilizadas nas atividades de reforço

do Mais Educação, Educação Especial e para turmas de Educação Infantil e séries iniciais (Diário da Pesquisa de Campo).

Isso ocorreu em função do crescimento da demanda por matrículas na escola, aliado à contemplação dos programas educacionais do FNDE na escola, como: o Mais Educação, que necessitava de espaços para a realização das atividades de reforço escolar, e o Escola Acessível, para acomodar os alunos e os materiais, como computadores e demais equipamentos que a escola recebeu.

Na escola de Portugal, a outra onde foi construído um alojamento para os professores, parte dos compartimentos também foi destinada para salas de aula, sob as mesmas circunstâncias apresentadas acima. Observa-se, no quadro 5, que as escolas também não dispõem de quadras cobertas. Fato, inclusive, observado pela *Coordenadora Pedagógico*², sobre a falta de espaços para a realização das atividades de lazer e esportivas da escola. Diante disso, as escolas realizam suas atividades esportivas em locais improvisados, como se observa nas figuras 19, 20 e 21:

Figura 19 – Campo de serragem de madeira cedido para a Escola São Sebastião realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos, assim como os demais eventos esportivos e culturais da escola



Figura 20 – Campo de serragem de madeira da Escola Maria das Dores Sá utilizado para realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos, assim como os demais eventos esportivos e culturais da escola



Figura 21 – Campo de chão batido cedido para a Escola São Sebastião realizar as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação com os alunos e os demais eventos culturais e esportivos da escola



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa.

São os locais mais comuns que as escolas utilizam para realizar as suas atividades esportivas e culturais. São espaços insólitos onde também são realizadas as atividades de Educação Física e do Programa Mais Educação, de contraturno, com as crianças e jovens. São espaços cedidos pelos donos das serrarias ou pela própria comunidade, porém, não oferecem as mínimas condições para a realização das práticas esportivas e culturais das escolas, uma vez que não são cobertas, expondo os alunos à intempérie do tempo durante a realização dessas atividades.

Notadamente, observa-se que as escolas núcleos foram constituídas apenas de salas de aula para as atividades de ensino, que, com o passar do tempo, nem mesmo foram suficientes

para atender à crescente demanda de alunos. No entendimento da *Secretária de Educação*², a construção dessas escolas não seguiu um planejamento para atender a todas as demandas educacionais, uma vez que:

As escolas núcleos foram pensadas para alunos, apenas como sala de aula. Entretanto, não foi pensada para ter copa cozinha, secretaria, biblioteca, sala de professor, ou seja, nenhuma escola tem estrutura adequada. Porém, mesmo que sejam construídas salas para os professores, logo são transformadas em sala de aula, então os professores ficam sem espaço novamente. Quer dizer, as escolas núcleos não foram pensadas com todos ambientes que uma escola precisa, como se não existisse outros componentes de aprendizagem na escola. (*Secretária de Educação*²).

Diante das atuais estruturas das escolas, a *Secretária de Educação*², reconheceu que as escolas núcleos foram planejadas com uma série de deficiências de ambientes educacionais. Os professores, ao serem questionados se os ambientes das escolas favoreciam o trabalho pedagógico de forma adequada, assim se posicionaram:

As escolas foram pensadas para aquele momento, e nem atendeu tudo. Quando a escola foi construída para você ter uma base, esqueceram da copa/cozinha. Então ela foi construída com 5 salas e uma secretaria. Aí foi improvisada a cozinha, hoje a escola cresceu e tem anexo escolar fora, salas de aula fora da escola, espaços totalmente inadequados. Não tem uma sala de orientação para os professores. A clientela cresceu e não foi mudado nada. Hoje tem praticamente 5 salas alugada nessa escola e todas as escolas nucleadas praticamente aqui dentro do Canaticu elas têm anexos fora da escola, são alugados porque os prédios não suportam, não houve ampliação desde quando começou à nucleação. (*Professora1*).

As salas de aula não são muito adequadas por causa da quentura, são pequenas. Agora com os recursos que a escola recebe vem beneficiando mais os professores porque agora já têm ventiladores, vêm recursos didáticos que a gente pode manusear como jogos e aí muita coisa melhorou para os alunos. (*Professora3*).

Não considero, porque a questão é a seguinte, de ano para ano o número de alunos aumenta. Então essa escola que eu trabalho foi construída com 8 salas de aulas, eram suficientes para nós desenvolvermos o nosso trabalho. Hoje se torna um espaço pequeno para o número de alunos que tem. Os projetos do governo federal foram chegando e hoje a gente está sem espaço para fazer o trabalho. (*Professora4*).

Não temos escolas superlotada. Essa escola que eu trabalho tem carência de alunos. Diferente da outra escola, ela era superlotada com alunos. (*Professora5*).

Esses depoimentos dos docentes revelam as contradições dos ambientes educacionais das escolas núcleos, que foram mal projetadas e resultaram em escolas com espaços sem ventilação e inadequados para o ensino, não atendendo à demanda necessária de espaços para acomodar todas as atividades pedagógicas da escola, havendo sempre a necessidade de construir espaços ou de alugar casas dos moradores da comunidade para funcionar como salas anexas das escolas. Verifica-se, dessa maneira, que apenas a *Professora5* considerava que a

escola em que trabalhava não havia problemas de espaço para receber alunos até o ano de 2013 quando foi realizada a entrevista.

Ainda a esse respeito, os coordenadores pedagógicos e gestores escolares, ao serem perguntados se as escolas atendiam às necessidades educacionais de ensino, posicionaram-se da seguinte forma:

Não, não atendem. As escolas não têm estruturas suficiente desde a implantação da nucleação para atender de forma satisfatória esses alunos como mereciam. Por exemplo, a Educação Infantil, as salas não são adequadas, os banheiros não têm acento próprio para esses alunos, o material que vão para as escolas é o mesmo do ensino fundamental não tem diferenciação. As escolas na verdade suprem algumas necessidades, mas não se chegou ainda a uma escola que dê qualidade. (*Coordenadora pedagógica1*).

O espaço físico melhorou até onde se refere à sala de aula e cozinha, refeitório não existe. Em relação a espaço de lazer não avançou, todas as escolas da zona rural só uma têm uma quadra esportiva, e nem é no seu prédio. As outras não têm quadra para atividade da educação física. Então melhorou o espaço de sala de aula, mas espaço de recreação não, continua a mesma coisa, o aluno fica restrito em sala de aula. (*Coordenadora Pedagógica2*).

Nossa escola núcleo foi feita para uma quantidade de aluno, mas os anos foram passando e continuou no mesmo prédio. Não teve reforma ou ampliação, mas a demanda de alunos aumenta todo ano, tanto que hoje o prédio não tem espaço suficiente. Então é alugada uma casa anexa para poder suprir a necessidade. (*Gestora Escolar1*).

As salas de aula são até boa, agora não temos sala dos professores, sala de secretaria, diretoria, não tem depósito para guardar a merenda e o material didático. Já solicitamos várias vezes, mas alegam que não têm recurso ou que vão fazer, é sempre assim. (*Gestor escolar2*).

Os depoimentos ratificam as informações que se evidenciam no Quadro 5, de que as escolas núcleos não foram construídas dotadas de todos os ambientes que possibilitem à gestão acomodar todas as atividades administrativas e pedagógicas. Revelam ainda que foram construídas salas de aula como se os demais ambientes de lazer não fizessem parte do processo de aprendizagem dos alunos, o que, de toda forma, inviabiliza um atendimento de qualidade a eles. A *Gestora Escolar4* acrescentou que foram previstas salas para a secretaria das escolas e para os professores, porém, com o crescimento da demanda de matrículas, todas foram transformadas em salas de aula.

Nota-se ainda que nem mesmo as salas de aulas foram suficientes para receber as demandas de matrículas da população que havia sido projetada para cada escola. Diante disso, com a necessidade de ofertar mais vagas, anualmente, e, na falta de salas de aula, os espaços de secretaria e diretoria são usados para tal fim, ou são locados outros espaços na comunidade para acomodarem novas turmas, denominados salas anexas. Dentre as 17 (dezessete) escolas

núcleos, apenas uma não possui essas salas anexas. Muitas funcionam inclusive em barracões, igrejas, tal como as turmas funcionavam antes da construção da escola núcleo. Por meio das figuras 22 a 26, evidenciam-se alguns destes ambientes:

Figura 22 – Espaço alugado para funcionar como anexo da Escola Núcleo Feliciano Duarte



Figura 23 – Espaço construído para funcionar como anexo da Escola Núcleo Maria das Dores Sá



Figura 24 – Espaço interno do anexo da Escola Núcleo Maria das Dores Sá

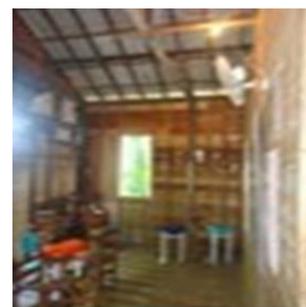


Figura 25 – Espaço de sala anexa da Escola São Luiz



Figura 26 – Ambiente interno de sala de aula anexa da Escola São Luiz



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa.

As figuras evidenciam o aspecto dessas salas de aula que se multiplicam a cada ano nas escolas núcleos, por uma série de condicionantes, como expresso anteriormente. O que se evidencia é que as escolas núcleos foram construídas sem levantamento de demanda. Como bem destacou a *Gestora Escolar1*, as escolas foram construídas para atender a um público, sem a preocupação de que teria mais demanda. Observa-se, nas figuras de 22 a 26, que os anexos não oferecem condições adequadas de ensino, pois são bem menores do que as salas construídas nas escolas, enquanto nessas salas as dimensões são de 6m x 7m, os anexos têm 4m x 4m ou 5m x 5m, conforme identificamos *in loco*, por ocasião da pesquisa de campo. Também a ventilação e a iluminação são inadequadas, não há eliminação do acústico de uma sala a outra assim como, são muito quente conforme relataram alunos e professores.

Observa-se, entre as figuras, que a de número 22 registra uma residência de moradia que o proprietário adaptou para alugar à SEMEC para funcionar como salas de aula da EMEF Feliciano Duarte. A Figura 23 registra um anexo construído pela SEMEC para atender à demanda de matrícula da EMEF Maria das Dores Sá, que possui 3 (três) salas de aula. Já a Figura 24 evidencia a parte interna do prédio anexo. A Figura 25, por sua vez, evidencia a parte externa, e a 26, a parte interna de um espaço que era de uma família da comunidade e que o cedeu para funcionar como sala de aula da Escola São Luiz, no Polo I do rio Guajará.

Todos esses espaços são extremamente precários para a realização do trabalho docente com qualidade, mas, de acordo com o *Secretário de Educação1*, e a *Secretária de Educação2*, todos os anexos foram construídos após a nucleação para atenderem a um público de forma emergente, num determinado período. Ambos alegaram que o município não se planejou para ampliar essas unidades educacionais com base na demanda educacional.

Ainda de acordo com o *Secretário de Educação1*, na gestão municipal, de 2009 a 2012, não foi construída nenhuma escola no campo, nem mesmo reformada ou ampliada. Assim, para atender à demanda de matrículas, principalmente a inclusão de alunos de seis anos de idade, Educação Infantil, e mesmo os anos finais do Ensino Fundamental, foram alugados espaços próximos às escolas núcleos ou construídos espaços para que fosse ampliado o número de salas de aula para receberem esses alunos. Os espaços construídos, a que o ex-Secretário se refere, foram feitos nos moldes das figuras 23 e 24.

Diante disso, pode-se inferir que as escolas núcleos em Currálinho estão muito longe de oferecer um ensino de qualidade aos alunos do campo. A existência dos anexos e a ausência de estruturas básicas para as áreas administrativas e pedagógicas das escolas são reflexo dos poucos recursos destinados para consolidar a política de nucleação. Segundo Vasconcellos (1993), as políticas de agrupamento escolar têm custos de construção e de transporte dos alunos, e a indisponibilidade de recursos suficientes para arcar com essas despesas contribui para o fracasso da política.

Portanto, essas escolas são desprovidas de ambientes e insumos pedagógicos essenciais para a realização do ensino, como se observa no Quadro 5, o que compromete a realização do ensino de qualidade. Para Ednir e Bassi (2009), a qualidade da educação passa pela disponibilidade dos insumos (meios, recursos e fatores) para garantir infraestrutura adequada das escolas, valorização dos trabalhadores, gestão democrática, acesso, permanência, transporte, alimentação, entre outros. Diante disso, conclui-se que a qualidade social da educação é mais do que a disposição de prédios com salas de aula, perpassado por um conjunto

de elementos importantes para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, “a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias que permitam atrair e manter bons profissionais é essencial para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem” (CARREIRA; PINTO; 2010, p. 32). Tais aspectos, no entanto, conforme demonstram os dados desta pesquisa, estão bem distantes das escolas rurais de Curalinho.

Ao comparar a escola dos anos finais do Ensino Fundamental, proposta pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com uma escola núcleo de Curalinho, verificou-se que, de comum, entre elas, há apenas as salas de aula, a sala de direção, copa/cozinha e banheiro, mesmo assim em dimensões inferiores às propostas pela campanha. Os demais ambientes, como sala de professores, sala de leitura/biblioteca, sala do grêmio estudantil ou de convivência dos estudantes, refeitórios, quadra coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de depósito, sala de TV/DVD (CARREIRA; PINTO, 2010) são inexistentes nas escolas núcleos, como evidencia o Quadro 5.

A título de exemplo, enquanto, na proposta da Campanha, uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental com duas salas de aula deveria ter 365m² de área construída e, dos anos finais, com o mesmo número de salas, deveria ter 560m², uma das escolas núcleos, a de São Sebastião, com duas salas, têm área construída de 280m², atendendo a alunos da Pré-Escola até os anos finais do Ensino Fundamental em turmas seriadas; portanto, bem menor do que as dimensões que a campanha propôs para atender a esse público, sem contar com os outros ambientes essenciais para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas a contento.

Observa-se, dessa forma, que o ensino para as populações do campo, no município de Curalinho, considerando os aspectos estruturais das escolas, continua a reproduzir um ensino de forma desigual. Não é possível conceber que as unidades educacionais no campo sejam construídas sem quadra esportiva, obrigando os alunos a fazerem suas atividades expostos às intempéries do tempo, e sem laboratórios e bibliotecas. Por conseguinte, não é possível esperar que, frente a essa realidade de exclusão, o produto dessas escolas, retomando a ideia de Paro (2002), seja de boa qualidade, portanto, “Esses dados indicam a necessidade do estabelecimento de políticas globais para o setor que não negligenciem a especificidade do campo em relação à cidade” (PINTO et al., 2006, p. 31).

Diante do exposto, verifica-se que as escolas núcleos no município de Curalinho estão longe de promoverem um ensino com base na “garantia de padrão de qualidade”, como assegura o artigo 3º, inciso IX, da Lei nº 9.394/1996, LDB (BRASIL, 23/12/1996). Mesmo se se

considerar que a maioria das escolas que eram tidas como precárias foram fechadas em função da constituição das escolas núcleos, os fatos observados evidenciam que não se avançou o suficiente para igualar as condições de atendimento em escolas de boa qualidade para as populações residentes no campo. Ao contrário, nos últimos anos uma parcela dos alunos dessas escolas voltou a estudar nos locais insalubres que justificaram, inicialmente, o fechamento de escolas para a instituição da nucleação.

Ademais, a política nucleação, assentada nas propostas da reforma educacional dos anos de 1990, se assemelha, como postula Mészáros (2005, p. 62), com a estratégia reformista do capitalismo, baseado “[...] na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade, através da qual se removem defeitos específicos de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articulados”. Entretanto, as reformas são pontuais e não mudam a base do problema da sociedade, que são as desigualdades sociais.

Não se deve ignorar que o sistema do capital, como advoga Mészáros (2011), é impermeável na sua base estrutural, com isso, a sociedade é convencida de que as políticas propagadas podem transformar suas realidades, e, de fato, podem, desde que sejam disponibilizados os meios necessários para realizá-las, como, por exemplo, recursos financeiros suficientes. Ao contrário, a reforma dentro da estrutura de sociedade de um sistema do capital excludente e perverso é, segundo Mészáros (2005), irrealizável, pois o reformismo, para Mészáros (2005), não reivindica para si a solução dos inegáveis defeitos específicos da sociedade.

Assim, pensar a nucleação como meio de corrigir problemas estruturais locais e históricos da educação não é possível, uma vez que fazem parte de uma estrutura complexa maior de desigualdade do sistema educacional brasileiro. Desse modo, “os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz” (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Diante disso, como se observa na realidade do município de Curalinho, as políticas educacionais no Estado capitalista são permeadas de contradições, tendo em vista que não promovem o direito à educação em condições de igualdade, uma vez que têm por base a relação custo-benefício, o que inviabiliza que sejam dadas as condições materiais concretas para que as ações se efetivem. Mas, contraditoriamente, quando essas relações desiguais não são discutidas, como pontua Mészáros (2005), escondem a natureza do discurso das reformas em que se privilegia mais os interesses do capital do que os da classe trabalhadora. Portanto, a política de

nucleação em Curralinho tem promovido o direito à educação em condições bastante adversas às condições de igualdade para os sujeitos do campo.

Tais fatos se concretizam desde as condições de acesso às escolas, no momento de entrada dos alunos nos estabelecimentos de ensino, diariamente, até na ausência de todos os meios necessários para que se realize a contento sua aprendizagem. Entretanto, esse processo é resultado das relações do Estado capitalista, cujas políticas sociais são articuladas e materializadas a partir da relação custo-benefício, mesmo que isso implique no negligenciamento dos direitos sociais ou na proposição de políticas apenas de aparência, como ocorre com as ações da política de nucleação em Curralinho para as populações do campo.

4.3 SITUAÇÃO DO QUADRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

No momento em que o cerne dos debates da educação concentra-se na qualidade social da educação, é pertinente que se mantenham a atenção e o foco em um quadro funcional de profissionais da educação preparados para assumir o ensino. Quanto ao mérito desse processo, não se deve restringir à ação isolada de um governo, pois é uma responsabilidade de qualquer gestão pública comprometida com a educação de qualidade. Mas essas premissas, que deveriam ser regidas pelo princípio da democracia e da isonomia de acesso ao serviço público, mascaram determinadas relações de poder na gestão pública, em função da manutenção do clientelismo político, que influencia a vida política da cidade (BARROS, 2002).

Ainda de acordo com Barros (2002, p. 7), esses procedimentos têm seus rebatimentos na vida escolar, uma vez que:

As práticas locais interferem no dia-a-dia da Escola Pública, impondo comportamentos, no patrulhamento dos chefes políticos locais, através de seus cabos eleitorais infiltrados nas escolas. Esse patrulhamento se dá a partir do momento em que o acesso ao cargo de professor, auxiliar de serviços gerais, todos os cargos ocupados pelos servidores municipais, não são obtidos via concurso público como reza a Constituição, mas sim, através da distribuição de *“cargos comissionados”*, *“contratos temporários”* ocorrendo a distribuição de empregos e a manutenção do trem da alegria.

Essas práticas apontadas por Barros (2002), principalmente a do contrato temporário na educação, causam enormes prejuízos ao erário público. Isso porque a rotatividade dos temporários requer novos investimentos em formação e qualificação dos que estão chegando ao quadro funcional. Além do mais, é um novo ciclo de incorporação desse profissional nas concepções e práticas pedagógicas da escola, mantendo-se, como pontuou Barros (2002), o “trem da alegria”, com implicações negativas para a escola e para os alunos.

Sem entrar no mérito do julgamento sobre as circunstâncias atuais do quadro funcional da SEMEC de Curralinho, é preciso, no entanto, ser fiel à realidade dos fatos. Diante disso, constatou-se que, no ano de 2015, para garantir a cobertura das 46 (quarenta e seis) unidades de ensino no campo e na cidade, a SEMEC contava com 400 (quatrocentos) docentes. Desse total, 238 (duzentos e trinta e oito) pertenciam ao quadro efetivo (59,5%) e os demais, 162 (cento e sessenta e dois), eram contratados (40,5%). (CURRALINHO, 2015).

Verifica-se, portanto, que é um número bastante expressivo de servidores que atuam como contratados nas escolas do município. Essa é uma realidade, infelizmente ainda bastante comum na realidade regional, quando o número de docentes efetivo em certas municipalidades é baixíssimo em função da falta de concurso público para o magistério.

Em relação ao nível de formação desses profissionais, destaca-se que 171 (cento e setenta e um) possuem nível médio normal ou magistério (42,7%) e os demais, 229 (duzentos e vinte e nove), são graduados em nível superior (57,3%). Entretanto, o artigo 62, da LDB (9.394/1996), admite que profissionais da educação com formação em nível médio normal atuem na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Situação interessante quando comparada com outros municípios do Pará que o índice de professores com formação em nível superior é bem inferior a de Curralinho. O exemplo, é o município de Breves na mesma região do Marajó, no ano de 2014 dos professores que atuavam no ensino fundamental 59,7% tinham apenas formação em nível médio e os que atuavam na educação infantil 73,7%. (BRASIL, 2014)

Chama a atenção o fato de que, dos 238 (duzentos e trinta e oito) docentes efetivos do quadro funcional da SEMEC, 199 (cento e noventa e nove) possuem graduação em nível superior (83,6%), enquanto os demais, 39 (trinta e nove), têm nível médio (16,4%). Em contraposição, dentre os 162 (cento e sessenta e dois) docentes contratados, 132 (cento e trinta e dois) têm apenas Ensino Médio (81,5%). Dessa forma, apenas 30 (trinta) docentes são graduados em nível superior, o que corresponde a 18,5% dos docentes contratados, atuando, em sua maioria, nas escolas do campo.

Em função desse vínculo contratual de temporários, a permanência no quadro de funcionários é muito inconstante, além de terem tratamento diferenciado, sobretudo em relação a seus vencimentos mensais. Conforme relato de alguns desses docentes, eles nunca recebem no mesmo dia dos efetivos, aliás, eles nem têm certeza se vão receber todos os meses. Por exemplo, em 2015, a SEMEC, sob a alegação da falta de recursos, não realizou o pagamento

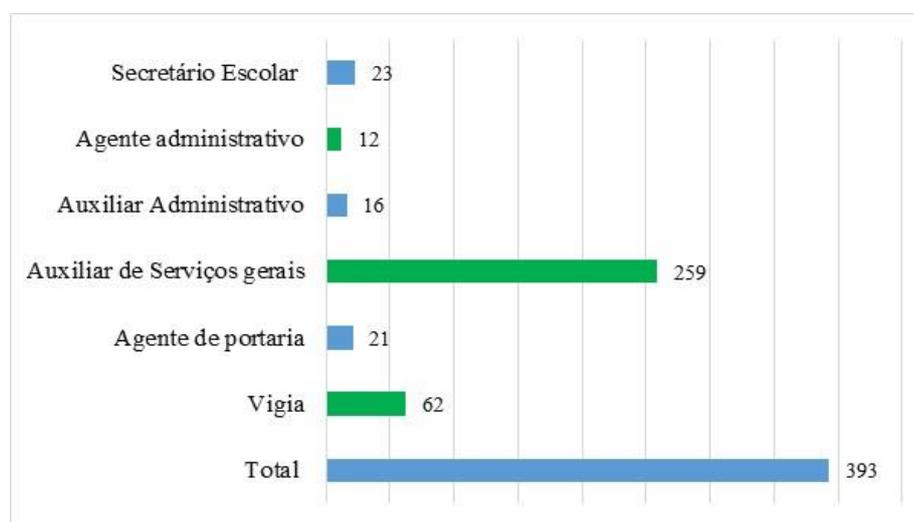
dos meses de novembro e dezembro para os temporários, situação que dificilmente ocorre com os docentes do quadro de efetivos da Secretaria.

Outra situação bastante emblemática, relacionada a esses docentes, é que eles são contratados por um período de 10 (dez) meses, geralmente de março a dezembro, e, ainda no mês de dezembro, o município paga, no máximo, 15 (quinze) dias de trabalho, período em que as aulas são suspensas, independentemente se há dias letivos a serem cumpridos, e as escolas do campo são orientadas a encerrarem as suas atividades. Desse modo, os docentes que trabalham nessas condições nunca têm a certeza de que serão recontratados no ano seguinte, ficando à mercê das indicações políticas, geralmente de vereadores que apoiam o prefeito ou de outras lideranças influentes de apoio ao governo (RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO, 2015).

Portanto, essa ainda é uma realidade perniciosa vivenciada pelos profissionais da educação, no município de Curralinho, ou seja, são reféns do clientelismo político, como expressou Barros (2002). Em meio a esses processos contraditórios, eles formam o quadro de docentes da SEMEC para o atendimento educacional à população que busca a escola, seja no campo, seja na cidade.

Na outra ponta dessa engenharia da educação, encontram-se os servidores do apoio administrativo das unidades de ensino. De acordo com informações da SEMEC, no ano de 2014, havia 393 (trezentos e noventa e três) profissionais, distribuídos nas escolas da cidade e do campo e na Secretaria de Educação. O Gráfico 7, a seguir, apresenta as funções que esses profissionais ocupavam nas escolas.

Gráfico 7 – Quadro funcional de apoio administrativo nas escolas de Curralinho, em 2014



Fonte: SEMEC (CURRALINHO, 2014). Material elaborado pelo autor.

Considerando que a rede municipal de ensino conta com 45 (quarenta e cinco) unidades educacionais, julga-se que, para algumas funções, não há funcionários disponíveis nas escolas. É o caso de secretário escolar, em que apenas as escolas seriadas dispõem desse funcionário, que somam um total de 23 (vinte e três), conforme exposto no gráfico 7. Assim, as outras 22 (vinte e duas) unidades de ensino multisseriadas não possuem os serviços desse profissional.

Quanto aos agentes administrativos, apenas 8 (oito) escolas contam com esse profissional; já os auxiliares estão em 11 (onze) escolas, sendo uma multisseriada; quanto aos agentes de portaria, eles estão em 13 (treze) escolas seriadas; os vigias, por fim, atendem a 25 (vinte e cinco) unidades educacionais, sendo 3 (três) multisseriadas. Observa-se, portanto, que os únicos servidores de apoio que atende a todas as escolas são os auxiliares de serviços gerais, havendo, pelo menos, um servidor em cada uma das unidades educacionais, principalmente nas multisseriadas.

Em síntese, embora as condições ainda não sejam as ideais, mas em relação ao ano de 2002 quando iniciou a implantação da nucleação em Curralinho, a SEMEC dispunha de um quadro de funcional de professores em sua grande maioria de contratados temporários e com baixo nível de formação como expôs o *Secretário de Educação*¹. Situação bem diferente do ano de 2014 em que a maioria dos docentes possuíam nível superior (57,3%), ou estavam cursando, além do mais a maioria são efetivos (59,5%). Portanto, é de se notar que a ampliação ocorrida foi importante para o município nesse período.

4.4 O TRANSPORTE ESCOLAR ENTRE OS RIOS E OS IGARAPÉS DE CURRALINHO: ASPECTOS CONTRADITÓRIOS DO ACESSO DOS ALUNOS ÀS ESCOLAS

O transporte escolar, que possibilita ao aluno o acesso às escolas, é condição *sine qua non* para que a política de nucleação se efetive, ou seja, esse transporte é tão indispensável, atualmente, aos alunos das escolas do campo, a ponto de a sua falta, em qualquer um dos dias, inviabilizar as atividades de ensino das unidades educacionais.

Inicialmente o município de Curralinho pretendia efetivar o transporte escolar por meio da aquisição das embarcações, em forma de convênio com o MEC e em parceria com ONGs. Entretanto, constatou-se que os únicos transportes que são próprios foram adquiridos por meio de convênio com o MEC/FNDE, em função da demanda apresentada pelo município ao Programa de Ações Articuladas (PAR).

Foram 8 (oito) unidades destinadas ao município, o que corresponde a 4% do total de embarcações que a SEMEC dispõe para as escolas do campo. O custo estimado das 8 lanchas foi de R\$ 1.442.000,00 (um milhão quatrocentos e quarenta e dois mil reais), cada uma custando R\$ 180.250,00 (cento e oitenta mil duzentos e cinquenta reais) (MEC/FNDE, 2015). A Tabela 21 demonstra as escolas para as quais foram distribuídas as lanchas no município (BRASIL/FNDE, 2015). As figuras 27, 28 e 29 evidenciam as características das referidas lanchas:

Figura 27 – Modelo de lancha escolar projetado para o transporte de alunos



Figura 28 – Painel de controle da lancha



Figura 29 – Parte interna da lancha



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa (2014).

Observa-se, na Figura 27, o modelo da lancha em sua parte externa, diferenciando-se dos demais transportes escolares utilizados pela SEMEC. Foi projetada especialmente para garantir o transporte de alunos. A Figura 28 evidencia o sistema de monitoramento disposto no painel de controle, como: sistema de partida, buzina, controle de combustível e de água, velocidade, entre outras informações ao condutor. Quanto à Figura 29, evidencia-se a parte interna para acomodação dos alunos, a disposição dos bancos, coletes salva-vidas dispostos nas paredes e embaixo dos bancos. Observa-se, ainda, ao centro, que fica localizado o motor, porém, revestido para garantir a segurança dos alunos.

Em função de não serem suficientes para atender a todas as escolas, a SEMEC distribuiu as lanchas para as escolas núcleos onde havia mais dificuldade para locarem transportes. Assim, as lanchas foram distribuídas em 5 (cinco) escolas, conforme evidenciam os dados da Tabela 22:

Tabela 22 – Distribuição das lanchas do transporte escolar para as escolas rurais dos polos educacionais

POLOS	ESCOLAS NÚCLEOS	QUANT.
I Rio Guajará	E.M.E.F. São Sebastião	1
II Rio Mutuacá	E.M.E.F. São José da Povoação	2
	E.M.E.F. N.S. Perpétuo Socorro	1
III Rio Piriá	E.M.E.F. Maria das Dores Sá	2
	E.M.E.F. Turê	1
IV Rio Samanajós e Cidade	Escolas da cidade	1
TOTAL		8

Fonte: SEMEC (CURRALINHO, 2015).

Portanto, as lanchas foram distribuídas para 4 (quatro) polos educacionais e atendem a 5 (cinco) escolas, como se observa na Tabela 22, sendo que as escolas São José da Povoação e Maria das Dores Sá ficaram, cada uma, com duas lanchas, e as demais, com apenas uma, sendo que ela transporta alunos que residem nas ilhas, próximo à cidade, até as escolas que ficam nesse espaço. A vantagem dessas lanchas é de elas emitirem menos som, de serem bem mais confortáveis e de serem todas cobertas, além de disporem de todos os equipamentos de segurança náutica³⁰. A desvantagem é que não possuem banheiros, e, por serem de alumínio, esquentam muito, no mais, atendem bem às necessidades dos estudantes, pelo conforto e segurança de que dispõem.

Em termos de viabilidade financeira, são bem mais onerosas de custos ao município, uma vez que é necessário contratar os condutores, que, em média, recebem salário de R\$ 1000,00 (hum mil reais), além do consumo de combustível ser bem maior do que dos barcos que são alugados. Conforme relatou a *Gestora Escolar*⁵, em sua escola, enquanto 2 (dois) barcos utilizam 20 e 30 litros de óleo diesel por dia, respectivamente, a lancha utiliza 45 litros/dia.

³⁰ A lancha é equipada com rádio comunicador e cronotacógrafo com GPS, que monitora todos os movimentos da lancha (BRASIL, 2013).

Para o diretor de transporte escolar da SEMEC, é inviável, financeiramente, para o município substituir os barcos por essas lanchas, em função de elas onerarem ainda mais as despesas com transporte escolar do município (Diário de Pesquisa de Campo). Em detrimento disso, o transporte escolar dos alunos do campo é realizado todo por meio de locação de barcos das populações ribeirinhas, nas próprias comunidades, onde as escolas estão situadas, e, sem exceção, todo o transporte é realizado por meio fluvial.

Nessa perspectiva, as únicas vias de acesso entre as comunidades e as escolas são os rios e igarapés, conforme expressa Corrêa (2012, p. 6), “a condição de ser a maior bacia hidrográfica do mundo, sob o regime das águas, a navegação fluvial é o transporte dominante na Amazônia”. Destaca que o barco é ainda um dos meios de transporte mais utilizados na região, além do mais, a navegação é que dita as possibilidades de acesso da população. Logo, os barcos têm importância vital como meio de transporte na vida dos ribeirinhos, predominando no transporte dos alunos até as escolas.

O aspecto positivo dessa política é o nível de ampliação que conseguiu estabelecer, desde a sua implantação, para garantir o acesso dos alunos às escolas do campo até o ano de 2014 (325,7%). Importa destacar que, do total de alunos no campo, a maioria dependia dos transportes cotidianamente para chegarem às escolas (95,8%). Isso, de certa forma, tem possibilitado que as escolas núcleos funcionem, correspondendo, assim, aos objetivos iniciais do governo municipal. Todavia, o transporte escolar no município tornou-se uma política pública, que, inicialmente, atendia apenas aos alunos das escolas núcleos, mas, nas condições atuais, ampliou-se a todos os alunos do campo que necessitam desse meio para chegarem à escola.

Portanto, essa ampliação, de forma circunstancial, teve implicações para professores, estudantes, comunidade e município. A seção seguinte discute as implicações desse processo para a educação do campo com um todo.

4.3.1 As implicações financeiras da ampliação do transporte escolar para o município

O Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE), instituído em 2004, por meio da Lei nº 10.880, e executado pelo FNDE (BRASIL, 2004), é o responsável pelo pagamento de parte dos recursos para a manutenção do transporte escolar no município de Currealinho. Quando aprovado, previa atendimento apenas aos alunos rurais do Ensino Fundamental, porém, a partir da Lei nº 11.947, de 2009, ampliou atendimento aos alunos da Educação Básica pública, residentes em área rural. (BRASIL, 2009).

De acordo com o artigo 2º, § 1º, da Lei nº 10.880/2004, “O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da Educação Básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar [...]”. No caso de Curralinho, os recursos recebidos do PNATE são direcionados para custear os contratos com os barqueiros e a aquisição de combustíveis (óleo diesel, gasolina e lubrificante) (Diário da Pesquisa de Campo). Essas ações são regulamentadas pelo artigo 14, da resolução 5, de 2015, do FNDE, que assegura que os recursos podem ser utilizados para quitar serviços terceirizados e fazer aquisição de combustíveis. (BRASIL, 2015).

Com a ampliação da oferta dos transportes escolares as escolas no campo pelo município, em contrapartida, houve o aumento das despesas com a manutenção dessa política. Entretanto, as transferências realizadas pelo PNATE tornaram-se insuficientes, pois complementam menos de 40% do total das despesas. A Tabela 23 evidencia a evolução dos recursos recebidos do PNATE, entre 2004 e 2014, tomando como base as informações do FNDE.

Tabela 23 – Evolução das transferências dos recursos do PNATE ao município de Curralinho, referente às matrículas do Ensino Fundamental no período de 2004-2014

Ano	Alunos que utilizam transporte escolar (A)	Recursos recebidos pelo município (B)	Valor aluno/ano B/A	Valor aluno/mês ³¹
2004	1.348	191.800,48	142,29	15,8
2005	2.276	327.922,29	144,08	16,0
2006	3.657	568.552,73	155,47	17,3
2007	3.995	518.615,87	129,82	14,4
2008	4.234	657.796,47	155,36	17,3
2009	4.897	790.849,68	161,50	17,9
2010	5.535	1.154.304,42	208,55	23,2
2011	5.440	1.068.513,21	196,42	21,8
2012	5.530	1.025.165,96	185,38	20,6
2013	5.395	947.248,85	175,58	19,5
2014	5.738	947.461,67	165,12	18,3
%Δ 2004/2014	325,7	394	16,0	16,0
%Δ2013/2014	6,4	0,1	(-6,0)	(-6,0)

Fonte: MEC/FNDE (2015). Material elaborado pelo autor. Nota: Valores reais corrigidos a preços de dezembro de 2015, pelo INPC/IBGE.

³¹ Chegou-se a esse valor realizando a divisão do valor aluno ano considerando nove meses de aula

Observa-se, portanto, na Tabela 23 que, no período, enquanto os alunos que utilizam o transporte cresceram 325,7%, os recursos cresceram 394%, portanto, 68,3 pontos percentuais acima. Contudo, de 2013 para 2014, o crescimento de alunos representou 6,4% e os recursos recebidos ficaram quase estáveis (0,1%). Assim, o que se observa, na tabela 23, é que as transferências de recursos vêm sendo reduzidas.

Verifica-se, nessa série, a inconstância dos valores repassados ao município pelas transferências anuais, não representando necessariamente mais recursos em termos proporcionais, uma vez que o repasse é feito com base no número de alunos. Ao contrário, observa-se, na mesma tabela, que, a partir do ano de 2010, o valor aluno com base nos recursos do PNATE por ano tem reduzido.

No período de 2004 a 2014, houve, de acordo com dados da Tabela 23, uma valorização do valor aluno ano de 16%, porém, de 2013 para 2014, ocorreu uma desvalorização de 6%. Destaca-se, na série, que o maior valor correspondeu ao pago no ano de 2010, quando alcançou a quantia de R\$ 208,55 (duzentos e oito reais e cinquenta e cinco centavos), valor relativamente baixo para investir em uma política pública em um município com tanta diversidade geográfica.

Ao se calcular o valor aluno mês, considerando que as escolas funcionam 9 (nove) meses no ano, se, no ano de 2004, o município resolvesse distribuir os recursos que recebeu do PNATE entre os alunos do Ensino Fundamental que utilizam o transporte escolar, cada um receberia R\$ 15,80 (quinze reais e oitenta centavos) por mês. Dez anos depois, em 2014, receberiam R\$ 18,30 (dezoito reais e trinta centavos). Isso dá a dimensão do quanto é irrisória a participação da União na execução dessa política no município. Para o *Técnico Educacional da SEMEC1*, com os recursos que vêm do PNATE ao município são insuficientes para atender a 100% das receitas do transporte escolar, cobrem, no máximo, 40 ou 50% do investimento que é feito anualmente.

A fim de ilustrar essa informação, a Tabela 24 evidencia as despesas com os aluguéis dos barcos, a aquisição de combustível, de 2013 a 2014, com base nas informações disponibilizadas pela coordenadoria de transporte escolar. Também destaca a participação da União e do município nas despesas, bem como o valor aluno ano que cada um desses entes tem investido nessa política.

Destaca-se que o total de matrícula dessa tabela considera os alunos do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e do Ensino Médio³². Observa-se, na tabela 24, que as despesas cresceram 19,4%, de 2013 para 2014, enquanto os alunos que passaram a depender do transporte escolar evoluíram 18,6%. Verifica-se, ainda, que a participação do município no total das receitas evoluiu 28,5% contra apenas 2,7%, da União, por meio do PNATE.

Tabela 24 – Evolução dos gastos do município e da União com as despesas do transporte escolar

Ano	Total das despesas com transporte escolar (A)	Total de alunos (B)	Valor aluno ano (A/B)	Participação do município nas despesas totais (C)	Valor aluno ano município (C/B)	% (C/A)	Repasse do PNATE (D)	Valor Aluno PNATE (D/B)	% (D/A)
2013	3.021.041,36	5.628	536,79	1.948.253,61	346,17	64,5	1.072.787,75	190,62	35,5%
2014	3.606.018,76	6.673	540,39	2.504.169,38	375,27	69,4	1.101.849,38	165,12	30,6%
%Δ 2013/2014	19,4	18,6	0,7	28,5	8,4	Δ	2,7	(-13,4)	Δ

Fonte: SEMEC/Setor de Transporte Escolar/MEC/FNDE (2015).

Ao considerar essas despesas e o total de alunos atendidos pelo transporte escolar, verifica-se que, no ano de 2013, o valor aluno chegou a R\$ 536,79 (quinhentos e trinta e seis reais e setenta e nove centavos). Desse total, o município participou com R\$ 346,17 (trezentos e quarenta e seis reais e dezessete centavos), ou seja, 65,5%, e a União com R\$ 190,62 (cento e noventa reais e sessenta e dois centavos), o que representa 35,5%.

Já no ano de 2014, a participação do município só fez crescer. Enquanto o valor aluno ano, no geral, cresceu em apenas 0,7%, na sua composição, o investimento do município alcançou 8,4%, enquanto os valores repassados pelo PNATE tiveram uma defasagem no valor aluno ano de 13,4%. Dessa forma, a participação do município nas receitas totais evoluiu para 69,4% e, da União, reduziu para 30,6%. Contraditoriamente, o ente com menos capacidade financeira é o que mais investe na execução e manutenção da política do transporte escolar do município.

Tais evidências ratificam as premissas discutidas no segundo capítulo, sobre a divisão das receitas de impostos, que a União, apesar de ficar com a maior parte dos recursos (57,6%), e os municípios, com a menor fatia (17,2%), era ela quem menos investia nas políticas municipais. Entretanto, quais as fontes de recursos que o município de Currálinho estaria

³² O município recebe a parte de recursos do Estado por transportar os alunos da rede estadual de ensino em suas embarcações.

utilizando para arcar com essas despesas do transporte escolar? Para o município complementar as despesas com os transportes, são feitas retiradas de recursos dos 40% do FUNDEB.

Destaca-se ainda que, do total de recursos investido na política do transporte escolar, 48% são destinados à aquisição de combustível e os demais, 52%, para pagamento dos alugueis dos barcos. Nessa locação dos barcos, já estão incluídos o condutor ou barqueiro, que é o próprio locatário. No ano de 2014, para prestarem serviços por um turno a uma escola, recebiam em média R\$ 700,00 (setecentos reais) por mês e para dois turnos (manhã e tarde), R\$ 1.000,00 (hum mil reais), mais o combustível do mês (Diário da Pesquisa de Campo).

Para um barco que presta serviço por 1 (um) turno, dependendo de onde deve apanhar os alunos, os trabalhos podem iniciar entre quatro e meia e seis horas da manhã e finalizar entre 13 e 14 horas. Assim, trabalham entre 6 e 10 horas por dia. Para os que trabalham 2 (dois) turnos, iniciam nesse mesmo horário e encerram entre 18 e 19 horas, dependendo muito de cada realidade. Esses últimos trabalham entre 12 e 14 horas por dia, sendo que os valores que recebem não são suficientes nem mesmo para o pagamento para o mês trabalhado do condutor. Entretanto, os barqueiros, donos dos transportes escolares se submetem a essas condições de serviço em função de serem usados como cabos eleitorais e ingerência política.

Considerando essas realidades, estaria ocorrendo uma violação dos direitos trabalhistas, já que a CF/1988, em seu artigo 7º, inciso XIII, e a CLT, no artigo 58, determinaram que a jornada de trabalho não pode ultrapassar as 8 horas diárias e 44 horas semanais (BRASIL, 1943; 1988). Contudo, os condutores dos barcos trabalham entre 6 e 14 horas por dia, bem acima do que determina a legislação trabalhista. Destaca-se que, no ano de 2014, para uma jornada 44 horas semanais, o valor do salário mínimo correspondia a R\$ 724,00 (setecentos e vinte e quatro reais). Essas informações evidenciam o quanto esses trabalhadores vêm sendo explorados para realizarem a prestação desses serviços públicos.

Por outro lado, conforme a tabela salarial do PCCR do município, um motorista fluvial, em início de carreira, no ano de 2015, tinha vencimento básico de R\$ 803,76 (oitocentos e três reais e setenta e seis centavos), para trabalhar 8 horas diárias. Esse profissional que trabalha nas lanchas do transporte escolar faz o mesmo serviço dos barqueiros, além do mais recebe hora extra quando extrapola sua carga horária de trabalho. Ao passo que os condutores recebem apenas os valores do aluguel e o combustível, repassados pela SEMEC. Também ficam sob sua responsabilidade a manutenção ou reposição de peças dos motores e do barco, quando ocorre algum problema.

Isso tem gerado muita insatisfação entre esses prestadores de serviço. Aliado a essa situação, há os constantes atrasos nos pagamentos dos contratos pela SEMEC, o que gera desconforto com a gestão das escolas, uma vez que é quem pressionam, de imediato, para receberem, chegando mesmo a alegar que podem interromper suas atividades de transporte. Portanto, os recursos para o transporte escolar a fim de garantir melhor remuneração aos condutores são um dos maiores problemas dessa política.

Desta forma, considerando que a nucleação foi implementada no município de Curralinho com a finalidade de baratear a manutenção com o desenvolvimento do ensino, contraditoriamente, o transporte escolar inviabiliza esse processo pelo seu elevado custo de manutenção, como pontuam Vasconcellos (1993) e Hage (2010).

4.3.2 As implicações do transporte escolar na vida dos alunos, barqueiros e escolas

A ampliação do transporte escolar aos alunos das escolas do campo tem ocorrido sob uma série de contradições. Se há uma precarização da remuneração dos trabalhadores que trabalham como condutores das embarcações pelas circunstâncias expostas, também há uma oferta de serviço precarizado, pondo em risco, inclusive, a integridade física dos alunos. Além do mais, a disponibilidade mensal, de forma regular, de combustível nem sempre ocorre e isso tem comprometido seriamente o ano letivo das escolas. A dependência que os alunos têm do transporte, o dia em que os barqueiros faltam com a prestação de serviço, inviabiliza que cheguem à escola, comprometendo as atividades pedagógicas das escolas. A *Gestora Escolar5*, ao se posicionar sobre os problemas do transporte escolar, destacou que:

Hoje nós temos uma lancha, é boa, só que a manutenção dela é o problema, temos que estar ligando toda hora para os técnicos virem inspecionar. Chegou ao ponto de rebocarmos até Curralinho para eles poderem tomar uma solução. Os outros barcos, um está muito degradado, inclusive já furou e nós tivemos que parar as aulas, não foi uma e nem duas vezes. Então, falta transporte de qualidade, as famílias que têm barcos melhores não querem locar para o prefeito por questão de pagamento e porque eles não subsidiam. Se o motor dá problema não arcam com os prejuízos. E o salário, a gente sabe que não é uma coisa boa, principalmente para um pai de família, ele vai deixar a família dele em casa sem comida, sem nada para ir passar os alunos? Geralmente a jornada dele é a seguinte: sai às 6 horas da manhã para chegar às 6 horas da tarde. Então se o salário atrasa, essa família vai deixar de dar o atendimento necessário. Então esse pai vai parar de conduzir o aluno porque ele tem que dar comida para os filhos. Então a gente enfrenta falta de pagamento no tempo certo e o transporte de qualidade e de manutenção. O próprio combustível às vezes a gente passa semanas sem receber, chega a data que eles marcam vamos apanhar e chegar lá, não tem óleo na balsa ou então não foi pago a cota de óleo. O que acontece, a escola para. (*Gestora Escolar5*).

O relato da *Gestora Escolar5* evidencia os vários problemas que a escola enfrenta com o transporte escolar, que pode inclusive inviabilizar o funcionamento da escola. Destaca, como problemas, desde a lancha, que sua escola recebeu do Programa Caminho da Escola, uma vez que exige que mecânicos especializados façam a manutenção, quando apresenta algum defeito, a precariedade com que um dos barcos presta serviço à sua escola. Em função de estar bastante deteriorado, tem muitos problemas para prestar serviço com regularidade, com isso, paralisa as atividades de transporte dos alunos e da escola.

Além disso, a falta de pagamento regular dos barqueiros e de combustível, como pontuou a *Gestora Escolar5*, é o que mais tem prejudicado a vida escolar dos alunos. Constatase que esses percalços vêm prejudicando severamente o calendário escolar, uma vez que os dias de aula perdidos não são repostos. Com isso, os duzentos dias letivos, como preconiza a LDB 9.394/1996, são descumpridos, inclusive com anuência da SEMEC. Conforme se verificou no livro de registro diário da escola, a previsão que, no ano de 2015, cumpririam apenas 145 dias letivos de aula.

Destacou a *Gestora Escolar5* que era o máximo que iram ter de aulas executadas, uma vez que havia recebido ordem da SEMEC para que as atividades fossem encerradas no dia 10 de dezembro. Esse processo adotado pela SEMEC acontece em função de reduzir os custos com o transporte escolar e combustível, pois, com o encerramento das atividades escolares na referida data, encerram-se as atividades dos barqueiros, gerando economia de salários e combustíveis, inclusive aos professores de contrato, conforme relatou a diretora. No entanto, essa prática inviabiliza que as escolas avancem com mais dias letivos de aula.

Ao visitar outra escola, a *professora7* demonstrou insatisfação com a falta de regularidade no serviço do transporte escolar, demonstrando os registros em suas cadernetas dos dias de aula trabalhados. Constatou-se que, no ano de 2013, a escola havia cumprido 138 dias letivos de aula, em 2014, foram 144, e, no ano de 2015, a previsão era de apenas 120 dias (Diário da Pesquisa de Campo). Os motivos mais alegados pela maioria das professoras foram a falta de combustível no transporte escolar, o adoecimento do barqueiro ou um problema técnico na embarcação. De toda forma, a interrupção dos dias letivos sempre está relacionada ao transporte.

Esse é um processo extremamente grave, como se evidencia no conjunto de depoimentos, e que tem deixado de ser uma exceção, para se naturalizar, sem que os órgãos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes tomem qualquer medida a respeito. Contraditoriamente, o poder público, responsável por zelar, junto aos pais, pela frequência dos

alunos à escola, conforme assegura artigo 208, inciso VII, § 3º, da CF/1988, é o que vem desacatando os direitos dos alunos.

O *Professor2* relatou, também, a situação da escola onde trabalha e os constantes dias que a escola paralisa suas atividades. Ele destacou que: “há muita falta no transporte escolar, houve semana com apenas um dia de aula. Os condutores alegam falta de combustível. Em 2014 tem sido menos, mas em anos anteriores foram muitos problemas”. Complementam essas informações os posicionamentos da *professora1* e da *Gestora Escolar1* sobre a inconstância da prestação desse serviço às escolas:

Em 2013 nós não atingimos nem 140 (cento e quarenta) dias letivos de aula com tanta ausência de transporte escolar por motivo da falta de combustível. O IDEB da escola que em 2011 era de 2.8 em 2013 caiu para 2.1. Então há uma série de situações que ajudou para isso. Era a questão de combustível no primeiro semestre de 2013 que passava semanas sem ter, uma vez que é de responsabilidade da Prefeitura disponibilizar. Foi uma situação que afetou todas as escolas nucleadas. Aqui na Feliciano as reclamações dos professores é geral em função de toda semana no mínimo faltar de 1 a 2 vezes os barcos. Semestre passado os professores de 5ª a 8ª série fecharam a segunda avaliação em agosto (2013). Tudo porque, em junho houve muita falta de barco e não tem como o aluno fechar sua avaliação se o barco não traz ele. O professor não tem como lançar uma média se não foi culpa do aluno. (*Professor1*).

Um dos pontos negativos da escola nucleada foi a questão do transporte, por que geralmente falham muito. O barco também não é adequado para trazer o alunado são pequenos para a demanda de alunos. Às vezes dão problema e os alunos não vem a escola e aqui são cerca de 70% **que dependem do transporte escolar** (*Gestora Escolar1*).

Como se verifica nos depoimentos da *professora1* e da *Gestora Escolar1*, o transporte escolar apresenta problemas de várias ordens, tanto em termos da qualidade da prestação do serviço quanto de segurança para os alunos. Assim, as atividades de ensino dos professores, alunos e das escolas sofrem consequências danosas, contribuindo para que as escolas não cumpram os 200 (duzentos) dias letivos.

Outra questão emblemática se refere à falta de um responsável pelos alunos nos transportes, durante as viagens, principalmente, das crianças menores da Educação Infantil e das séries iniciais. Para alguns pais, como o *Pai de Aluno3*, os barqueiros têm responsabilidade com as crianças nos barcos, porém, eles se recusam a assumir essa tarefa, alegando que sua função é de apenas conduzir os alunos. Essa incerteza gera insegurança nos pais, como assim expressaram ao serem questionados se sentiam seguros em mandar seus filhos nos transportes escolares:

A gente tem. Eu pelo menos tenho, porque ele está com seis anos, mas tem muita criança pequena que a mãe não deixa ir. Vai porque é obrigado, mas não que ela tenha

muita confiança no condutor. Porque lá dentro os maiores costumam “malinar” dos pequenos e é aquilo. E acaba não tendo confiança. (*Pai de Aluno2*).

Não. Até eu tenho medo de mandar sendo aluno e pai. Porque não foi uma nem duas vezes que furou o barco. Tivemos uma reunião lá na escola e nós pedimos para a diretora que nós não aceitamos mais em 2016 esse barco. Porque não é mais seguro para passar nos filhos. (*Pai de Aluno1*).

Não. Não tenho. Agora todos os meus filhos sabem nadar, mas antes não. Então o condutor disse que ele não era responsável por reparar meu filho. Eu não coloquei meu filho na escola porque eu quis, mas você sabe como funciona hoje em dia. Eu recebo bolsa família e eles exigiram que ele fosse para escola, aí meu filho caiu n'água e não foi nem ele que pegou meu filho, foi outra pessoa que socorreu. Então ele acha que a responsabilidade não é dele, mas se é ele que vai lá como responsável pelos alunos. Então eu acho que deveria ter pelo menos duas pessoas no barco uma para reparar as crianças e outra para pilotar, porque ele não vai tomar conta das crianças e ver o que está acontecendo na frente. (*Mãe de Aluno2*).

Os depoimentos dos pais revelam a insatisfação e o descontentamento com a prestação desse serviço público a seus filhos. Evidenciam as contradições imanentes desse processo, pois, ao mesmo tempo em que é um meio para garantir o direito ao acesso à escola, torna-se uma preocupação para os pais, pela insegurança que oferecem às crianças durante as viagens. Verificam-se, por meio dos relatos, as constantes situações de perigo a que seus filhos são submetidos diariamente, nos transportes, como a falta de coletes salva-vidas, o estado de conservação dos barcos ou mesmo as agressões entre os alunos.

Os depoimentos revelam os riscos e perigos do transporte escolar de crianças da Educação Infantil, que não sabem nadar, nem ficam sob a guarda de um adulto durante as viagens nos barcos. Tal realidade infringe o artigo 3º das Diretrizes Complementares da Educação do Campo, que orienta o seguinte: “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” (BRASIL, 2008). Ainda mais porque, como se constatou, esses deslocamentos deixam as crianças vulneráveis nos transportes. Com isso, alguns incidentes têm ocorrido, como relatou a *Mãe de Aluno2*, sobre seu filho ter caído do barco e o barqueiro sequer percebeu.

Infelizmente, esse não foi um caso isolado nos transportes escolares. A *Gestora Escolar1* também destacou o caso de um aluno de sua escola, que caiu do barco no rio, e só foram dar por sua falta quando pararam em sua residência para o desembarque. Ao retornarem para procurá-lo, ele foi encontrado, na margem do rio, já que ele sabia nadar e ficou lá esperando por socorro. São situações, que expõem os alunos a constantes perigos nos transportes escolares nos rios de Currealinho.

Quanto aos modelos dos barcos locados, são de vários tipos, alguns estão em bom estado de conservação, outros mais deteriorados. As figuras de 30, 31 e 32 mostram alguns desses barcos que transportam os alunos diariamente nos rios do município.

Figura 30 – Um dos modelos de barcos utilizados no transporte escolar



Figura 31 – Parte interna do barco da figura 30



Figura 32 – Modelo de barco utilizado no transporte escolar



Figura 33 – Modelo de barco do transporte escolar



Figura 34 – Frota de barcos utilizados no transporte da Escola São Luiz



Figura 35 – Barco do transporte escolar de uma escola multisseriada



Fonte: Acervo da SEMEC, com imagens do acervo da pesquisa.

O conjunto de figuras evidencia que os barcos contratados pela SEMEC não seguem um padrão, nem quanto à qualidade nem quanto aos tamanhos. Destaca-se, nas figuras 30 e 31, imagens das partes externa e interna de uma das embarcações que realizam o transporte escolar; além de bastante deteriorada, apresenta constantes problemas no motor ou no barco, e, conforme relatos de pais e alunos, já ficou com os alunos, várias vezes, à deriva no rio, deixando, toda semana, de transportar os alunos. Contudo, essa embarcação já era alugada para a SEMEC havia mais de 8 anos, conforme informou o proprietário, mais do que o recomendado pelo MEC, que estabeleceu o tempo limite para locação de barcos em, no máximo, sete anos de uso.

Verifica-se, na figura 31, a parte interna do referido barco, com o motor exposto e sem nenhum tipo de proteção ou divisória entre ele e os alunos, que viajam sentados no entorno do

motor. Esse barco transporta alunos para os dois turnos da escola, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Já a Figura 32 evidencia a situação do barco cheio de alunos, tendo como proteção lateral apenas um plástico. As demais figuras apresentam os barcos com características diferentes.

Outros fatos puderam ser constatados na pesquisa de campo, crianças viajando nos transportes escolares sentadas nas janelas dos barcos, sem coletes salva-vidas, viajando próximo aos motores sem proteção dos eixos, como se observa nas figuras 36, 37 e 38:

Figura 36 – Alunos durante viagem no transporte escolar



Figura 37 – Alunos durante viagem no transporte escolar



Figura 38 – Alunos durante viagem no transporte escolar



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa (2015).

A Figura 36 contém alunos do 1º ao 4º ano, no transporte escolar, sentados nos bancos laterais. O motor do barco, sem nenhuma proteção, deixa-os expostos ao perigo do escalpelamento, e, como não há nenhuma divisória, os alunos ainda ficam expostos ao barulho. Já a Figura 37 revela outra situação do transporte escolar, embora seja observada a presença de uma pessoa adulta, são mães que aproveitam o transporte para irem à escola resolver questões particulares de seus filhos, e não têm responsabilidade com as demais crianças na viagem.

A Figura 38 mostra os alunos viajando na parte de trás do barco, situação também comum durante as viagens, como relataram os condutores. Nessa viagem, não havia nenhuma pessoa adulta, além do motorista e da pessoa do pesquisador-observador. Durante a viagem, os alunos vivem em constante movimento de um lado para outro no barco. Também foi observado, em um dos trajetos do barco do transporte escolar, que os alunos maiores, ao entrarem na embarcação, assumem a função de fazer funcionar e parar o motor, nos pontos de embarque dos alunos.

Ao contrário das lanchas escolares, como apresentado nas figuras 27, 28 e 29, que possuíam todos os equipamentos de segurança, como coletes salva-vidas, boias, entre outros equipamentos, os barcos locados são desprovidos desses itens. Aspectos esses observados pelo *Pai de Aluno2* e *Pai de Aluno3*, que relataram a falta dos equipamentos de segurança nos barcos escolares.

Portanto, os barqueiros não têm preocupação em equipar os barcos com os equipamentos básicos de segurança, a fim de garantir a proteção das crianças para prestarem esse serviço público. Ao questionar o *Técnico Educacional da SEMEC1* sobre a ausência desses equipamentos nos barcos locados, destacou que é difícil cobrar deles, embora a capitania tenha exigido em vistoria realizada, pois são materiais caros e a maioria deles alega não ter como fazer a aquisição.

De acordo com as orientações da cartilha do transporte escolar nas embarcações, “é obrigatório o uso, por todos os alunos, de boias salva-vidas”. Acrescenta ainda que “os barcos devem ter cobertura para proteção contra o sol e a chuva, grades laterais para proteção contra quedas e a embarcação deverá ser de boa qualidade e não ter mais de sete anos de uso” (INEP, 2005, p 10-11). Essas orientações são importantes para garantir a segurança dos alunos, porém, em nenhum dos percursos realizados nos transportes tal prevenção foi encontrada, mesmo porque os barcos não dispõem de coletes salva-vidas.

Quanto ao tempo de uso dos barcos, observou-se que também são orientações que a própria SEMEC não leva em consideração no processo de contratação dos barcos e há ainda

situações em que, apenas realizando transporte de alunos, já se tem mais de sete anos. Ao questionar o *Secretário de Educação*¹, sobre essa situação, ele destacou que há lugares no município onde não há muitas opções para selecionar as embarcações, por isso, alugam-se as disponíveis na comunidade. Isso, no entanto, contradiz a informação da gestora escolar, para quem a situação é outra, ou seja, há embarcações disponíveis, mas muitos donos de barcos não alugam para a prefeitura devido ao baixo valor e à inconstância no pagamento.

Conforme relatos dos pais e observação *in loco*, além da falta dos equipamentos de segurança nos barcos, em alguns não há banheiros, filtro ou bebedouro de água para o uso dos alunos durante o percurso das viagens. Assim, como expôs o *Pai de Aluno*³, as crianças têm de tirar a água para beber direto do rio e a usam sem qualquer tratamento, expondo-se ainda ao perigo de caírem do barco. Dessa forma, o serviço de transporte escolar, nas circunstâncias em que está sendo oferecido aos alunos, transgride direitos e expõe as crianças em embarcações pelos rios, sem tutores nem equipamentos de segurança náutica.

4.3.3 O transporte escolar como meio de acesso dos alunos à escola: as contradições entre a ampliação da oferta e os limites da qualidade e da segurança

Com a instituição da política de nucleação, até o ano de 2014, apenas 39 (trinta e nove) estabelecimentos realizavam atendimento educacional para as populações do campo do município de Curralinho. Isso entre escolas núcleos (17) e multisseriadas (22), em detrimento do fechamento das demais unidades educacionais (56). As circunstâncias que esse processo promoveu, como apresentado anteriormente, expressam as contradições da forma como as políticas são instituídas em realidades adversas, como em um município situado no Arquipélago do Marajó.

Dessa forma, outra contradição expressa com a política de nucleação foi a das distâncias que uma parcela dos alunos ficou das escolas núcleos. Com isso, passaram a ter de navegar, diariamente, em barcos, nem sempre adequados e apropriados para o transporte de crianças e adolescentes. Como já visto, muitos têm de sair de suas residências para ir à escola cerca de 3 ou 4 horas antes de iniciar seu turno de estudo, apesar de a CF/1988 (Art. 206, Inciso I) e a LDB 9.394/1996 (Art. 3º Inciso I) assegurarem que o ensino deva ser ministrado tomando como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

À luz do que a lei assegura, direito a educação dos alunos do campo em Curralinho em condições de igualdade tem sido negligenciado, considerando que há uma parcela que, no trajeto entre a casa/escola/casa, gasta entre 30 minutos até 8 horas, dependendo de onde residem

em relação à escola. Os depoimentos de professores, gestores escolares e técnicos em educação da SEMEC revelam os mais variados tempos e circunstâncias que investem para chegarem às escolas núcleos, como se observa a seguir:

Na nossa escola o percurso mais longe que os alunos fazem é em torno de 1 (uma) hora e 30 minutos, no máximo 2 (duas) horas. Mas eu vejo que há escola em que o aluno passa o dia todo fora de casa. Sai às 3 horas da manhã de sua residência e chega às 3 horas da tarde. Com certeza esta realidade vai implicar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (*Gestor Escolar3*).

Tem turma de crianças, na faixa etária de 6 anos, eles são do primeiro ano, estão saindo de suas casas, uma faixa de 4 ou 5 horas da manhã, o primeiro que embarca, mora mais distante, para chegar às 7h30 na escola. Então gastam uma faixa de 2 (duas) horas e 30 minutos ou 3 (três) horas e 30 minutos mais ou menos para chegarem à escola. (*Professora1*).

Olha, tem aluno saindo de suas residências às 4h30 da manhã para chegarem às 7h30 na escola. Os alunos *que estudam* a tarde saem às 7 horas da manhã de suas casas, porque são duas conduções que eles pegam. Tem o barco de apoio que vai buscá-lo dentro do **igarapé** para trazer para o *barco maior que está na margem do rio* para levá-lo a escola. De fato são mais de 5 e 6 horas de viagem apenas para chegarem à escola (*Professora3*, grifo nosso).

Há alunos que saem das suas residências 5 horas da manhã para chegarem na sua casa aproximadamente 1 hora da tarde, ou, saem 11 horas para chegarem a escola 1 hora da tarde. Têm aluno que está passando aproximadamente 8 horas fora de sua residência, é um tempo grande e muitas famílias chegam a questionar isso. Tem muitas famílias que questionam sim esse percurso dos alunos para escola por serem muito desgastante (*Técnico Educacional da SEMEC1*).

Os depoimentos evidenciam as condições em que os alunos têm sido submetidos para chegarem à escola. É evidente que muitos alunos passam muito mais tempo viajando do que na escola, em sala de aula, tudo isso em função de terem ficado distantes das escolas núcleos. Portanto, esse é o fato que justifica saírem 3, 4, 5 ou 6 horas de suas residências para chegarem às 8 horas nas escolas, como evidenciado nos depoimentos. Em certos locais, é necessária a utilização de até duas conduções para os alunos chegarem à escola.

O barco de apoio, como destacou a *Professora3*, é utilizado por alguns alunos que residem dentro dos rios e não há como os barcos maiores chegarem até seus portos para os embarcarem. Com isso, são usadas embarcações menores, como se observa o modelo nas figuras 39 e 40:

Figura 39 – Embarcação denominada pelos ribeirinhos de rabeta, locada pela prefeitura para a Escola Núcleo de São Sebastião, situada no Polo I do rio Guajará para servir como transporte de apoio



Figura 40 – Transporte de apoio da Escola Núcleo de São Sebastião



Fonte: Imagens do acervo da pesquisa (2015).

Evidencia-se, portanto, que são embarcações desprovidas de qualquer tipo de cobertura ou proteção para resguardarem os alunos contra as intempéries do tempo. Os alunos que embarcam pela manhã, geralmente às 5 horas, enfrentam a friagem das manhãs sem nenhum tipo de proteção contra o frio. Durante a viagem realizada com os estudantes nesse tipo de transporte, pôde-se vivenciar as condições a que os alunos são expostos diariamente. Também não há nessas embarcações qualquer tipo de equipamento de segurança.

A esse respeito, a *Secretária de Educação*² destacou, em seu depoimento, que, no início da nucleação, muitos equívocos foram cometidos, ao serem nucleadas escolas distantes da casa dos alunos. Com isso, passam muito mais tempo nos transportes escolares do que na escola. Diante disso, defende que é necessário repensar a nucleação em alguns polos, a fim de diminuir esse tempo de viagem dos alunos. Todavia, durante o período em que ficou na secretaria, nenhuma ação foi realizada para rever a situação das escolas núcleos.

Esse tempo de viagem que os alunos passam nos transportes escolares não ficou estabelecido nas diretrizes complementares da educação do campo, pois isso foi deixado a cargo de cada sistema de ensino estabelecê-lo. No entanto, o artigo 4º, parágrafo único, enfatiza que: “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Como há uma parcela das crianças e adolescentes, em Currálinho, que leva até 10 horas de viagens nos percursos para a escola, não se pode concordar que esse tempo seja aceitável pela gestão municipal e pelos órgãos de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Sobre essas condições que alunos enfrentam todos os dias, o depoimento da *Mãe de Aluno1*, é emblemático, pois revela toda a sua angústia de ver o sacrifício que seus filhos enfrentam para chegarem à escola. Ao ser questionada sobre o que representou a nucleação para a comunidade, ela destacou:

Quando passou a escola lá para a boca do Mapuar meus filhos saíam daqui de madrugada, várias vezes saíam uma hora, duas horas, não tinha relógio em casa, era luar, pensavam que era dia e iam embora não tinha esse transporte. Só tinha o transporte que pegavam lá de baixo. Várias vezes eles dormiam na beira, dava um sono e iam embora. Esse meu filho aqui com a outra irmã dele. Depois colocaram esse transporte que passa os alunos daqui do rio. Aí melhorou um pouquinho, ainda não está bem, porque não é todo tempo que tem gasolina e às vezes quando acaba o dono do barco não avisa, os meninos se arrumam e o barco não vem. Aqui para nós nada está bom com o transporte, tem o barco do rapaz lá embaixo que só vive furado, todo tempo furado. Quando eles levam os alunos da manhã os da tarde não vão porque o barco furou. Essa semana não foram estudar por esse motivo. Para nossos filhos nada está bom, todo o tempo é dessa forma. (*Mãe de Aluno1*).

O depoimento da *Mãe de Aluno1*, revela não apenas as condições de seus filhos para chegarem à escola, mas dos filhos de outras famílias, que residem no mesmo local, a montante do rio Guajará, cujo acesso é por meio dos barcos de apoio. Com a disponibilidade desse transporte, as crianças não precisam sair de suas residências às 3 ou 4 horas da manhã, mas às 5 horas, atualmente, ainda assim, é um tempo inaceitável. O depoimento da *Mãe de Aluno*, ao mesmo tempo em que revela sua angústia para que seus filhos acessem a escola, demonstra consciência de que as ações do governo deveriam ser mais bem realizadas, quando denuncia a falta de comunicação entre o barqueiro e as famílias.

Mesmo com o transporte de apoio, os últimos alunos, que residem a montante do rio Guajará, em um período do ano, no verão, quando o leito do rio seca, descem o rio nas canoas para apanharem o transporte escolar, no local mais próximo onde o barco conseguiu chegar. Por experiência de vida e da relação de convívio com o rio, sabem o dia em que devem esperar, no porto, o transporte e o dia em que devem descer de canoa. Quando são do turno da tarde, começam esse ritual entre 8 e 9 horas da manhã para estarem às 12 horas na escola.

Conforme relatou a *Aluna1*, quando a maré está baixa no rio, ela consegue chegar à sua residência com seus irmãos às 19 ou 20 horas, e, em dias normais, às 18 horas. Para Hage (2010, p. 40, grifo nosso), o transporte escolar dos alunos nas comunidades ribeirinhas “[...] causa ansiedade em algumas famílias, que acabam não dormindo tranquilamente à espera do transporte escolar, [...]”, reforçando o depoimento da *Mãe de Aluno1*. Ainda de acordo com o autor, em função de os alunos “[...] residirem em locais distantes uns dos outros ou em face do

horário da maré, que sofre variações constantes, determina em grande medida a chegada e o retorno dos estudantes na escola”.

As análises de Hage (2010) reforçam a percepção das condições em que crianças e adolescentes são submetidos cotidianamente para terem o direito de acessarem a escola. As grandes distâncias que ficam das escolas núcleos, aliadas a intempéries do tempo, contribuem para que os processos educativos de crianças e adolescentes aconteçam de forma bastante peculiar e desrespeitosa para com esses sujeitos. A oferta da educação às populações do campo, nessa situação, está ocorrendo sob condicionalidades. Assim, os sujeitos devem aceitar ou não, caso não aceitem, estariam renunciando o direito à educação. Mediante essas condições de acesso dos alunos à escola, os professores foram questionados sobre o desempenho deles em sala de aula, manifestando-se assim:

No ano passado eu trabalhei com uma turma com alunos do segundo ano. Logo que cheguei na sala me deparei com um casal de irmãos, eles chegavam e nunca se interessavam, não queriam saber de nada. Comecei a observar que eles chegavam e colocavam o caderno em cima da cadeira e se jogavam lá no chão e dormiam, praticamente a aula toda, isso todo dia. Então, chamei a coordenação e procurei saber o que era que acontecia com aqueles alunos. Aí que foram me informar que eles moravam no igarapé, saíam às 5 horas da manhã da casa deles. Como o barco não chegava onde moravam vinham de casco, de canoinha, até chegar às margens do rio onde o barco maior os apanhava. Então era natural que chegassem com sono na escola, imagina sair 5 horas da manhã, remando, até outro barco, depois mais 2 horas para chegar à escola de “pê pê pê”, com o barulho na cabeça, a criança já chega estressada com certeza implica muito no seu aprendizado. (*Professora4*).

Com certeza, o aluno que acorda 4 e 5 horas da manhã para chegar na escola 7h30, 8 horas na escola ele chega cansado, com fome. Por isso, a dificuldade de aprendizagem, quando ele chega na sala de aula ele quer dormir, ele não prestar atenção na aula. Tem alunos assim, peguei alunos cochilando, ele está cansado devido esse período todo que ele percorre para chegar a escola (*Professora5*).

Essa situação é complicado, atualmente eu passei por um problema grande com dois alunos. Eles chegavam muito cansados, não davam atenção, na hora de dinâmica não queriam participar, eles só queriam saber de dormir. Eles saíam da cadeira e se jogavam no chão e aí eles dormiam por horas, quase às 4 horas de aulas. Fui conversando e constatei que eles saíam às 4h30 da manhã de suas casas para chegarem às 8 horas na escola. Às quatro e meia que saem de lá, mas que horas essas crianças não acordavam para escovar os dentes, para tomar café? Aí, eles remavam até uma certa área, para pegar o barco de apoio, para poder pegar a condução escolar. Quer dizer, era um processo de sacrifício, então não tinham como assimilar qualquer coisa. Então resolvemos aumentar o horário de entrada para que esses alunos não saíssem mais às quatro e meia, mas sim, às cinco e meia, seis horas, para chegarem mais tarde à escola (*Professora7*).

É importam destacar que, embora os depoimentos da *Professora6* e da *Professora7* sejam semelhantes, parece que relatam a situação dos mesmos alunos, mas não são. As duas professoras trabalham em escolas e polos diferentes. Por isso, seus relatos reforçam que a lógica

da nucleação, em Curralinho, submete as crianças e adolescentes a situações deploráveis. O que esperar de aprendizagem de uma criança que, diariamente, não dorme o suficiente, de acordo com sua faixa etária? Quais as implicações para o futuro dessas crianças e adolescentes que passam todo o período escolar gastando um tempo absurdo para terem direito à educação? Quais as implicações para sua saúde por ficarem expostos aos barulhos de motor e exalando fumaça de óleo, diariamente, em barcos sem condições de transporte?

São questões que se apresentaram no decorrer da pesquisa e que precisam ser aprofundadas em outros estudos. No entendimento dos professores, como pode ser observado em seus depoimentos, esses fatos têm prejudicado extremamente a aprendizagem dos alunos. Para eles, não há muito que exigir desses alunos, em função de serem crianças que estão na Educação Infantil e nas séries iniciais.

Esse fato corrobora a explicação para compreender o porquê do baixo nível de aprendizagem em português e matemática dos alunos do campo, como observado anteriormente. Que a escola pública tem baixa qualidade, isso é notório, entretanto, não é apenas pelas condições precárias dos seus espaços ou de seus indicadores de rendimento, mas “[...] porque não fornece o mínimo necessário para a criança e o adolescente se construírem como serem humanos, diferenciados do simples animal”. (PARO, 2001). A educação para que seja atendido em condições de igualdade precisa prover os meios necessários para a realização do ensino, aspecto este que está sendo negligenciado aos alunos do campo em Curralinho.

De toda forma, esses depoimentos apresentam um conjunto de evidências que denunciam que a forma como as escolas núcleos foram organizadas afronta os direitos das populações de acessarem a escola, em condições de igualdade, de acordo com o que assegura a Carta Magna atual. Entretanto, os sujeitos da pesquisa assumiram posições diversas sobre a questão relacionada ao processo de nucleação, ou seja, se ele produziu perdas de direito aos sujeitos do campo.

A *Secretária de Educação*² afirma não ter visto essa situação como perda de direitos, uma vez que “muitas famílias criaram a escola para se beneficiar, era interesses familiares para garantirem emprego, aluguel do barco entre outros benefícios, então estas distorções a nucleação corrigiu”. Em outra perspectiva, no entendimento do *Secretário de Educação*¹, certamente ocorreram perdas de direito, mas que foram reduzidas em função de as comunidades serem próximas umas das outras e com costumes semelhantes. Para a *Gestora Escolar*⁴, não houve perda de direito, uma vez que a nucleação foi “pensada para a melhoria da educação no município”.

Diante do exposto, não se pode atribuir às famílias a responsabilidade pela abertura das escolas, a partir de seus interesses particulares, uma vez que são os grupos políticos que utilizam a educação como mecanismo de barganha política com as populações ribeirinhas. Dessa forma, qualquer alteração da organização das escolas que desloque os alunos de uma comunidade para outra em função do fechamento de unidades educacionais, ao contrário do posicionamento dos gestores, representa, sim, perda de direitos das populações do campo.

Para o *Gestor Escolar*³, “fechar escolas pequenas e abrir as grandes voltada para realidade daquela comunidade, então não vejo que a comunidade perde direito. Muito pelo contrário, ela ganha uma estrutura maior mais organizada”. O *Coordenador Pedagógico*³, por sua vez, comenta que, para os alunos que ficam muito tempo nos transportes escolares, seus direitos foram desrespeitados. Observa-se que a posição da maioria dos gestores gira mais em torno da necessidade administrativa de realizar a nucleação das escolas, portanto, veem isso como um aspecto positivo, em função de ter corrigido distorções educacionais.

De fato, a crítica não se assenta apenas no fato de as escolas terem sido fechadas, mas também em que condições os núcleos foram instituídos, deixando os alunos com sérias dificuldades de acesso. Assim, o direito à educação está sendo garantido, mas em condições extremamente desiguais. Dessa forma, a política de nucleação, nas condições atuais de oferta de ensino, desrespeita as legislações que orientam que as escolas devem ser o mais próximo possível das residências das crianças e adolescentes.

Essa prerrogativa está no ECA, Lei nº 8.069/1990, artigo 53, inciso V, que assegura às crianças e adolescentes o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e o “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990). Acrescentam-se, ainda, as prescrições do artigo 4º, da LDB, que trata do dever do Estado com a educação escolar pública e assegura que a “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 23/12/1996, inciso X).

Complementa esse arcabouço jurídico, o artigo 3º, das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, para o qual “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” (BRASIL, 2008). Ao que se observa, essas orientações também não vêm sendo seguidas pela SEMEC, uma vez que alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido deslocados para escolas núcleos.

Notadamente, evidencia-se que a lei assegura às crianças e adolescentes do campo a oferta do ensino próximo de suas residências. Por isso, não basta ofertar educação a essas crianças e adolescentes, há, sim, de se obedecer ao princípio do favorecimento de acesso para que o direito seja efetivado em sua plenitude. Nessa perspectiva, sendo um direito inalienável, a educação escolar não deve ser constituída em qualquer lugar ou de qualquer forma, ainda mais apenas sob o interesse de governos. Como as exigências do direito humano à educação perpassam por:

[...] um conjunto de liberdades *no* ensino que compõem o suporte fático do direito à educação em sentido amplo [...] esse conjunto de liberdade, uma vez delimitado, constitui-se como barreira contra a intervenção abusiva do Estado e mesmo contra concepções de qualidade excessivamente centralizadas e padronizadas. (XIMENES, 2014, p. 199).

Assim, colocar os alunos em condições aviltantes de acesso à escola é delimitar a liberdade ao ensino desses sujeitos, o que é resultado direto do processo de nucleação que, ao promover o fechamento indiscriminado de escolas, demonstra haver “[...] uma questão histórica por trás dessa seara, que é o direito a escolarização e do que a presença ou a ausência da escola significa para as populações do campo” (NASCIMENTO, 2012, p. 125). A nucleação em Curralinho pauta-se, também, no que Hage (2010) denomina “visão urbanocêntrica de pensar as políticas educacionais”, que transpõe o modelo organizacional de escola, organizada nos centros urbanos, para o campo, desconsiderando as peculiaridades culturais e as organizações sociais dos sujeitos que lá residem.

Essa é uma lógica perversa do Estado capitalista, patrocinada pelos interesses do capital, cujo parâmetro de qualidade ou de referência é a cidade, principalmente em relação às políticas educacionais. O Estado reforça essa ideologia ao concentrar os investimentos educacionais nas escolas da cidade e permitindo a precarização das situadas no campo. Como observa Hage (2010), ao promover essas assimetrias cria uma linha divisória entre o urbano e o rural, em que o primeiro é o lugar do *desenvolvimento* e da *modernização*, e o outro, do *atraso* e da *miséria*, e que, portanto, as boas práticas, os modelos ideais são os da cidade.

A nucleação em Curralinho, como advoga Vasconcellos (1993), assentou-se na relação custo-benefício, a fim de baratear a oferta do ensino e atender, dessa forma, as orientações do Estado capitalista. Isso encontra ressonância no modo de organização do ensino das escolas, que deve obedecer a um único padrão de funcionamento. Esses princípios coadunam com a intencionalidade de estruturar as escolas de forma centralizada, por meio dos núcleos escolares,

a fim de estabelecer um único padrão de ensino para organizar o processo de ensino-aprendizagem.

Essa maneira de pensar a organização do ensino prevaleceu como determinante na definição da política de nucleação em Currálinho. Nessa perspectiva, a relação custo-benefício se sobrepôs aos interesses das populações ribeirinhas, que viu seus direitos serem negligenciados. A nucleação, ao promover o direito à educação a uma parcela da população do campo que estava sem escola, incorreu, como toda política, nas contradições imanentes dos processos políticos. Com isso, submeteu, e ainda submete, crianças e adolescentes a cansativas viagens em barcos, diariamente, para chegarem à escola, ou seja, estabeleceu-se uma condicionalidade da garantia do direito à educação.

Logo, a nucleação, que foi assumida pelo governo municipal como sendo o melhor meio de organizar o processo de gestão e administração das escolas, estava também submetida a interesses ideológicos do Estado capitalista. Dessa forma, convenceu, a todo custo, os gestores locais, uma parcela dos professores e dos pais, que esse modelo era o mais convencional e eficiente para efetivar o direito à educação. Com isso, inviabiliza que os sujeitos possam construir alternativas mais viáveis.

O Estado, segundo Mészáros (2011), é, sem dúvida, essencial para o sistema do capital, pois, no processo de ajuste e regulação da economia, promove algumas necessidades reais do conjunto social, por meio da educação, da saúde e da habitação, como forma de conter qualquer mobilização que inviabilize a sua reprodução. Dessa forma, as políticas educacionais, como a nucleação, ao serem implantadas, mesmo subtraindo direitos sociais, cumprem mais o papel de serem pensadas como forma de contenção das classes sociais descontentes com a estrutura excludente do Estado capitalista do que de promoção de direito.

A política de nucleação em Currálinho, ao promover o fechamento das escolas, confirma as perspectivas defendidas por Ramos (1991) e Vasconcelos (1993). Por isso, ao endossar o projeto de nucleação das escolas, os governos enquadram a realidade rural a um projeto modernizador de política educacional. Dessa forma, essa lógica de organização escolar, que ocorreu em todo o Brasil e em Currálinho, está fundamentada em uma ideologia de modernização das escolas rurais, em consonância com os interesses do Estado capitalista sob a perspectiva de criar um único padrão de ensino, tanto no campo quanto na cidade, perspectiva, sem dúvida, urbanocêntrica.

Portanto, apesar dos aspectos positivos que a política de nucleação alcançou em Currálinho, em termos de ampliação da Educação Infantil para as populações do campo, de

oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, a ponto de o total de matrículas nesse espaço ser superior ao da cidade, de consolidação de uma política do transporte escolar para possibilitar o acesso à escola, de ter estruturado a rede física escolar no campo, mesmo diante dessa ampliação, como se observou nas discussões, esse projeto apresenta sérios limites na efetividade da garantia do direito à educação. Logo, se evidencia as contradições entre os discursos oficiais e a materialidade da qualidade social da educação.

No entanto, apenas a ampliação de matrículas nas escolas do campo em Curalinho não representou a qualidade social da educação. Destaca-se que os indicadores de rendimento, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, não têm sido satisfatórios, apesar da evolução nas taxas de aprovação e da redução de abandono, as taxas de reprovação têm crescido nos últimos anos, o que denota que o produto da escola, no dizer de Paro (2001), a aprendizagem, não tem correspondido ao esperado, devido a uma série de circunstâncias, dentre as quais a falta de recursos para investir na manutenção e desenvolvimento do ensino.

No que se refere à construção das escolas núcleos, mesmo tendo sido constituídas, os espaços de aprendizagem não atendem ainda às necessidades das escolas para a realização de suas atividades pedagógicas. Concretamente, as escolas foram constituídas de salas de aula, ainda insuficientes para atender à demanda de matrículas, e, com exceção de uma, as demais turmas têm funcionado em barracões, igrejas, casas alugadas, nas mesmas condições em que as escolas multisseriadas funcionavam.

Como as escolas foram projetadas sem área de lazer para os estudantes, sem quadras esportivas, sem bibliotecas, sem laboratórios e sem os demais insumos de aprendizagem, muitas atividades pedagógicas dos alunos e professores ficaram inviabilizadas. Essas limitações ocorrem em função de os recursos financeiros serem insuficientes para a manutenção e construção de escolas equipadas com os ambientes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de uma boa aprendizagem.

Por fim, outro aspecto observado, talvez o de maior contradição, foi a política do transporte escolar. Ao mesmo tempo em que se viabiliza o acesso dos alunos às escolas, o transporte escolar ocorre sobre as bases de um serviço prestado de forma precarizada, pois há muitos barcos deteriorados e inadequados para o transporte de crianças, sem mencionar que todos eles são desprovidos de equipamentos de segurança para os alunos, como os coletes salvavidas. Nessas condições, os direitos das crianças e adolescentes têm sido violados, em função de uma política que, na sua materialidade, é inadequada para a realidade territorial do município.

É HORA DO DESEMBARQUE.....

A produção desta tese pode ser analisada sob dois aspectos, um, pessoal, fruto de nossas relações históricas e vivência com o campo, em função de ser oriundo desse território, outro, profissional e científico, fruto de nossas inquietações sobre a constitucionalidade das políticas educacionais, como um dos meios para garantir o direito à educação para a classe trabalhadora, sobretudo para as populações do campo. Partimos, então, do princípio de que o direito à educação não deve ocorrer sob condicionalidades e ditames do Estado capitalista.

Dessa forma, a educação escolar, enquanto produtora de relações históricas, sociais e humanas, tornou-se um bem público, que todos têm o direito de acessar em condições de igualdade. Em detrimento dessas premissas, não poderia haver “a escola modelo” ou “escola padrão”, mas simplesmente “a escola”, caso contrário, isso tiraria as condições de igualdade. Diante disso, essa pesquisa buscou ratificar nossa defesa de que os sujeitos do campo têm o direito à escola, levando-se em conta que ela é resultado da produção histórica dos homens, em seus processos de luta, logo, não sendo justo que apenas uma parcela se aproprie desse espaço social.

Por isso, é fundamental que os princípios democráticos do Estado possibilitem espaços de diálogo na formulação das políticas educacionais, a fim de contemplar, na sua materialidade, os aspectos sociais, culturais, políticos e geográficos das populações que lutam pela escola. Em detrimento desses fundamentos, a constituição da política de nucleação, no município de Curalinho, nos inquietou profundamente, devido às condições em que havia se materializado.

Por conhecermos o município, tínhamos a compreensão de sua complexidade geográfica, onde os meios de locomoção predominantes, usados para o deslocamento entre as comunidades e a cidade, são os fluviais, tendo os rios e igarapés como as principais veias de ligação e de acesso para as pessoas. Entretanto, em função do distanciamento desse ambiente político, nossa visão era bastante caótica sobre a materialidade da nucleação, enquanto política educacional voltada para as populações do campo.

Tudo o que sabíamos a respeito dessa política eram informações, geralmente obtidas em eventos, de que ela havia se tornado uma referência de organização escolar para os demais municípios do Marajó. Tudo em função de ela ter conseguido reunir os alunos do campo em escolas núcleos, reduzindo o número de unidades educacionais, ampliando a oferta de matrículas e garantindo o transporte escolar aos alunos até as escolas todos os dias. No entanto, a única coisa que estava esclarecida era o fato de o município ter feito a opção pela nucleação,

como forma de garantir o atendimento educacional para as populações com o mínimo de estabelecimentos de ensino.

Contudo, nossas inquietações persistiram na tentativa de compreender as implicações e singularidades desse processo na efetividade do direito à educação para crianças, adolescentes e jovens do campo, mas também para determinar qual era a qualidade do atendimento e ou mesmo o rendimento educacional desses alunos. Para isso, foi necessário fazer uma imersão nessa temática, a fim de apreender a lógica subjacente, que nem sempre se revela, de imediato, nas intencionalidades e finalidades dessas políticas, quando elas se encontram diante de contextos com realidades aparentemente caóticas, mas que vêm revertidas por um discurso de modernidade, de novidade e com ideias de transformação social.

O contato com a literatura especializada evidenciou que a política de nucleação tem materialidade, no Brasil, desde os anos de 1970, a partir das experiências do governo dos Estados Unidos em organizar suas escolas. Em nosso país, essa política assume também a perspectiva de reunir as escolas isoladas em núcleos escolares no campo, oferecendo transporte escolar, com a justificativa de elevar a qualidade do ensino, de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais entre alunos rurais e urbanos, bem como de minimizar os custos de funcionamento, otimizando os recursos disponíveis nas escolas. No entanto, esse processo ocorreu mediante o fechamento das escolas consideradas isoladas, negando, com isso, o direito à escola para as crianças, adolescentes e jovens próximo de suas residências.

Assim, as análises das reformas educacionais dos anos de 1990, sob a alegação de tornarem a educação mais moderna – quando, na verdade, a intenção era a de atender aos interesses do capital – promoveu-se uma série de mudanças na estrutura administrativa e organizacional dos sistemas de ensino. Esse processo levou à divisão de responsabilidades pela oferta de ensino, demarcada pela aprovação da LDB 9.394/1996 e pela criação da política de fundo, como estratégia de redistribuir os recursos da educação. Dessa maneira, coube aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, o que levou à municipalização desse nível de ensino, motivados também pela instituição do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB.

A transferência dessa responsabilidade pelo Ensino Fundamental para os municípios, conforme definiu a LDB, concretizou-se no crescimento de matrículas nas redes de ensino, o que deu vazão às municipalidades organizarem a oferta do ensino, bem como organizarem suas escolas. No campo, isso se consolidou por meio do processo de nucleação das escolas,

evidenciado na redução de estabelecimentos de ensino com uma e duas salas de sala e das turmas/escolas multisseriadas.

Concomitante a isso, registrou-se o crescimento de estabelecimentos de ensino a partir de três salas de aula nos sistemas de ensino, pois os municípios passaram a priorizar unidades educacionais com capacidade acima de cento de cinquenta alunos. Portanto, foi notório que a nucleação tornou-se, no Brasil, a principal estratégia dos sistemas de ensino para a reunião de alunos nesses novos espaços educacionais. Entretanto, ao que se evidencia esse processo foi realizado com anuência do MEC, quando estimulou os municípios a aderirem a política de transporte escolar por meio do PNATE e do Caminho da Escola, a fim de apoiar-os com recursos para garantirem o deslocamento dos alunos até as escolas núcleos no campo.

Percebe-se, assim, que a concepção da nucleação, de se constituir a partir de uma padronização e centralização das escolas, faz parte da lógica do Estado capitalista de promover uma educação para as populações do campo a baixo custo, como assim argumentou Ramos (1991), ou seja, mesmo que esse processo tenha ocorrido sob o argumento de promover a igualdade educacional entre os alunos do campo e os da cidade, nenhum recurso foi acrescentado à educação nem houve a promoção dessa igualdade, conforme demonstram as discussões no segundo capítulo desta tese.

O que houve, na prática, foi uma nova metodologia de distribuição dos recursos vinculados à educação com a criação da política de fundo. Dessa forma, a União passou a subvincular os recursos da educação nos Estados e no Distrito Federal, distribuindo-os a partir das matrículas de cada rede de ensino. Em outras palavras, os percentuais constitucionalmente assegurados na CF/1988, de a União aplicar nunca menos que 18% e os demais entes da federação, 25%, não foram alterados. Esse processo representou perdas e ganhos de recursos, perda aos estados e municípios, que têm capacidade de arrecadação maior, e ganho, ao de menor potencial de arrecadação.

A mudança que houve, de fato, nesse processo foi a de que todos os entes da federação passaram a ter um parâmetro de investimento no ensino, o valor aluno ano. Assim, quando algum ente não alcançasse o valor estabelecido, a União o complementaria. Entretanto, há muitas contradições nesse processo, uma vez que tais medidas ainda não resolvem as assimetrias regionais de desigualdades sociais na educação, já que os valores foram definidos nacionalmente, sem a realização de um prévio estudo, como defendem alguns estudiosos, para se chegar ao custo aluno qualidade, a partir da necessidade de cada região ou estado.

Mesmo que o FUNDEB tenha ampliado o cálculo do valor aluno, passando a considerar as etapas e modalidades de ensino, e também a localização das escolas, ele não avançou em termos de especificidades regionais. Por isso, um aluno de uma escola do campo das séries iniciais no Marajó, no Estado do Pará, tem o mesmo peso de cálculo de outro aluno de uma escola do campo, no Estado do Paraná, ou seja, unidades da federação com realidades socioeconômicas e geográficas extremamente diversas com o mesmo peso de cálculo. Isso evidencia, portanto, uma das contradições da política de fundo e de concepção do financiamento da educação no Brasil.

Nesse sentido, o Estado pretendeu transformar as desigualdades educacionais utilizando os mesmos recursos, já garantidos para a educação desde a CF/1988, pautado em uma distribuição equitativa. Ainda nessa direção, a fim de desvendar o objeto da pesquisa, constata-se que os municípios vêm acumulando cada vez mais responsabilidades pela garantia do direito à educação, já que são responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma obrigatória, dos 4 aos 14 anos. Apesar disso, é o ente que fica com o menor percentual de todos os tributos arrecadados para investir nas políticas educacionais, enquanto a União fica com a maior parte.

Com isso, percebe-se que a estrutura de financiamento promove bem mais desigualdades educacionais, do que contribui para que os municípios, na condição de promotores ou de efetivadores do direito à educação, desempenhem adequadamente as suas atribuições, em favor de uma população extremamente carente. De acordo com o IBGE, no ano de 2013, o município teve o pior PIB *per capita* do Brasil; também no ano de 2010, a renda *per capita* da população era um pouco mais de R\$ 185,00, constituindo, assim, um quadro de pobreza (mais de 60% de sua população) ou de extrema pobreza (35,17%).

Logo, sem aporte de mais recursos financeiros, a não ser aqueles já garantidos pela Constituição para financiar as políticas educacionais, é exigir muito do município que ele apresente à sociedade dados educacionais satisfatórios. Em detrimento desses processos desiguais e contraditórios nas políticas que são pensadas pelo governo central, os municípios, a partir dos recursos de que dispõem, buscam equacionar ou otimizar de todas as formas a oferta das políticas educacionais que estão sob sua responsabilidade.

Partindo dessas premissas, constatou-se ainda que a política de nucleação foi assumida pelo governo municipal de Currealinho, diante de uma demanda social que se apresentava. Além do mais, o governo municipal vinha sendo pressionado pelos representantes dos movimentos sociais e pelas famílias para que expandisse a Educação Infantil e os anos finais do Ensino

Fundamental para o campo. Contudo, como não havia aderido à municipalização do ensino, o governo do Estado do Pará eximiu-se também da oferta dessa etapa de ensino para as populações do campo, forçando, dessa maneira, o governo municipal a assumir para si mais essa responsabilidade.

Até então, o histórico educacional dessas populações contava apenas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi nesse contexto que surgiu, então, a proposta da nucleação das escolas do campo, para substituir toda uma rede escolar do campo que funcionava no regime multisseriado. Conforme expressou o ex-Secretário de Educação, as escolas do campo tinham, no máximo, duas salas de aula e funcionavam em casas alugadas, barracões, igrejas, ou seja, nos lugares mais diversos possíveis (alguns deles muito insalubres). Diante disso, era necessário constituir uma rede escolar que comportasse a nova etapa do Ensino Fundamental, em função de não ser possível a oferta nas mesmas condições das séries iniciais em que era feito o regime multisseriado. Assim sendo, a multissérie foi tomada como causa, quando, na realidade, é consequência.

Por conseguinte, o município propôs reunir as escolas pequenas em espaços maiores, que passou a denominar *escolas núcleos*. Quanto aos alunos que tivessem as escolas fechadas, seriam removidos para essas escolas núcleos, utilizando o transporte escolar. Aliado a esse processo, de ampliar a oferta e as matrículas, o município também assumiu o propósito de elevar a qualidade do ensino e da escolarização das populações do campo. Conclui-se, assim, que, em harmonia com as premissas da nucleação, o governo municipal a assumiu como a política que transformaria a realidade educacional do campo em Currálinho.

No entanto, os dados empíricos da pesquisa evidenciaram outra realidade, a de que as estratégias da nucleação não proporcionou igualdade de oportunidade e condições entre as populações do campo e da cidade, mas acirrou as assimetrias. Todo esse conjunto de ações, embora importante, foi ineficiente para enfrentar os graves problemas educacionais das populações do campo, como a baixa taxa de escolaridade e o analfabetismo, o que evidencia a necessidade de um esforço conjunto das três esferas de governo para que as transformações educacionais ocorram, pois o problema da educação é estrutural.

Além disso, é possível inferir que a nucleação atendeu a alguns interesses do governo municipal, estadual e da União ao constituir os núcleos escolares. A partir de então, as escolas tiveram a possibilidade de participar e receber alguns dos recursos do FNDE, ainda que o acesso tenha sido restrito, tendo mais destaque o Mais Educação e o PDDE. Com esses programas pretendia-se potencializar as ações pedagógicas das escolas núcleos.

Apesar de ainda não existir uma avaliação sobre a efetividade dessas ações, bem como dos resultados alcançados, o que foi possível constatar é que, por exemplo, muitas dessas ações foram realizadas por monitores com baixo nível de formação e as atividades esportivas, realizadas em espaços insalubres, como campos de serragem de madeira, isso em função de as escolas não possuírem quadras esportivas. Há outros programas também, como o PDDE, que servem mais de aparência do que de meio efetivo para resolver os problemas financeiros e educacionais das escolas, devido aos valores exíguos de que dispõem.

Diante dessa realidade adversa e de penúria, os recursos, mesmo modestos, tornam-se importantes para essas escolas, pois elas podem, por exemplo, realizar, com esse dinheiro, pequenos reparos e adquirir material didático. Isso é, de certo modo, vantajoso para o município, que reduz seus gastos pelo menos nessas duas despesas.

Contatou-se ainda que as políticas educacionais, independentemente das populações serem a favor ou contra elas, prevalecem por força do Estado, como assim advoga Mészáros (2011). Se, por um lado, uma parcela da população era a favor da nucleação, sobretudo onde as escolas núcleos foram instituídas, outra parcela, a que ficava onde as escolas seriam fechadas, não concordava. Assim, a SEMEC teve de mediar essa situação, prometendo que os alunos teriam melhores condições de aprendizagem, e também a garantia de boas condições de acesso às escolas núcleos, o que levou muitas famílias e comunidades a reverem as suas posições e concordarem com a nucleação. Outras, porém, mantiveram suas posições e as escolas continuaram a funcionar nas comunidades.

Constatou-se, também, que a nucleação não contribuiu para a constituição de um quadro efetivo de professores, como fora anunciado. Do total dos professores da rede, uma parcela (40,5%) ainda trabalha sob o regime de contratos, geralmente de março a dezembro. Entretanto, quando a questão são as escolas núcleos, a grande maioria (78,1%) é contratada e apenas uma minoria (21,9%) é do quadro efetivo da SEMEC.

Quanto ao nível formação, uma grande parcela desses professores tem graduação em nível médio ou magistério (42,8%), e os demais, em nível superior (57,2%). Quando se considera apenas os efetivos, o percentual é mais elevado daqueles que possuem nível superior (83,6%). A situação, contudo, se inverte, se forem considerados apenas os que trabalham sob contrato, já que a maioria tem apenas graduação em nível médio (81,5%). Assim, os dados empíricos revelam o baixo nível de formação dos professores que atuam nas escolas núcleos.

Com relação a esses professores contratados, constatou-se que as relações político-partidárias são determinantes para que eles consigam seus contratos anuais. Por isso, a

rotatividade de professores nas escolas núcleos é bastante comum, apresentando sérias implicações na formação dos alunos, principalmente para os que estão em processo de alfabetização, já que a mudança de professor, em geral, implica mudança de metodologia de ensino.

Outro aspecto que evidenciamos em nossa pesquisa diz respeito à base salarial dos professores, que, de acordo com o seu nível de formação, é sempre a mesma, independente de onde ele trabalhe, na cidade ou no campo. Dessa forma, os professores das escolas do campo não recebem nenhum tipo de incentivo ou de ajuda de custo da SEMEC, mesmo que o PCCR do município tenha sido atualizado no ano de 2012 e que o FUNDEB estabeleça diferença no custo aluno em função do território. São os próprios professores, então, que arcam com suas despesas de deslocamento, estadia e alimentação nos locais para onde são lotados, inclusive quando são convocados para as reuniões ou formações na sede do município, todos os custos com o deslocamento também são de sua responsabilidade.

Portanto, mesmo que os recursos do FUNDEB sejam calculados com base no valor aluno ano, considerando as etapas e modalidades de ensino e a localização das escolas (rural/urbano), esses profissionais não recebem nenhum tipo de incentivo para trabalharem nas escolas do campo. Como essa lógica não se materializa na remuneração desses profissionais da educação do campo, eles recebem um tratamento desigual em comparação aos que trabalham na cidade, uma vez que precisam arcar com os constantes deslocamentos, alimentação e estadia, já que a promessa dos alojamentos nas escolas não se materializou; nesse caso, ou eles ficam em casas de parentes nas comunidades onde as escolas estão situadas, ou ficam de favor na casa de alguém da comunidade.

Quanto à estrutura administrativa dessas escolas, elas possuem apenas diretor e coordenador pedagógico, e apenas uma parcela delas contava com esses profissionais (68,8%). Com a redução das transferências dos recursos para a educação, a SEMEC os tem retirado das escolas. Assim, o acompanhamento do ensino dos alunos e as orientações pedagógicas dos professores ficam sem apoio, evidenciando, com isso, a falta de prioridade para os processos de ensino da escola.

Outra constatação relacionada à nucleação é a de que a prioridade do governo era apenas com a organização administrativa das escolas, pois até mesmo as discussões curriculares das escolas do campo foram deixadas de lado. Conforme relatos do *Técnico Educacional da SEMEC1* e *Técnico Educacional da SEMEC2*, ainda não houve qualquer discussão a esse respeito, embora sejam realizados planejamentos com os professores. Logo, a matriz curricular

utilizada pelos professores do campo é a mesma utilizada nas escolas da cidade. Esse aspecto apenas denuncia que a nucleação em Curralinho abdicou de um projeto educacional para o campo, que fosse pautado na organização cultural, social, econômica e geográfica das populações e que fosse capaz de dialogar com seus saberes.

Contudo, a questão mais emblemática da política de nucleação no município está relacionada ao transporte escolar. Primeiro, o tempo que uma parcela dos alunos imprime diariamente para chegar às escolas núcleos é enorme. Mesmo tendo sido alegado pelos gestores que o critério de definição tenha sido a centralidade para facilitar acesso dos alunos, mas as influências políticas, a representatividade populacional da comunidade também foram decisivos na definição do local das escolas núcleos. Segundo, a situação irregular dos barcos que realizam o transporte fluvial de crianças e jovens, que não contam sequer com os equipamentos básicos de segurança, pode colocar em risco a vida desses estudantes e também comprometer o seu aprendizado.

Com esta pesquisa, foi possível revelar que, no início da implantação da nucleação, o tempo de viagem era bem maior, e que a forma encontrada para diminuir esse tempo de viagem foi colocar mais embarcações à disposição das escolas, pois o processo de muitas paradas para o embarque e desembarque dos alunos torna-as mais demoradas. Isso demonstra o quanto são complexas as vias de acesso pelos rios e igarapés às escolas. Para o *Coordenador Pedagógico 1*, o aumento do número de barcos para a escola contribuiu para diminuir significativamente o tempo de viagem dos alunos, ainda assim, há uma parcela de alunos que leva 2 (duas) horas para chegar à escola. Observou-se ainda que, com exceção das lanchas, todo o transporte escolar é feito em barcos de madeira e, como eles correm menos, levam muito mais tempo para realizar as viagens. Todavia, atualmente, existem outros tipos de transporte, como as lanchas construídas de alumínio, que fariam o mesmo trajeto feito pelos barcos em bem menos tempo.

Há de se registrar também que, entre os pais e alunos, a principal insatisfação não está no fato de a escola ser nucleada, – ao contrário, muitos aprovam a ideia pelo fato de seus filhos terem saído das escolas multisseriadas – mas no tempo desperdiçado que os alunos gastam entre casa/escola/casa. Só a introdução de veículos mais velozes contribuiria para mitigar as cansativas viagens diárias, porém, os custos desse transporte seriam ainda elevados demais. Por isso, as políticas educacionais, para serem efetivas e responderem com qualidade às diversas demandas, devem partir do quanto é necessário para realizá-las de forma satisfatória, e não de quanto se tem disponível, mesmo que essa seja a lógica do Estado capitalista para estruturar as políticas.

Outro aspecto relevante seria o de repensar a organização dos núcleos nos polos, a fim de aproximar as escolas dos alunos. Com isso, o município, asseguraria a presença da escola o mais próximo possível das residências dos alunos, se adequando assim, à legislação educacional, desta forma, evitaria o transporte de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que esse transporte fosse extremamente necessário, que ele ocorresse no menor tempo possível, pois, da forma como está ocorrendo, mesmo que venha garantindo a oferta de matrículas nas escolas e o cesso, porém, têm submetido os alunos a longas viagens em embarcações nem sempre em condições adequadas de segurança.

A título de exemplo, a mãe de aluno Vera manda seus filhos à escola, porque tem de mandar e porque está inscrita no Programa Bolsa-família, pois não confia na segurança nos transportes. Em outras palavras, ela sabe que esse é um direito que não pode ser furtado às crianças. Outra perspectiva seria repensar a organização do ensino nas escolas, sair dessa visão cartesiana que o seriado é o modelo mais adequado. Constatou-se, então, que, se no início o município não vislumbrava outra possibilidade de oferta dos anos finais nas escolas nucleadas, atualmente, vem experienciando a oferta dessa etapa de ensino por meio dos circuitos nas escolas das comunidades.

Esse processo consiste em formar turmas da etapa final do Ensino Fundamental com alunos de uma comunidade, para a qual um professor é deslocado para trabalhar uma disciplina com cada aluno da série correspondente. Desse modo, a SEMEC começou a dar passos importantes para garantir o ensino na comunidade, sem submeter os alunos a viagens estressantes nos transportes escolares. O desafio da educação reside em pensar estratégias de ensino para realidades díspares, em sair da zona de conforto. Todos têm capacidade de fazer o que é óbvio no ensino, entretanto, transgredir o óbvio desafia a pessoa a pensar no novo, no improvável. Entretanto, é importante pontuar, que esses circuitos podem tender a aplicação do multisseriado nos anos finais do ensino nos territórios rurais.

Em face das condições materiais de existência dos sujeitos do campo em Currealinho, do ponto de vista do direito à educação, apenas a presença das escolas no campo, ainda não são suficientes em função da precariedade da formação e da valorização dos professores, do transporte, da merenda para as crianças dentre outros insumos pedagógicos para a realização do ensino. Desta forma, do ponto de vista da igualdade e da qualidade, não se pode concordar que as escolas têm proporcionado um produto de boa qualidade, no dizer de Paro, para a sociedade e para si, devido às precárias condições em que o ensino continua a ser realizado nessas escolas do campo.

Outrossim, alunos, pais e comunitários têm clareza de que seus direitos são violados, e, mesmo que lhes faltem parâmetros científicos para mensurar uma escola de qualidade, ao serem indagados, uma boa escola para os pais e comunidades precisa ter aulas todos os dias, transporte escolar seguro e rápido para as crianças, com um adulto responsável no barco, que não obrigue seus filhos a sair muito cedo de casa e nem a passar horas no barco; além disso, que ela tenha merenda boa, bons prédios escolares, bons professores, quadra na escola, computadores para os alunos, e que ensine as crianças a ler e a escrever.

É evidente que há outros indicadores para determinar a qualidade de uma escola, mas o que esses sujeitos apontam é o mínimo necessário para garantir um bom atendimento educacional e para que o processo de ensino se efetive em condições de igualdade. Dessa forma, reforçamos a tese de que para se pensar na qualidade social da educação os fatores internos da escola são importantes, uma vez que favorecem o acesso além das condições estruturais ideais para constituir um bom ambiente de aprendizagem aos alunos e do trabalho dos professores. Além disso, os fatores externos da escola, como os socioeconômicos, financeiros, socioculturais, compromissos dos gestores, são imprescindíveis para definir e considerar na qualidade social da educação escolar, aspectos esses que ainda estão distantes da realidade das escolas núcleos em Curralinho, uma vez que a política de nucleação não promoveu essas condições.

Entretanto, se é verdade que a escola é o lugar do prazer de se aprender, de promover as pessoas, de interação, que seduz os sujeitos a seu interior, contraditoriamente em Curralinho, as condições de acesso, a falta de estrutura das escolas, as constantes faltas dos transportes e as distâncias percorridas diariamente para chegarem à escola desmotivam crianças, adolescentes e jovens, em função dessas condições precárias em que ela se materializa nas suas vidas.

Diante disso, não podemos afirmar que a escola do campo venha promovendo um ensino com qualidade social, nem a boa aprendizagem, ou mesmo que seja o lugar da promoção do direito em sua totalidade, quando nem mesmo os dias letivos são cumpridos. Desta forma, na luta pelo direito à educação não podemos renunciar a uma escola de qualidade social, enquanto espaço de promoção da cidadania, de valorização dos sujeitos, de relações interpessoais, de prazer, sim, de aprender, lugar de estar e ocupar, afinal, ela é uma produção histórica dos sujeitos, dos homens, por isso todos têm direito a ela.

É isso o que move os sujeitos, mesmo os não escolarizados, a lutar pela escola para seus filhos, pois eles têm a dimensão em suas subjetividades do que ela representa na vida das pessoas. Todavia, não podemos pensar a escola apenas como um espaço de reprodução dos

saberes que interessam ao capital, pois ela é lugar da produção e reprodução dos saberes tácitos, da cultura, do conhecimento dito não científico das classes trabalhadoras. Assim, temos de lutar para que o Estado proporcione aos trabalhadores as condições ideais de funcionamento das escolas, e que o direito à educação não ocorra sob condicionalidades.

Diante disso, não podemos simplificar que a nucleação seja apenas uma política de organização das escolas, para ofertar mais matrículas e receber recursos do governo central, ela serve também para isso. Todavia, está em sintonia com o projeto do Estado capitalista, que, sobre as bases do capital, continua a produzir e reproduzir as desigualdades sociais, no que denominam periferia da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, outras subjetividades da nucleação se revelaram no desvendamento do objeto durante a pesquisa, dentre as quais está a lógica da centralização e concentração das escolas, obedecendo à concepção capitalista de pensar a organização da sociedade.

Abstrai-se disso que o discurso governamental da qualidade da educação, por meio da nucleação, foi mais uma forma de criar nas subjetividades das populações falsas expectativas de que suas realidades seriam transformadas. Diante disso, a contradição desse processo não esteve no anúncio de que essa política promoveria a qualidade do ensino, pois toda política deve ter esse caráter, mas no fato de pretender fazer isso utilizando o mesmo volume de recursos financeiros. Conforme os dados, a maioria da população do município vive na extrema pobreza ou na pobreza, assim dependentes da ação do Estado para acessarem o ensino, no que concerne à transporte, merenda, livros didáticos, recursos didáticos, entre outros.

Frente às condições de extrema desigualdade social e econômica que as populações do campo em Currálinho vivem, a promessa da qualidade do ensino, ao que se evidencia, teve um papel mais de cunho ideológico do Estado, como estratégia de alimentar a esperança da população, do que prático, para transformar, de fato, a realidade dessas populações. Portanto, a lógica do Estado capitalista criou a ilusão de uma melhoria da educação, mas promoveu uma política com baixo custo de investimento, que ofereceu um serviço público precarizado, negligenciando o direito de crianças, jovens e adolescentes do campo, portanto, bem distante de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, consideramos três pontos limitadores da nucleação: a realidade social da população, os aspectos geográficas, que influenciam na organização das pessoas no território, mas que, ao que se evidencia, são ignorados na execução da política, e a estrutura de financiamento da educação, que penaliza o município. Além desses três pontos, fundamentamos no que os dados empíricos revelaram, mas também na própria imersão na temática desde a

totalidade da estrutura e redefinição das políticas educacionais no Estado capitalista, a fim de compreender a materialidade dessas nuances e contradições, tudo isso para concluir que a hipótese da pesquisa se confirma: a política de nucleação das escolas do campo consolidou-se como estratégia do governo municipal de Currálinho, por meio das orientações do MEC, **fundamentada** na relação custo-benefício, com a pretensão de melhorar os indicadores educacionais da educação do campo, embora tenha avançado, porém não foi o suficiente para colocar o município em condições de igualdade com os demais da região marajoara.

Certamente, essa política promoveu a substituição de uma parcela das escolas multisseriadas por escolas núcleos, visto que outra parcela se manteve em função das condições territoriais ou por causa da luta dos sujeitos para que as escolas permanecessem em suas comunidades. Essa substituição visava à oferta do ensino seriado e à ampliação do acesso e da permanência das crianças na escola, o que de fato ocorreu, porém, não o suficiente para efetivar a universalização do atendimento. Não obstante, a política de nucleação, que não levou em consideração os aspectos da cultura das populações locais, almejou, sem dúvida, efetivar a qualidade da educação a baixo custo, uma vez que não houve acréscimo de novas fontes/recursos, por parte do governo, para subsidiar as ações pretendidas. Em decorrência disso e ao optar pelo fechamento de escolas, desconsiderou e, por isso, comprometeu a garantia do direito das crianças e jovens à educação.

Assim sendo, apesar do crescimento em termos de acesso, o ensino se realiza ainda em circunstâncias precárias, evidenciando as limitações da nucleação na garantia do direito à educação em condições de igualdade educacionais às populações ribeirinhas. Ou seja, a nucleação em Currálinho, em seus processos dialéticos e contraditórios, apesar de apresentar possibilidades de organização das escolas do campo, tem limites, seja em função das distâncias entre escola e residência dos alunos, seja em função de transportes escolares inadequados para a realização do serviço. Além do mais, a política de nucleação não possibilitou novas fontes para financiar as ações educacionais, tendo em vista possibilitar a qualidade social da educação.

Em detrimento dessas circunstâncias, a nucleação, ao não proporcionar as condições ideais para a efetivação da educação do e no campo para as populações ribeirinhas de Currálinho, comprometeu o direito à educação com qualidade social às populações do campo desse território marajoara.

REFERÊNCIAS

AFONSO, José Roberto Rodrigues. Brasil, um caso à parte. In: REGIONAL SEMINAR ON FISCAL POLICY, 16, Santiago de Chile, 29 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/6/13526/RobertoAfonso.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Quem serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso: 25 fev. 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília, DF: Liber, 2012.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/601/582>>. Acesso em: 10 out. 2015

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e propostas de ação. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARELARO, Lisete R. G. Educação Básica no século XXI: tendências e perspectivas. *Impulso*, Piracicaba, SP, v. 16, n. 40, p. 35-53, 2005. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art02.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BAREIRO, Edson. *Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930-2005*. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2007. Disponível em: <<http://cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/025cef17c7c67ec.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BARROS, Ana Maria de. O Clientelismo e a Política Brasileira na Educação Municipal no Nordeste. In: BARROS, Ana Maria de. *Educação e Clientelismo: Os Educadores e a Educação Municipal no Nordeste*. João Pessoa: Idéia, 2002.

BREMAEKER, François Eugene Jean de. A política de fundos para a educação e o impacto nas finanças dos estados e dos municípios. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

BENFICA, Welessandra Aparecida. *A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias*. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, DF, v. 4, p. 2379, 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 19 abr. 2012.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria

da qualidade da educação básica. Presidência da República. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 5 ago. 2015.

_____. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 4 jun. 2012.

_____. Parecer nº 23/CNE/CEB. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 2. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mai. 2003.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portal PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso: 15/03/2016

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 8 jul. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,

DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. FNDE. *Painel de Controle do MEC*. Brasília, DF: MEC-FNDE, 2015. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/1502806>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. Ministério da Saúde/DataSus. *População Residente no município de Curralinho, período 2004 a 2012*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/cnv/popPA.def>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

_____. MDS. *Relatórios de informações sociais. RI bolsa família e cadastro único*. Curralinho. 2016. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/riv3/geral/index.php>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó. Presidência da República. Casa Civil. 2007. Disponível em: <http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=9408a880-6ec0-4be0-9cb7-feb01c4a6256&groupId=24915>. Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL/MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Presidência da República. Imprensa Oficial, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=121>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL/PNUD/ATLAS. Estrutura Etária da População, Curralinho-PA. Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/curralinho_pa>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano*. In: Educação cidadã. São Paulo: Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí, RS: Ed Unijuí, 2006.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Quanto custa a educação pública de qualidade. um guia para entender o CAQi e o CAQ no PNE. Folder. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/arquivos/folder.pdf>>. Acesso em: 18 mai.2016.

CAPELLA, Ana Claudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberta; ARCETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto-Enfermagem*, v. 15, n. 4, Florianópolis, p. 679-684,

out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 set. 2013.

CARMO, Eraldo Souza do. *Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó*. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento Sustentável)– Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CASTRO, Alda Maria D. Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-144.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 857-876, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1128100.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino R.; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Dilemas para o financiamento da educação. In: CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; NOGUEIRA, Flávia. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

CDES – CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação, nº 4*. 2. ed. Brasília, DF: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2011. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/6808/publicacoes-do-cdes.html>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate? In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

CURRALINHO. Projeto de Nucleação das Escolas da Zona Rural. Curralinho, PA, 2002. Mimeo.

_____. Lei 803/2011 que Reorganiza o Plano de Cargos, carreira e Renumeração dos Profissionais da Educação Escolar da Rede Pública de Ensino do Município de Curralinho, Estado do Pará e dá outras providencias. Curralinho, PA, 2011. Mimeo.

_____. Lei nº 17/2012 que instituiu o Plano Municipal de Educação. Curralinho, PA, 2012. Mimeo.

_____. Lei complementar nº 844/2015, aprova o Plano Municipal de Educação do município de Curralinho do Estado do Pará e outras providencias. Curralinho, PA, 2015. Mimeo.

CURRALINHO/SEMEC. *Regimento unificado das escolas municipais de Curralinho*. Curralinho, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Mimeo.

_____. *Relatório referente à estrutura física e pedagógica das escolas multisseriadas do município de Curralinho*. Curralinho, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Mimeo.

_____. Diretoria Municipal de Ensino Fundamental. *Estatística anual*. Curralinho, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2001. Mimeo.

_____. Diretoria Municipal de Ensino Fundamental. *Estatística anual*. Curralinho, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2002. Mimeo.

_____. Diretoria Municipal de Ensino Fundamental. *Estatística anual*. Curralinho, PA: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Mimeo.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliticas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4172/3971>>. Acesso em: 16 abr. 2013

DOS ANJOS, Francisco de Sá; MACHADO, Waldecir Corrêa. *Nucleação da escola do campo: a experiência do município de Curralinho-Pará*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA. 2008. (NEAD Especial; 10).

EDINIR, Mazda; BASSI, Marcos. *Bicho de Sete Cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira*. São Paulo: Peirópolis, Ação Educativa, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

GALLO, Giovanni. *Marajó, a ditadura da água*. Cachoeira do Arari, PA: Ed. O Museu do Marajó, 1997.

GIL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-292.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; POLENA, Andrea. Financiamento da educação e indicadores de qualidade: um estudo exploratório de seis municípios brasileiros. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 2, p. 255-273 mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61727/36488>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

HENRIQUE, Márcio Couto; MORAIS, Laura Trindade de. Estradas líquidas, comércio sólido: índios e regatões na Amazônia (Século XIX). *Rev. Hist.* São Paulo, n. 171, p. 49-82, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rh/n171/0034-8309-rh-171-0049.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

KANG Thomas H. Descentralização e Financiamento da Educação Brasileira: Uma Análise Comparativa, 1930-1964. *Revista Estudos Econômicos*, v. 41, n. 3, p. 573-598, jul./set. 2011. Disponível. <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v41n3/a04v41n3.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo; 1)

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MATELLO, Alexandre. Governo bloqueia R\$ 69,9 bilhões em gastos e vê retração de 1,2% no PIB. *G1-Economia*, 22 mai. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/governo-bloqueia-r-70-bi-em-gastos-em-2015-e-ve-retracao-de-12-no-pib.html>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

GEMAQUE Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/6355>. Acesso em: 16 abr. 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafio da educação rural no Estado do Pará./Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

_____. Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. *Relatório final de Pesquisa*, Belém, 2010. Mimeo.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense. In: REUNIÃO DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Galinhas, PE. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1615_int.pdf> Acesso em: 12 mar. 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística *Censo Demográfico 2010*. Sinopse. Pará-Currálinho. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150280&idtema=1&search=para|currálinho|censo-demografico-2010:-sinopse->>>. Acesso em: 6 mai. 2014.

_____. *Tendências demográficas: uma análise dos resultados da sinopse preliminar do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv773.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

_____. Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade. *Séries históricas estatísticas. Censo demográfico*. 1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1991. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. *Produto Interno Bruto dos Municípios 2012*. Contas Nacionais. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91152.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

IBGE/PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos Indicadores 2013. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=294414>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. *Censo da educação básica 2012 – resumo técnico*. Brasília, DF: O Instituto, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1997-2006*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 2001/2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2007-2013*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1997-2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. *A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/282>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 2000*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

KREMER, Adriana. *Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e o processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educacional)– Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2007.

LAKATOS, E.; MARCONI. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1986.

MACIEL, Willians Kaizer dos Santos. *Metodologia para o cálculo do indicador “Investimento Público em Educação em relação ao PIB” de 2000 a 2010*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/investimentos_publicos_em_educacao/artigos_publicacoes/metodologia_calculo_indicador_investimento_publico_educacao_PIB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MARAJÓ FORTE. Mesorregião do Marajó. [s.l.], 2013. Disponível em: <<http://movimento.marajoforte.blogspot.com.br/p/mesorregiao-do-marajo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/marx-karl-engels-friedrich-a-ideologia-alem3a3.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/md000035.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. *Comunidades rurais e nucleação escolar: o caso de Ichu e Santa Rita no município de valente, região sisaleira da Bahia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

NOMA, Amélia Kimico; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. *Roteiro*, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304/57>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e política educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e política educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PARÁ/SEDUC. *Censo Escolar de 2001*. Belém: Secretaria de Educação Pública do Estado do Pará, 2006. Mimeo.

PARÁ. FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) *Mapa de Exclusão Social do Pará 2014*. Belém: Diretoria de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas e Análise Conjuntural, 2015. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Mapa_de_Exclusao_Social_do_PA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. *Síntese de IDHM Pará*. FAPESPA Divulga. 2015. Disponível em: <<http://www.idesp.pa.gov.br/index.php/todas-as-publicacoes/9-fapespa-divulga/155-sintese-de-idhm-para>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

PARÁ/TCM. Relatório do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará. Prestações de contas – informações preliminares, 2003/2010. Belém: Tribunal de Contas dos Municípios, s.d. Mimeo.

PINO, I. R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/pdf/22.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

PINTO, José Marcelino et al. O Desafio da Educação do Campo. *A educação no Brasil rural*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

PINTO, José Marcelino. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

PINTO, José Marcelino; CARA, Daniel. As configurações do financiamento educacional após a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30279/16532>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PREÂMBULO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. s/d. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Programa escolas rurais consolidadas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 77, p. 19-23, mai. 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

RELATÓRIO DE PESQUISA DE CAMPO. Diário de campo do pesquisador no campo empírico da pesquisa. [s.l.], 2014. Mimeo.

_____. Diário de campo do pesquisador no campo empírico da pesquisa. [s.l.], 2015. Mimeo.

REZENDE PINTO, Isabela Rahal de. *A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012)*. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Grande Dourado. Dourados, MS, 2014.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *ALEA – Estudos Neolatinos*, v. 7, n. 2, Rio de Janeiro, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010>. Acesso em: 13 fev. 2014.

SALES, Suze da Silva. *A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)*. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia,. Uberlândia, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

SENA, Paulo. O Financiamento da Educação de Qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revista_educapoliticas/article/view/30280>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SHIROMA, Eneida Otto et al. (Orgs.). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. In: BOF, Alvana Maria (Org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. *A educação no Brasil rural*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 06/09/2016.

SILVA CRUZ, Purificação da Silva. *Educação e Conservação da biodiversidade no contexto escolar da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6179/1/Dissertacao_Educacao_ConservacaoBiodiversidade.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Clayton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). *Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57-83.

SOUZA, A. N. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. *Pro-Posições*, v. 13, n. 1(37), p. 78-91, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-dossie-souzaan.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1590/S0101-73302012000300006>>. Acesso em: 12 out. 2014.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, enquête operária e investigação social*. São Paulo: Polis, 1987.

UFPA. Edital, 2013, Processo Seletivo 2014. Belém: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Processos Seletivos, 2013. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/EDITAL%20PS_UFPA_2014%20DE%2018_09_2013.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

VALTER, Jane Suzete. *As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC (1997-2004)*. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 65-73, 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman, 2005.

APÊNDICE**APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Nome: _____ Idade _____

Formação: _____ Sexo: M () F ()

Profissão: _____ Tempo no magistério: _____

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO À ÉPOCA DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO MUNICÍPIO E ATUAL SECRETÁRIA

I PROCESSO INICIAL DA NUCLEAÇÃO - (PERGUNTADO A TODOS OS SUJEITOS)

- 1 O que você entende por política de nucleação das escolas do campo?
- 2 Quais as motivações que levaram a secretaria a organizar as escolas do campo a partir da política de nucleação?
- 3 Quais os critérios utilizados para a realização da nucleação das escolas?
- 4 Houve fechamento de escolas com a nucleação?
- 5 Houve orientação do MEC para a implantação da política de nucleação?

II – AVALIAÇÃO DA NUCLEAÇÃO – (PERGUNTADO A TODOS OS SUJEITOS GOVERNAMENTAIS)

- 1 Em sua opinião a política de nucleação é a melhor forma de organização das escolas do campo? Justifique.
- 2 A política contribui ou não para a manutenção da garantia de direitos dos sujeitos do campo?
- 3 Qual a sua avaliação sobre a política de nucleação no contexto atual?
- 4 Como a comunidade escolar recebeu a implantação da nucleação? A comunidade escolar participou desse processo?

III – O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA

- 1 Houve resistência das comunidades, pais e famílias durante a implantação da política de nucleação? Caso a resposta seja positiva, como a secretaria administrou estas resistências?
- 2 Em sua opinião, houve ampliação ou redução de recursos financeiros com a política de nucleação?
- 3 Como foi garantido o acesso dos alunos as escolas núcleos?
- 4 Na sua concepção, os indicadores educacionais do município melhoraram com a política de nucleação?
- 5 Quais foram os maiores desafios para a implantação da política de nucleação?
- 6 A política de nucleação se efetiva por meio apenas da organização pedagógica das escolas do campo ou também do fechamento das escolas?
- 7 Há reclamações de pais e alunos em relação ao deslocamento as escolas nucleadas diariamente?
- 8 Os gastos com as escolas nucleadas são menores que com as multisseriadas? Por que?
- 9 Quais os desafios da política de nucleação?
- 11 A secretaria tem conseguido manter o acesso e a permanência dos alunos nas escolas nucleadas? Como?
- 12 Qual a política da SEMED para a educação do campo?
- 13 Houve alterações na proposta inicial da política de nucleação? Quais? Como?

TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO

I – O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA

- 1 Houve resistência das comunidades, pais e famílias durante a implementação da política de nucleação? Como a secretaria administrou estas resistências?
- 2 Na sua opinião, houve ampliação ou redução de recursos financeiros com a política de nucleação?
- 3 Como foi garantido o acesso dos alunos as escolas núcleos?
- 4 Na sua concepção, os indicadores educacionais do município melhoraram com a política de nucleação?
- 5 A política de nucleação se efetivou por meio do fechamento de dezenas de escolas do campo, esta lógica não significou a retirada de direito já conquistado pelos sujeitos?
- 6 Os baixos indicadores educacionais das escolas do campo tem haver com as classes multisseriadas?
- 7 Há uma política por meio da SEMED sobre a educação do campo?
- 11 Há reclamações de pais e alunos em relação ao deslocamento as escolas nucleadas diariamente?
- 13 Qual o maior problema que você visualiza em relação a nucleação das escolas?
- 14 Quais os desafios da política de nucleação?

COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS NUCLEADAS

I – DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA

- 1 Na sua concepção, os indicadores educacionais do município melhoraram com a política de nucleação?
- 2 Em sua opinião a eliminação das classes multisseriadas é a melhor estratégia para se melhorar o ensino?
- 3 Os baixos indicadores educacionais das escolas do campo tem haver com as classes multisseriadas?
- 5 Em sua percepção, a nucleação é uma proposta de organização escolar que tem como objetivos eliminar as classes/escolas multisseriadas? Por que?
- 6 A política de nucleação é a melhor forma de organização das escolas do campo?
- 7 A política de nucleação se efetivou por meio do fechamento de dezenas de escolas do campo. Esta estratégia não significou a retirada de direito já conquistado pelos sujeitos?
- 8 Há uma política por meio da SEMED sobre a educação do campo?
- 9 Quais os desafios das escolas nucleadas?

GESTORES DAS ESCOLAS NUCLEADAS

II – O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO

- 1 Você considera que os indicadores educacionais mudaram depois da política de nucleação? Pode citar alguns dados que confirmem?
- 2 Qual foi o critério para que as demais escolas fossem nucleadas nessa escola?
- 3 Quais as mudanças no trabalho da gestão a partir da nucleação relacionado aos aspectos financeiros e administrativos na escola?
- 4 O que mudou no trabalho dos professores a partir da nucleação?
- 5 Alguns alunos entre vir e voltar a escola passam mais tempo viajando que estudando, como você analisa esta situação?
- 6 O acesso dos alunos à escola tem sido garantido de forma satisfatória?
- 7 A política de nucleação se efetivou por meio do fechamento de dezenas de escolas do campo, esta lógica não significou a retirada de direito já conquistado pelos sujeitos?
- 8 Em sua opinião há relação entre os baixos indicadores educacionais das escolas do campo e as casses multisseriadas? Justifique.
- 9 Quais os desafios da política de nucleação?

PROFESSORES

II – O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA

- 1 Você considera que os indicadores educacionais da escola mudaram depois da política de nucleação? Pode citar alguns dados que confirmem?
- 2 O que mudou no trabalho dos professores a partir da nucleação?
- 3 A comunidade e os pais participaram das discussões sobre a nucleação?
- 4 Houve melhorias no trabalho do professor com a política de nucleação?
- 5 Os professores recebem orientação pedagógica?
- 6 Quais as diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico a partir da política de nucleação?
- 7 Quanto a organização da escola, houve alguma melhoria?
- 8 Há uma política por meio da SEMED sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?
- 9 Alguns alunos no trajeto da escola passam mais tempo viajando que estudando, como você analisa esta situação?
- 10 Na sua opinião, o acesso dos alunos a escola tem sido garantido de forma satisfatória?
- 11 A política de nucleação é a melhor forma de organização das escolas do campo?
- 12 Os baixos indicadores educacionais das escolas do campo tem haver com as classes multisseriadas?
- 13 Quais os desafios da política de nucleação em relação ao trabalho do professor?

LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS

- 1 O que é a política de nucleação de escolas?
- 2 A comunidade participou da escolha do local da escola?
- 3 Houve reunião com a comunidade para discutir sobre nucleação?
- 4 O que foi positivo e negativo com a nucleação?
- 5 Qual a sua opinião sobre a nucleação das escolas?
- 6 Houve fechamento de escolas com a política de nucleação?
- 7 O transporte escolar atende os alunos de forma satisfatória?
- 8 Na sua opinião, a nucleação é a forma ideal de organizar as escolas do campo?
- 9 O que é uma escola de comunidade?
- 10 Como deveria ser a Escola nas comunidades do campo?

ALUNOS

- 1 - O que mudou em sua rotina escolar após a nucleação?
- 2 – O que foi negativo e positivo com a nucleação?
- 3 – Com a nucleação melhorou o ensino?
- 4 – Com é a situação do transporte?
- 5 – Quanto tempo você passa para chegar e voltar da escola após a nucleação?
- 6 – O que é uma escola de qualidade a você?
- 7 – Em sua opinião como deveria ser a escola da comunidade?

APÊNDICE2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “A Política de Nucleação das Escolas do Campo no Município de Curralinho – Pará”, sob a responsabilidade do pesquisador **ERALDO SOUZA DO CARMO**, a qual pretende analisar as implicações da política de nucleação na qualidade do ensino das escolas do campo do município no período de 2001 a 2013. Informamos que sua participação é voluntária e se dará através de entrevistas gravadas onde serão solicitadas informações relevantes acerca da temática pesquisada. Como toda pesquisa envolve risco, podem ocorrer interpretações equivocadas com relação às falas, as opiniões e percepções dos sujeitos, contudo, estes podem ser minimizados utilizando-se comprometimento ético para garantir a fidedignidade com relação aos dados coletados. Se você aceitar participar, estará dando importantes contribuições para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico na área da educação.

Após consentir sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Av. Inácio Moura, nº 573 – Bairro da Aldeia – Cametá/Pará, CEP: 68400-000), ou no endereço eletrônico (eraldo@ufpa.br) e pelo telefone (91) 91939785. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Guamá – Setor Profissional – Av. Augusto Corrêa, 01 – Guamá – Belém – Pará – Brasil – CEP: 66075-110. Fone/fax (91) 3201-7281. e-mail: ppged@ufpa.br. Orientadora Profa. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

_____ Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO 1 – PROJETO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CURRALINHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

PROJETO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL

**CURRALINHO-PA
2002**

PAULO SÉRGIO DE SOUZA CORRÊA
CARLOS ROBERTO DE MATOS
MARIA DE NAZARÉ PEREIRA ALVES
ELAINE MARIA DO CARMO FREITAS
JANE CÉLIA CASTRO PEREIRA
MÁRCIA DA SILVA ROLIM

PROJETO DE NUCLEACÃO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL

SE existe algo que nos desagrada, vem o desejo de modificar. Então é preciso conhecer tanto e tão profundamente a realidade a ponto de dizermos com segurança o que desejamos que se construa a partir de nossa interferência nessa realidade. Desejo, portanto, são as idéias onde estão nossos sonhos, utopias e fantasias. Alguns possíveis de realizar, outros levam mais tempo (médio e longo prazo). Alguns dependem só da gente... outras dependem do grupo, do coletivo, da ação conjunta, do outro. Quem não tem desejo não caminha, porque não sonha, não busca o novo, não muda! É o desejo que nós impulsiona a crescer, a buscar, a mudar a querer e a sonhar. Somente a partir do desejo é que a pessoa fica impulsionando à busca de realizar algo. É o primeiro passo para toda e qualquer ação do homem. Mas o desejo sozinho, por mais intenso que seja não caminha. Para a realização do desejo é necessário ir além. É necessário buscar os caminhos que possibilitem a concretização dos desejos.

Madalena Freire.

1 – Apresentação

O município de Curralinho com uma área de 3.004,1 Km, com cerca de 60% de sua população na Zona Rural. Sua vasta extensão territorial proporciona uma população dispersa (5.53 hab/Km²) tendo este fato gerado inúmeros problemas para o Sistema Municipal de Educação como: um número elevado de pequenas escolas com número reduzido de alunos por séries multisseriadas; gerando índices de 70% de desnível idade série; 30% de desistência e no máximo 51% de aprovação dos alunos que concluem o ano letivo, segundo dados do INEP-CENSO.

Este sistema multisseriado impossibilitou ao longo dos anos a implantação do Ensino Fundamental 5^a a 8^a séries regular. Contribuindo para o êxodo rural e o conseqüente inchaço populacional da cidade, ocasionando outros problemas sociais. Pelo elevado número de escolas.

Os prédios na sua maioria são cedidos ou alugados de instituições religiosas ou residência dos Ribeirinhos, sendo apenas 46% (por cento) próprios conseqüentemente este problema vem afetando diretamente os professores que se deslocam da zona urbana para a zona rural. O acompanhamento pedagógico também fica comprometido devido a dispersão do grande número de escolas existentes, tornando-se impossível um trabalho mais específico em cada escola.

A ausência de profissionais qualificados para atuarem de 5^a a 8^a séries também tem sido um agravante no processo de implantação do Ensino Fundamental neste momento.

A falta de ações e metas a serem atingidas propiciava o gasto aleatório dos recursos financeiros, sem que houvesse uma política de controle e acompanhamento dos recursos destinados à educação.

O Projeto de Nucleação pretende atender as necessidades educacionais do município aglomerando as escolas de pequeno porte em núcleos educacionais facilitando o acesso e permanência dos alunos na escola, melhorando assim a qualidade do processo ensino aprendizagem e a formação dos profissionais da Educação.

2 – Justificativa.

Sabe-se que as primeiras idéias de um Plano Educacional que tratasse da educação para todo o Território Nacional surge com a instituição da República, à medida que o quadro social, político e econômico do início deste século (XX) se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do país.

Ao longo da história, as transformações ideológicas e sociais foram ocorrendo, as Leis de Diretrizes e Bases da educação foram sendo instituídas e reformadas de acordo com estas mudanças, conforme podemos refletir com a Lei 9.394/96 que preceitua os princípios educacionais exarados na Constituição Federal em seu Art. 205 “a educação é direito de todos e dever do Estado e a família” e o Art. 206 e seus incisos que dizem que “o ensino será ministrado com base na I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei e; VII – garantia de padrão de qualidade.

Partindo dos princípios de: “elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência com qualidade social da educação pública e democratização na gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, estabelecidos no Plano Nacional da Educação. Buscando desenvolver ações voltadas à educação Municipal, criou-se o Plano Plurianual da Educação, o qual definiu as ações que deverão ocorrer no quadriênio 2002 à 2005.

Uma das ações prioritárias do Plano Plurianual é o Projeto de Nucleação das Escolas da Zona Rural que iniciou com discussões com comunidades, ONGs e Profissionais da Educação, onde sugeriu-se a criação de circuitos com a implantação gradativa de 5ª a 8ª séries transformando-se progressivamente os locais de funcionamento do circuito em Escolas Núcleo que aglomerarão a maior quantidade possível de escolas de pequeno porte em um único prédio com infra estrutura de qualidade, que irá proporcionar:

- 1 – A existência do multisseriado;
- 2 – a implantação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e de 1ª a 8ª séries;
- 3 – Melhor aplicabilidade dos recursos financeiros;
- 4 – Ingresso no Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE e outros recursos do FNDE.
- 5 – Aquisição do transporte do escolar;

- 6 – Viabilidade no trabalho técnico e pedagógico;
- 7 – Facilita o processo de legalização das escolas;
- 8 – Reduz os gastos com o material permanente, etc...

O Plano de Nucleação visa melhorar a qualidade e o índice de formação da população e as condições de trabalho dos profissionais da educação que atuam na Zona Rural à medida que o trabalho for se concretizando.

3 – Objetivos

- 1 – Agrupar as Escolas de pequeno porte na perspectiva de eliminar o multisseriado e aumentar o nível de escolaridade da população da zona rural.
- 2 – Construir prédios com infraestrutura adequada, acompanhada do transporte do escolar.
- 3 – A partir das exigências legais do sistema educacional brasileiro, capacitar os profissionais que atuam na educação com formação de nível superior, visando melhoria das condições para execução das atividades docentes.
- 4 – Implantação dos programas de jovens e adultos, alfabetização solidária, aceleração da aprendizagem, e educação especial.
- 5 – Diminuir o êxodo rural através da oferta do ensino fundamental completo (1ª a 8ª série)
- 6 – Possibilitar um melhor acompanhamento técnico e pedagógico nos núcleos educacionais, com melhor aplicabilidade dos recursos destinados à educação.
- 7 – Construir prédios com infra-estrutura adequada para os alunos e alojamento para os professores que se deslocam da cidade para a zona rural.

4 – Estratégias

- 1 – Construir as escolas pólos em área de maior concentração populacional visando atender a maior quantidade possível de crianças, adolescentes, jovens e adultos.
- 2 – Implantação do transporte do escolar através de convênios com o ministério da educação, ONGs ou aquisição pela própria secretaria de educação.
- 3 – Aquisição de cursos de nível superior através de convênios ou compra de vagas de instituições de nível superior.
- 4 – Visitas pedagógicas para orientação e acompanhamento de professores e alunos, com o intuito de melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem.
- 5 – Sensibilizar a comunidade por meio de palestras que esclareçam a importância do ato da leitura e da escrita no convívio social.

5 – Metas

Implantação de (09) nove Núcleos Educacional no quadriênio 2.002 a 2.005 com a construção de prédios escolares distribuídos de acordo com a tabela abaixo, tomando por base a matrícula do censo escolar 2002:

Núcleo I – Guajará – Escola São Sebastião

	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
E.M.E.F. SÃO SEBASTIÃO	12	15	10	02	39
E.M.E.F. REPARTIMENTO	18	05	04	02	29
E.M.E.F. SÃO JOAQUIM	09	06	02	03	20
E.M.E.F. PIEDADE DO GUAJARÁ	22	08	06	04	40
TOTAL	61	34	22	11	128

Núcleo II – Guajará – Escola Portugal

	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
E.M.E.F. PORTUGAL	18	19	12	05	54
E.M.E.F. SÃO MIGUEL	07	--	04	02	13
E.M.E.F. SANTANA DO GUAJARÁ	14	07	04	01	26
E.M.E.F. STª MARIA DO TUCANINHO	10	09	05	08	57
E.M.E.F. MUTUM	31	15	05	04	55
TOTAL	62	50	30	20	205

Núcleo III – MUTUACÁ – Escola São Benedito

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL
E.M.E.F. SÃO BENEDITO	05	07	03	03	49	66
E.M.E.F. LIVRAMENTO	34	06	04	04	--	48
E.M.E.F. S.CORAÇÃO DE JESUS	19	04	03	--	--	26
E.M.E.F. N.Sª PERP. SOCORRO	35	09	10	05	--	59
TOTAL	98	26	20	12	49	199

Núcleo IV – MUTUACÁ – São José da Povoação

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL
E.M.E.F. SÃO JOSÉ DA POVOAÇÃO	44	11	08	05	34	102
E.M.E.F. S. R. DO MUTUACÁ	17	32	04	04	--	57
E.M.E.F. SANTA IZABEL	02	18	07	--	--	27
E.M.E.F. JUNÁ	30	11	10	07	--	58
E.M.E.F. NOVA ALIANÇA	11	07	01	04	--	23
TOTAL	104	79	30	20	34	267

Núcleo V – PIRIÁ – Escola São Raimundo

	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
E.M.E.F. PEDRINHAS BRANCAS	21	25	12	05	63
E.M.E.F. SANTA CRUZ	18	10	10	07	45
E.M.E.F. SÃO JOAQUIM	18	03	04	02	27

E.M.E.F. TURURI	25	13	05	06	49
E.M.E.F. SÃO RAIMUNDO	02	03	09	18	32
TOTAL	84	54	40	38	216

Núcleo VI – PIRIÁ – Escola Turé

	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
E.M.E.F. ESPERANÇA II	11	20	09	09	49
E.M.E.F. MARCELINO NUNES	28	04	04	05	41
E.M.E.F. TURÉ	45	26	07	07	85
TOTAL	84	50	20	21	175

Núcleo V II– PIRIÁ – Escola Maria das Dores Sá

	E.INF	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
E.M.E.F. MARIA DAS DORES SÁ	22	113	58	72	43	60	17	07	17	409
E.M.E.F. ÂNGELA ANDRADE	22	12								34
E.M.E.F. ALAYDE DIAS	11	16								27
E.M.E.F. S. RDº DO URUÁ	20	08								28
TOTAL	22	166	94	72	43	60	17	07	17	498

Núcleo VIII – CANATICU – Escola Feliciano Peres Duarte

	E.INF	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TOTAL
E.M.E.F. FELICIANA PERES DUARTE	24	18	30	16	14	76	43	221
E.M.E.F. FARIAS	--	27	05	16	17	--	--	55
E.M.E.F. ELEOTÉRIA PEREIRA	--	09	06	05	02	--	--	22
E.M.E.F. SÃO GERÔNIMO	--	04	02	04	02	--	--	12
E.M.E.F. S.F. DA ILHINHA	--	27	10	04	--	--	--	41
E.M.E.F. SANTANA DO CANATICU	--	16	10	16	04	--	--	46
TOTAL	24	101	63	51	39	76	43	397

Núcleo IX – CANATICU – Escola Massaranduba

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL
E.M.E.F. MASSARANDUBA	37	21	16	06	44	124
E.M.E.F. CUIPIÓ	12	10	02	03	--	37
E.M.E.F. PIEDADE	27	16	05	06	--	54
E.M.E.F. SÃO SEBASTIÃO	22	07	09	06	--	44
TOTAL	98	54	32	21	44	259

Núcleo X – CANATICU – Escola Central do Aramaquiri

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL
--	----	----	----	----	----	-------

E.M.E.F. CENTRAL	20	07	03	03	59	91
E.M.E.F. RECREIO	06	04	06	04	--	20
E.M.E.F. JOÃO G DE CARVALHO	--	--	08	07	--	15
E.M.E.F. PRAQUETEUA	--	--	04	04	--	08
TOTAL	26	11	21	18	59	130

7 – Avaliação

A avaliação da execução deste projeto será feita periodicamente por técnicos da SEMED, professores dos Núcleos e a Comunidade, atentando para as seguintes questões:

- 1) Multisseriado foi extinto nos locais onde os núcleos foram implantados?
- 2) Diminuiu o índice de evasão e repetência com a eliminação do multisseriado?
- 3) Os Núcleos estão sendo suficientes para atender a demanda de alunos a cada ano letivo?
A capacitação profissional está sendo realizada?
- 4) Melhorou o acompanhamento técnico e pedagógico nos Núcleos Educacionais?;
- 5) Transporte do Escolar tem atendido aos objetivos do projeto?
- 6) Estão sendo garantidas a continuidade e terminalidade do Ensino Fundamental?