



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIDADES, TERRITÓRIOS E IDENTIDADES
(PPGCITI)
MESTRADO ACADÊMICO EM ESTUDOS SOCIAIS E SUAS HUMANIDADES

MARIA INÊS VIÉGAS CORRÊA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO CAMPO
DA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA/PA (2010 - 2022):** avanços, obstáculos
e possibilidades para ampliação e qualificação da oferta

ABAETETUBA-PA
2023

MARIA INÊS VIÉGAS CORRÊA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO CAMPO
DA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA/PA (2010 - 2022): avanços, obstáculos
e possibilidades para ampliação e qualificação da oferta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cidades, Territórios e Identidades, da Universidade Federal do Pará (PPGCITI/UFPA), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios

Orientador: Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

ABAETETUBA-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C824g Corrêa, Maria Inês Viégas.
 A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO
 TERRITÓRIO DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE
 ABAETETUBA/PA (2010 - 2022): avanços, obstáculos e
 possibilidades para ampliação e qualificação da oferta / Maria Inês
 Viégas Corrêa. — 2023.
 170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-
Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba,
2023.

1. Educação do Campo. 2. políticas públicas. 3. gestão
educacional. 4. território de Abaetetuba. 5. educação na rede
pública municipal de Abaetetuba. I. Título.

CDD 370.91734

MARIA INÊS VIÉGAS CORRÊA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO CAMPO
DA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA/PA (2010 - 2022): avanços, obstáculos
e possibilidades para ampliação e qualificação da oferta**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Estudos Sociais e suas Humanidades, do Programa Cidades, Territórios e Identidades, da Universidade Federal do Pará (PPGCITI/UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza

Data da aprovação: 22/12/2023

Banca Examinadora

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza - Orientador
PPGCITI/UFPA
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Afonso Wellinton de Sousa Nascimento
PPGCITI/UFPA
Membro Interno

Profa. Dra. Rosilene Lagares
PPGE-UFT/PGEDA-EDUCANORTE
Membro Externo

À **Martinha Viégas Corrêa**, minha amada, inspiradora e incentivadora mãe, a qual nasceu, morou e estudou na Região das Ilhas de Abaetetuba, entre as décadas de 40 a 70 e que, sem ter título de professora, abriu as portas de sua casa e alfabetizou três jovens mulheres, as quais, quando crianças, foram proibidas pelos pais de frequentar a escola, sob o argumento de que iriam aprender escrever cartas para os namorados.

À **Eloísa Beatriz Corrêa da Costa**, filha do amor entre Antônio Júnior e eu, estudante da Educação Básica, em nome da qual dedico a todos/as os/as estudantes e profissionais da educação, em especial, das escolas do campo do Município de Abaetetuba.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me fortalecer física, espiritual e emocionalmente e por me instruir, por meio de Sua palavra, para que eu não desistisse diante das inúmeras dificuldades.

À **Universidade Federal do Pará**, Campus Universitário de Abaetetuba, por me possibilitar qualificação profissional em nível de Mestrado, na cidade que resido.

Aos/às **professores/as**, à **coordenação**, aos/às **funcionários dos departamentos administrativo e serviços gerais** do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI), por todo empenho em oferecer condições satisfatórias de aprendizagem acadêmica e de convivência respeitosa.

Ao **Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza**, orientador desta Pesquisa e do meu percurso acadêmico, pela amizade estabelecida logo após o resultado do processo seletivo, por abrir as portas de sua biblioteca particular e disponibilizar os livros, pela partilha de conhecimentos que, tão generosa e incansavelmente, proporcionou-me.

À **Profa. Dra. Rosilene Lagares** e ao **Prof. Dr. Afonso Nascimento**, pelas importantíssimas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. **Fernando Manuel Rocha da Cruz**, por toda atenção, incentivo e parceria na publicação do primeiro artigo desta Pesquisa.

Ao **Secretário Municipal de Educação de Abaetetuba, Jefferson Felgueiras**, por ter autorizado a realização da Pesquisa e, em seu nome, estendo os agradecimentos a todos/as os/as profissionais da SEMEC/Abaetetuba e das escolas do campo, por disponibilizarem documentos, responderem aos questionamentos e viabilizarem o acesso às escolas, em companhia da Equipe Integrada.

Ao **Presidente do Conselho Municipal de Educação, Marcos Ferreira Barbosa**, por permitir a realização da Pesquisa no âmbito do CME/Abaetetuba, e, em nome do qual, agradeço aos/às técnicos/as e conselheiros/as pela acolhida nas reuniões e compartilhamento de informações e documentos.

Aos/às **colegas do curso de Mestrado**, pelo carinho, respeito, conhecimentos compartilhados e convivência saudável.

À **Marilene Dias**, pela amizade e revisão textual deste Relatório de Pesquisa.

À **Socorro Vasconcelos**, pela amizade e por nunca ter desistido de me incentivar a continuar os estudos e por apontar caminhos nas fases mais difíceis desta trajetória acadêmica.

À **Manuel Francisco Corrêa** (*in memoriam*), meu pai, e à **Martinha Viégas Corrêa**, minha mãe, por todo empenho em possibilitar, ao longo da vida, educação formal, humana e cristã.

À **Antônio Braga da Costa Júnior**, meu esposo, e à **Eloísa Beatriz Corrêa da Costa**, minha filha, pelos incentivos, apoios, cuidados e renúncias que fizeram parte da dinâmica da vida familiar, durante todo o período do curso, e que foram fundamentais na superação das dificuldades do retorno à vida acadêmica, após 16 anos.

À **Manaci Barreiros** e à **Iris Bitencourt**, pelos cuidados diários dedicados à minha família, fazendo com que houvesse maior tempo para os estudos e atividades de pesquisa.

A todos/as **familiares e amigos/as**, pela rede de cuidados, resoluções de problemas e momentos de descontração.

[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual. (Texto preparatório da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1998. *In*: Santos *et al.*, 2020, p. 68-69)

RESUMO

Esta Pesquisa versa sobre a Gestão Educacional na Rede Municipal de Educação de Abaetetuba/PA, a partir da Política de Educação do Campo, assentada no Decreto Federal n. 7.352/2010. O problema indaga: como se estabelece a dinâmica de gestão da Política de Educação do Campo, na Rede Municipal de Educação de Abaetetuba/PA, para atender o previsto no art. 1º, do Decreto Federal n. 7.352/2010, quanto à ampliação e à qualificação da oferta da Educação Básica às populações do campo? O objetivo geral trata de analisar a dinâmica da gestão pública voltada à ampliação e à qualificação da oferta da Educação do Campo, na Rede Municipal de Abaetetuba, no período de 2010 a 2022, a partir dos fundamentos da Política de Educação do Campo. O percurso metodológico é pautado nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa em perspectiva crítica e inclui as seguintes técnicas de pesquisa: i) revisão bibliográfica, ii) levantamento e análise documental, iii) observação participante, iv) visita às escolas do campo e v) entrevista livre. Os resultados apontam que a gestão educacional na Rede Pública Municipal apresenta, no plano das orientações para a ação organizacional e no plano da ação organizacional, tratamento desigual à Educação do Campo, com primazia à educação da cidade, resultando em poucos avanços e muitos obstáculos na ampliação e qualificação da oferta em territórios campestres. Em conclusão, as possibilidades de superação dos obstáculos perpassam pelo tratamento público da gestão educacional, pela garantia de participação de movimentos sociais e sindicais do campo na composição dos colegiados e nas dinâmicas de planejamento, acompanhamento e avaliação da política educacional, e pela organização de banco de dados específico da realidade educacional do Município e aberto à consulta pública.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas públicas; gestão educacional; território de Abaetetuba; educação na rede pública municipal de Abaetetuba.

ABSTRACT

This Research deals with Educational Management in the Municipal Education Network of Abaetetuba/PA, based on the Rural Education Policy, based on Federal Decree no. 7,352/2010. The problem inquires: how to establish the management dynamics of the Countryside Education Policy, in the Municipal Education Network of Abaetetuba/PA, to meet the provisions of art. 1st, of Federal Decree no. 7,352/2010, regarding the expansion and qualification of the provision of Basic Education to rural populations? The general objective is to analyze the dynamics of public management aimed at expanding and qualifying the provision of Rural Education, in the Municipal Network of Abaetetuba, from 2010 to 2022, based on the foundations of the Rural Education Policy. The methodological path is based on the assumptions of Qualitative Research from a critical perspective and includes the following research techniques: (i) bibliographic review, ii) document survey and analysis, iii) participant observation, iv) visit to rural schools and v) free interview. The results indicate that educational management in the Municipal Public Network presents, in terms of guidelines for organizational action and in terms of organizational action, unequal treatment of Rural Education, with priority given to city education, resulting in few advances and many obstacles in the expansion and qualification of the offer in rural territories. In conclusion, the possibilities for overcoming obstacles permeate the public treatment of educational management, the guarantee of participation of social and trade union movements in the field in the composition of collegiate bodies and in the dynamics of planning, monitoring and evaluation of educational policy, and the organization of a bank of data specific to the educational reality of the Municipality and open to public consultation.

Keywords: Rural Education; public policy; educational management; Abaetetuba territory; education in the municipal public network of Abaetetuba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Levantamento de Teses e Dissertações que têm a Educação do Campo e a Gestão como objetos de estudo - 2010 a 2022	25
Figura 1	Faixas de classificação do IdeGES-PDDE	59
Fotografia 1	Porto da escola localizada em Igarapé, na maré baixa	69
Fotografia 2	Leito do Igarapé Batista em condições de maré baixa	69
Fotografia 3	Ramal do Itacuruçá	70
Fotografia 4	Pesca artesanal de peixes	71
Fotografia 5	Pesca artesanal de crustáceos	71
Fotografia 6	Meio de transporte de pessoas denominado de canoa	71
Fotografia 7	Meio de transporte de pessoas denominado de rabudinho	72
Fotografia 8	Indústria oleira-cerâmica	72
Fotografia 9	Estabelecimento comercial	72
Gráfico 1	Distribuição do quantitativo de escolas da Rede Municipal por território – 2022	76
Mapa 1	Localização das escolas do campo no território do Município de Abaetetuba, 2022	78
Linha do Tempo 1	Legislações Educacionais emitidas pelo Poder Público Municipal e das Resoluções do CME/Abaetetuba	80
Quadro 2	Estratégias do PME/Abaetetuba (2015-2025) voltadas à organização da gestão democrática da política educacional de Abaetetuba	86
Gráfico 2	Situação dos processos de Credenciamento e Autorização de Curso junto ao CME/Abaetetuba, por território, no período de 2018 a 2022	88
Gráfico 3	Quantitativo de escolas da Rede Municipal que possuem UEx criadas no período de 1999 a 2020, segundo localização geográfica	92
Gráfico 4	Vínculo empregatício dos/as profissionais que atuam na função de gestor/a de escolas do campo, 2022	93
Gráfico 5	Dinâmicas de crescimento da população campesina e de matrículas em escolas do campo, na faixa etária de 4 e 5 anos, de 2010 a 2022	103
Gráfico 6	Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Abaetetuba de 2010 a 2022	109
Figura 2	Pirâmide da distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade, Abaetetuba - Censo Demográfico de 2000	110

Figura 3	Pirâmide da distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade, Abaetetuba – Censo Demográfico de 2010	111
Gráfico 7	Taxa de rendimento escolar no Ensino Fundamental em escolas do campo de Abaetetuba (Municipal e Estadual) – 2010 a 2022	117
Gráfico 8	Taxa de distorção idade-ano no Ensino Fundamental em escolas do campo de Abaetetuba (Municipal e Estadual) – 2010 a 2022	118
Gráfico 9	Cômodos dos prédios das escolas do campo de Abaetetuba nos anos de 2010 e 2022	120
Fotografia 10	Laboratório de Informática	121
Fotografia 11	Biblioteca	122
Fotografia 12	Sala de Leitura	122
Fotografia 13	Bancada de computadores vazia	122
Fotografia 14	Computadores danificados	123
Fotografia 15	Brinquedos do parque infantil danificados	123
Fotografia 16	Falta de manutenção da limpeza da área do parque infantil	123
Fotografia 17	Faixa de entrada do laboratório de informática e secretaria	124
Fotografia 18	Ambiente interno do laboratório de informática e da secretaria	124
Fotografia 19	Prédio residencial para funcionamento de escola	126
Fotografia 20	Prédio interditado pela Vigilância Sanitária e Conselho Tutelar Rural	127
Fotografia 21	Prédio interditado pela engenheiro civil da SEMEC	127
Fotografia 22	Prédio interditado pela comunidade local	127
Fotografia 23	Escola com problemas no telhado e paredes	128
Fotografia 24	Escola com rachadura na parede	128
Fotografia 25	Sala de aula com todas as lajotas quebradas	129
Fotografia 26	Escola 1 com condições estruturais satisfatórias	129
Fotografia 27	Escola 2 com condições estruturais satisfatórias	129
Fotografia 28	Escola 3 com condições estruturais satisfatórias	130
Fotografia 29	Modelo arquitetônico de escola em formato de malocas	131
Fotografia 30	Modelo arquitetônico de escola em formato retangular	131
Fotografia 31	Prédio escolar 1 recém reformados	132
Fotografia 32	Prédio escolar 2 recém reformados	132
Fotografia 33	Prédio escolar 1 que apresenta necessidades de reformas e construções	132
Fotografia 34	Prédio escolar 2 que apresenta necessidades de reformas e construções	133

Fotografia 35	Prédio escolar 3 que apresenta necessidades de reformas e construções	133
Quadro 3	Proposições de vereadores/as da Câmara Municipal de Abaetetuba (CMA) que tratam de reformas e construções de prédios escolares no território municipal – 2021 e 2022	135
Gráfico 10	Percentual de funções docentes com curso superior das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba, de 2011* a 2022	139
Gráfico 11	Percentual de escolas segundo faixa do IRD	140
Quadro 4	Classificação do porte das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba, com base nas matrículas de 2022	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Localização e Certificação das Comunidades Quilombolas de Abaetetuba	66
Tabela 2	População do Município de Abaetetuba e % por território (1970 a 2000)	67
Tabela 3	Oferta da Educação Básica no Município de Abaetetuba por território – Matrícula 2022	74
Tabela 4	Atendimento de Creche na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios do Campo de 2010 a 2022	100
Tabela 5	Atendimento de Pré-escola na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios do Campo de 2010 a 2022	102
Tabela 6	Levantamento da escolarização da população de 6 a 14 anos de idade do Município de Abaetetuba de 2010 a 2022	109
Tabela 7	Atendimento de Creche na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022	168
Tabela 8	Atendimento de Creche na Rede Privada de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022	168
Tabela 9	Atendimento de Pré-escola na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022	168
Tabela 10	Atendimento de Pré-escola na Rede Privada de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022	168
Tabela 11	Atendimento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Rede Pública de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022	169
Tabela 12	Taxa de distorção idade-ano no Ensino Fundamental em escolas da cidade de Abaetetuba (Municipal e Estadual) de 2010 a 2022	169

LISTA DE SIGLAS

AMIA	Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba
AQUICAETÉ	Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Caeté
ARQUIA	Associação dos Remanescentes dos Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba
ARQUITUBA	Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS/FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CMA	Câmara Municipal de Abaetetuba
CMDCA	Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular da Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COVID	Corona Vírus Disease
CP	Conselho Pleno
EC	Emenda Constitucional
EEx	Entidade Executoras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Entidades Mantenedoras
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FCP	Fundação Cultural Palmares
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

FETAGs	Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
FMEA	Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FORECAT	Fórum Regional da Educação do Campo Região Tocantina II
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPSEED	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IdeGES	Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
MPPA	Ministério Público do Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PL	Partido Liberal
PMA	Prefeitura Municipal de Abaetetuba
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PROCAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSL	Partido Social Liberal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Sistema Estadual de Ensino
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
STTRA	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba
STTRs	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCU	Tribunal de Contas da União
UEx	Unidades Executoras
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
VAAR	Valor Anual por Aluno

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA LUTA DOS SUJEITOS DO CAMPO E DAS BASES LEGAIS ENSEJADAS PELA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	33
2.1	O ordenamento do Mundo Moderno.....	34
2.2	Fundamentos político, social e pedagógico da Educação do/no Campo.....	37
2.3	Fundamentos jurídicos que dão origem e viabilizam a Política de Educação do Campo.....	44
3	ESTRATÉGIAS E AÇÕES ORGANIZACIONAIS DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA	55
3.1	Aspectos basilares que permeiam a gestão educacional no Brasil.....	55
3.2	Município de Abaetetuba: aspectos gerais da formação do povo e das características do território.....	65
3.3	Estratégias e ações organizacionais da gestão da política educacional de Abaetetuba.....	74
3.3.1	Estratégias e ações organizacionais de gestão: antes do PME/Abaetetuba.....	82
3.3.2	Estratégias e ações organizacionais de gestão: depois do PME/Abaetetuba.....	85
4	AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ABAETETUBA.....	98
4.1	Ampliação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em territórios do campo....	98
4.1.1	Educação Infantil.....	98
4.1.1.1	Oferta da Educação Infantil: Creche.....	99
4.1.1.2	Oferta da Educação Infantil: Pré-escola.....	102
4.1.2	Ensino Fundamental.....	107
4.1.2.1	Oferta do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais.....	108
4.2	Qualificação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em territórios do campo.....	114
4.2.1	Taxa de distorção idade-ano escolar.....	115
4.2.2	Infraestrutura das escolas do campo.....	120
4.2.3	Quadro funcional das escolas do campo.....	137

5	CONCLUSÃO.....	142
	REFERÊNCIAS.....	152
	Apêndice A - Quadro 4 - Classificação do porte das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba, com base nas matrículas de 2022.....	164
	Apêndice B - Tabelas de 7 a 12 referentes a dados da Educação Básica em territórios da cidade de Abaetetuba.....	168
	Anexo A - Organograma da SEMEC enviado para apreciação do CME/Abaetetuba em 2018.....	170

1 INTRODUÇÃO

Há 25 anos, desde a realização da 1ª Conferência *Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, esta, considerada o marco inicial, oficial da luta do Movimento Nacional de Educação do Campo, a inclusão, no ordenamento jurídico brasileiro da Educação do Campo, enquanto Política Pública, por meio do Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), é resultado da mobilização iniciada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, que agregou outros movimentos sociais do campo, instituições e Organizações Não Governamentais (ONGs), na construção dos fundamentos político, social e pedagógico da Educação do Campo, por divergência aos fundamentos da Educação Rural.

Paradoxalmente, em meio a tantas conquistas a serem comemoradas neste Jubileu de Prata do Movimento Nacional de Educação do Campo, com o golpe² político - acrescenta-se midiático, legislativo e judiciário - que retirou, da Presidência da República, Dilma Rousseff (agosto de 2016), de partido progressista, observou-se “[...] um período de regressividade e congelamento das perspectivas de avanços nas políticas públicas em relação às demandas advindas do avanço da consciência do campo popular.” (Santos, 2020a, p. 397).

Este cenário Nacional, acrescido das experiências profissionais e do compromisso social, constituíram-se as principais motivações circunscritas ao objeto desta Pesquisa, a saber: Gestão Educacional na Rede Municipal de Abaetetuba/PA, a partir da Política de Educação do Campo, assentada no Decreto Federal n. 7.352/2010 (Brasil, 2010).

Concernente às vivências profissionais, ressalta-se o exercício da função de Diretora, no período de aproximadamente 10 anos, em escolas localizadas na cidade, pertencentes às redes públicas municipal e estadual, e da função de Técnica Pedagógica, da Coordenação de Planejamento e Formação, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Abaetetuba), por 1 ano e 6 meses.

¹ O MST define-se como “[...] movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil”. Após assentadas as famílias continuam organizadas para exigirem outros direitos básicos como saneamentos, energia elétrica, cultura, lazer, educação, saúde... (cf. <https://mst.org.br/quem-somos/>).

² Cf. a matéria “MPF [Ministério Público Federal] arquiva inquérito sobre pedaladas que levaram ao impeachment de Dilma”, publicada em 22 de setembro de 2022, por Eduardo Reina, no website: <https://www.conjur.com.br/2022-set-22/mpf-arquiva-inquerito-pedaladas-ligadas-impeachment-dilma>. Acesso em: 05/11/2023.

Na escola estadual, teve-se contato direto com a gestão da política de Educação do Campo, pois, aproximadamente 30% dos estudantes pertenciam a territórios camponeses. No entanto, pelas orientações legais, não a caracterizava como escola do campo, embora a dinâmica administrativa e pedagógica interna tenha sofrido várias interferências, decorrentes das peculiaridades desse público expressivo de estudantes que residiam no campo. Sem negar a necessidade e dificuldade de adequação pedagógica às peculiaridades desses estudantes, destaca-se as interferências relacionadas ao acesso à escola, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), pois foram inúmeros relatos, de estudantes e familiares, de problemas relacionados à falta de condições de segurança, ausência de adaptações dos veículos para pessoas com deficiência ou inoperância, por vezes, das existentes, superlotação, interrupção do serviço, etc, sobre os quais, fazia-se registros e denúncias aos órgãos de fiscalização. Ademais, a dinâmica de oferta do serviço de Transporte Escolar implicava diariamente no cumprimento dos tempos estabelecidos para os componentes curriculares e de outros tempos escolares, como recreio, atividades complementares, em razão de incompatibilidade de horário entre o tempo necessário às atividades escolares, referente a 5h30', e o da empresa prestadora do serviço, que era de 5h, calculado a partir da hora de chegada na Cidade e o retorno às localidades, assim como, de ausência de transporte para as atividades de contraturno.

A título de exemplo das implicações no trabalho da gestão escolar, nos 4 (quatro) primeiros anos da gestão (de período correspondente a 6 anos e 6 meses), enfrentou-se muitos problemas de frequência, de estudantes camponeses, no componente curricular de Educação Física e nos Projetos desenvolvidos pela Escola, porque ocorriam no turno estendido e o serviço de transporte escolar considerava, apenas, o turno de matrícula, fato que ocasionava custos aos/as estudantes pelo deslocamento no contraturno e, dada a condição financeira, alguns/algumas estudantes começaram a ficar na Unidade de Ensino, no intervalo de almoço, requerendo ampliação da infraestrutura, como: mais banheiros com chuveiros, sala de descanso, refeitório, além da necessidade de aumento do quadro funcional dos cargos de merendeira, servente e pedagogo/a.

Essa estratégia tornou-se inviável, seja em razão da indisponibilidade de recursos financeiros para ampliação da infraestrutura, uma vez que o prédio escolar era cedido ao Estado e a entidade proprietária dependia de doações, seja pelo não atendimento dos critérios de lotação, definidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA), para alterações no quadro funcional.

Diante disso, foram estabelecidos vários diálogos entre professores/as, pais, estudantes e equipe gestora sobre essa problemática. Em suma, a deliberação pela inclusão das aulas de Educação Física no turno de matrícula e, não mais, no contraturno, foi a alternativa mais viável à participação dos/as estudantes. Quanto à participação em projetos, trabalhos de pesquisa, programações culturais, esportivas, científicas, etc, continuou comprometida pela dinâmica de oferta do serviço de Transporte Escolar, prejudicando, sem dúvida, a qualidade da formação ofertada, tendo em vista, por exemplo, que os projetos visavam recuperação de aprendizagem e o processo de seleção indicou grande número de estudantes dos territórios campesinos.

Convém destacar que a gestão da SEDUC/PA, ao ser informada sobre os problemas na oferta do serviço de Transporte Escolar, responsabilizava a gestão municipal pela resolução, por ser municipalizado o recurso; por sua vez, o Município culpava a gestão estadual, por atrasar o repasse de recursos ou serem valores insuficientes. Ambas, a partir do regime de colaboração entre os entes federados, não empreenderam esforços a contento de solucionar o problema que atingia diariamente os/as estudantes.

A experiência de gestão de escola localizada na Cidade, com público expressivo de estudantes de territórios campesinos, foi a grande motivação inicial em pesquisar a Educação do Campo, muito antes de se fazer o processo seletivo de Mestrado, por se deparar com a negação de vários direitos a essa população, relatados por estudantes e familiares. E, tendo em vista que, na condição de Diretora de escola, uma das atribuições estabelecidas pautava-se na mediação entre os sujeitos do processo educativo e a garantia do direito à educação, dentre os vários desafios enfrentados, os mais desanimadores, os quais subtraíam as energias do trabalho empreendido, sobressaem os relacionados à gestão da política educacional, uma vez que foram inúmeros planejamentos, documentos e encaminhamentos realizados no âmbito escolar, no intuito de assegurar o que rege as legislações educacionais, mas que tiveram a execução comprometida, em consequência da ausência de ações ou de mudanças repentinas, procedentes da gestão do órgão responsável pela execução/condução da política educacional, por vezes, formalmente expressas e, outras, tácitas, como, por exemplo: interrupções na oferta do Transporte Escolar e/ou de alimentação escolar, redução de dias letivos no calendário próximo do final do ano, demora na lotação de servidores/as ou quadro funcional incompleto.

Todavia, ao integrar a Coordenação de Planejamento e Formação da SEMEC/Abaetetuba, em janeiro de 2021, intensificou-se o desejo por pesquisar a gestão da Política de Educação do Campo, dada a necessidade de responder às demandas das

escolas do campo, acrescidas, sobremaneira, pelas condições sanitárias e metodológicas oriundas da Pandemia do Corona Vírus Disease (COVID 19), demandas estas que foram revelando o descaso com a efetivação de políticas públicas voltadas ao território e às populações do campo e, de modo particular, a efetivação da Política de Educação do Campo.

Quanto à motivação de compromisso social, adveio da trajetória de construção da Educação do Campo enquanto Política Pública, da qual as universidades somaram forças com movimentos sociais, desenvolvendo pesquisas relevantes de diversas perspectivas. Em Molina (org., 2006), encontra-se a coletânea dos textos e das principais reflexões ocorridas nos debates do *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, realizado em setembro de 2005.

Outrossim, o Relatório de Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Abaetetuba (FMEA, 2018)³, referente a 2017, aponta dificuldades da Comissão de Avaliação e Monitoramento do PME em realizar o acompanhamento das Metas do Plano, por não dispor de dados sobre o atendimento educacional. Desta feita, assumiu-se o compromisso social, como Estudante de Universidade Pública e Profissional da Educação Básica da rede pública, em pesquisar a Educação do Campo no Município de Abaetetuba, o qual possui 76% das escolas de sua Rede de Educação em territórios campestinos e, cujo Objeto desta Pesquisa, não ter sido explorado, de acordo com levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a ser detalhado mais adiante.

Ante ao exposto, voltou-se para problematizar: como se estabelece a dinâmica de gestão da Política de Educação do Campo, na Rede Municipal de Educação de Abaetetuba/PA, para atender o previsto no art. 1º, do Decreto Federal n. 7. 352/2010 (Brasil, 2010), quanto à ampliação e à qualificação da oferta da Educação Básica às populações do campo?

A partir da problematização da pesquisa, o objetivo geral foi de analisar a dinâmica da gestão pública voltada à ampliação e à qualificação da oferta da Educação do Campo, na Rede Municipal de Abaetetuba, no período de 2010 a 2022, a partir dos fundamentos da Política de Educação do Campo. O referido objetivo, desdobra-se em três objetivos específicos: 1) Identificar os aspectos fundantes da Política de Educação do

³ Este foi o único Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME/Abaetetuba disponibilizado por integrantes do FME/Abaetetuba, referente ao período de 2015 a 2022.

Campo, à luz da luta dos sujeitos do campo e das bases legais ensejadas pela Constituição Federal (CF) de 1988; 2) Caracterizar as estratégias e ações organizacionais da gestão municipal para viabilizar a Educação do Campo no Município de Abaetetuba; 3) Discutir os avanços, os obstáculos e as possibilidades relacionadas à ampliação e à qualificação da oferta da Educação do Campo, na Rede Municipal de Educação, no período de 2010 a 2022.

Com a convicção da relevância do objeto desta Pesquisa e com as definições do problema e dos objetivos - os quais, em razão das reflexões teóricas e metodológicas, foram ajustados ao longo do percurso até chegar na formulação descrita acima - passou-se a registrar informações surgidas nas atividades desenvolvidas na Coordenação de Planejamento e Formação da SEMEC/Abaetetuba, assim como, ao ler os textos das Disciplinas do Curso de Mestrado, anotava-se e refletia-se empírico-teoricamente sobre a Pesquisa.

Em vista disso, em junho de 2022, ao realizar atividade de formação continuada nos Polos⁴ de Escolas do Campo da Rede Pública Municipal, cuja temática tratada foi o direito de equidade dos/as estudantes em relação ao planejamento curricular, chamou atenção o questionamento de um gestor de escola, pela riqueza de informações sobre alguns aspectos relacionados à oferta do direito à educação às populações do campo e por ter motivado várias intervenções dos/as participantes. Na ocasião, em tom de indignação, o gestor questionou sobre o porquê de não haver igualdade/equidade na oferta da Educação do Campo em relação à educação da cidade, pois, nas escolas do campo, os/as estudantes não têm professor de educação física e poucas escolas têm coordenador/a pedagógico/a. Outros/as profissionais participantes da formação acrescentaram: os/as estudantes com deficiência fazem avaliação e atendimento especializado em escolas da cidade e o/a gestor/a tem que vir buscar na cidade, rotineiramente, alimentação escolar em pequenas quantidades (principalmente gêneros perecíveis), arcando com despesas de passagens e de frete. Tais informações já haviam sido observadas em outras atividades, como em levantamento de coordenadores/as pedagógicos/as das escolas do campo e em mensagens enviadas, via aplicativo, em grupo de gestores das escolas do campo, criado pelas Coordenações da SEMEC/Abaetetuba.

⁴ Essa nomenclatura sofreu alteração em agosto de 2022, após discussões na Coordenação de Educação do Campo da SEMEC, passando a ser Coletivos de Escolas.

Igualmente, foram relevantes as provocações de Souza (2009) - debatidas durante uma das disciplinas do Curso de Mestrado - sobre a construção do Mito Nacional⁵ brasileiro, de aversão ao conflito e à crítica, ser responsável pelo encobrimento da desigualdade existente no País e empobrecimento dos debates acadêmico e político. Estas considerações do autor deram um toque de ousadia à postura da Pesquisadora, mesmo que incipiente, em todas as etapas da Pesquisa empreendida.

Além do mais, esteve-se atenta às contribuições teóricas das diversas atividades curriculares do Curso (Disciplinas, Estágio Docência, e Publicação) para o desenvolvimento da Pesquisa. Exemplificando, nas disciplinas que exigiam a elaboração de artigo como requisito de avaliação, estes foram escritos, tendo como objeto a Educação do Campo, resultando em três produções, intituladas: “O ordenamento jurídico que dá origem e viabiliza a política da Educação do Campo” – referente à disciplina Políticas Públicas Educacionais; “O encobrimento da desigualdade na oferta da educação às populações do campo no Município de Abaetetuba/PA” – à disciplina Teoria Sociológica Brasileira - e “As dimensões que envolvem a construção da identidade das escolas do campo – à disciplina Linguagem e Identidade”. Estas produções, além de terem sido incorporadas neste Relatório Final, com acréscimos e ajustes necessários, o último artigo citado foi revisado e publicado com o título: “Construção identitária das escolas do campo: pedagógica, formação de professores/as, infraestrutura e política”, na Revista Concilium⁶, ISSN: 0010-5236, volume 23, número 20, em novembro de 2023, com DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-2268-23R11>.

Quanto ao percurso metodológico, orientou-se pelos pressupostos da Pesquisa Qualitativa⁷, em perspectiva crítica, em que: o/a pesquisador/a é considerado o principal instrumento de pesquisa, desde a definição do quadro teórico até análise de dados e informações; a capacidade do/a pesquisador/a de interrogar os dados e informações sobre o Objeto de Estudo é que constrói o conhecimento; há utilização de técnicas de coleta de dados diversas e interrelacionadas, como:

[...] a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação

⁵ Segundo Souza (*Idem*), a construção de Mitos Nacionais, que diz respeito ao sentimento de “solidariedade coletiva”, surgiu com o mundo Moderno, em substituição, ao produzido pelas grandes religiões mundiais.

⁶ É uma Revista estrangeira, interdisciplinar, classificada com Qualis/CAPES em A2.

⁷ A denominação de **Pesquisa** Qualitativa, segundo Alves-Mazzotti (1999), não é consensual, uma vez que há autores/as que utilizam o termo **Paradigma** Qualitativo. E há, ainda, quem utilize **Abordagem** Qualitativa, fato observado em Lüdke e André (2020), na obra denominada “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.”

e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada [...] (Lüdke; André 2020, p. 10).

Dadas essas considerações, elegeu-se as seguintes técnicas de coleta de dados:

i) revisão bibliográfica, ii) levantamento e análise documental, iii) observação participante, iv) visita às escolas do campo e v) entrevista livre, as quais serão detalhadas a seguir:

i) a revisão bibliográfica, após ajustes e aprovação do projeto de Pesquisa, teve início paralelamente às atividades curriculares e percorreu todo o processo de construção deste Relatório, com vista ao aprofundamento das principais temáticas que envolvem o Objeto de Pesquisa, a saber: Educação do Campo, políticas públicas, gestão educacional, território de Abaetetuba, educação na Rede Pública Municipal de Abaetetuba.

Privilegiou-se a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e no website da Scientific Electronic Library Online (SciELO), de onde foram baixados teses, dissertações, livros, artigos, etc, utilizando-se das várias opções de busca, como tema/título, ano e autor, sem abrir mão de aquisições e empréstimos de livros físicos.

Pelo banco de dados da CAPES se acessou a BDTD, na qual se fez o levantamento, em outubro de 2021 e janeiro de 2023, das produções acadêmicas de teses e dissertações que discutem gestão relacionada à Educação do Campo ou Educação do Campo em diferentes perspectivas. Neste levantamento foram encontradas 19 (dezenove) dissertações e 2 (duas) teses, desenvolvidas em diferentes Estados brasileiros, sendo apenas uma no Pará, Município de Santarém, conforme demonstrado no Quadro 1. A referida busca ocorreu a partir do acesso à Plataforma CAPES, seguindo os seguintes filtros de busca: **Acervo** ⇒ **Lista de bases e coleções** ⇒ **Busca por título:** BDTD ⇒ **Acesso Aberto Brasil** ⇒ **Busca Avançada**, nesta opção dividiu-se em dois campos de busca: Título e Assunto, no primeiro, utilizou-se os seguintes filtros: **Buscar por:** “Educação do Campo” e **Busca por:** Gestão (simultaneamente) ⇒ **Campo:** Título ⇒ **Correspondência da busca:** Todos os termos ⇒ **Idioma:** por ⇒ **Tipo de Documento:** Dissertação e Tese (a busca foi separada) ⇒ **Ilustrado:** Sem preferência ⇒ **Ano de Defesa:** de 2010 até 2022; já no segundo, a única alteração do percurso anterior foi na opção **Campo**, na qual foi selecionada: Assunto.

Quadro 1: Levantamento de Teses e Dissertações que têm a Educação do Campo e a Gestão como objetos de estudo - 2010 a 2022

Tipo de Produção	Título	Ano de Defesa	Instituição
DISSERTAÇÃO	Conquistas comunitárias da gestão participativa na educação do campo: o caso da escola do sertão na Chapada dos Veadeiros – GO**	2010	Universidade de Brasília
	O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo*	2013	Universidade Federal de São Carlos
	Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria*	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	A educação do campo em perspectiva: uma análise do ensino médio, no contexto do campo, no município de Ariquemes, Rondônia*	2013	Faculdades EST
	Processos colaborativos na gestão pública: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo**	2013	Universidade de São Paulo
	O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte*	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Análise do programa ProJovem Campo Saberes da Terra da UFS: limites e contradições da política de gestão e formação na educação do campo em Sergipe**	2014	Universidade Federal de Sergipe
	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas**	2014	Universidade Federal de Mato Grosso
	A gestão da política de educação do campo na Bahia***	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora
	Organização da educação do campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico*	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora
	A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)***	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora
	A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade*	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora
	Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular*	2017	Universidade Federal de Santa Maria
	<i>Educação Integral em Tempo Integral na Escola no Campo em Santarém-Pará: o caso da Escola Irmã Dorothy Mae Stang*</i>	2018	Universidade Federal do Oeste do Pará
	Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS*	2018	Universidade Federal de Santa Maria
	Gestão para o ensino médio na modalidade educação do campo: uma análise à luz da legislação e da realidade vivenciada em duas escolas no sertão paraibano no período de 2014 a 2017***	2019	Universidade Federal de Campina Grande
	Gestão escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola*	2019	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
	A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba*	2020	Universidade Federal de Campina Grande
	Gestão e participação na Escola Família Agrícola da região de Alagoinhas – BA*	2020	Universidade Federal da Bahia

TESE	A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo***	2016	Universidade Estadual Paulista
	Políticas públicas para a formação dos sujeitos do campo: A contribuição do PRONERA para a democratização do Estado Democrático de Direito no Brasil*	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados extraídos da BDTD, janeiro de 2023.

Observações: * Elencadas pelo filtro de busca: Campo, opção, Assunto.

** Elencadas pelo filtro de busca: Campo, opção, Título.

*** Constam nas duas opções de busca: Título e Assunto.

Itálico: Pesquisa desenvolvida no Município de Santarém, Estado do Pará.

Negrito: Dissertações com registros duplicados na BDTD.

Por meio desses dados, verificou-se a lacuna no desenvolvimento de pesquisas voltada à gestão da política de Educação do Campo, no Município de Abaetetuba.

A Revisão Bibliográfica possibilitou também a construção do arcabouço teórico, a partir das palavras-chave: *Educação do Campo*, por Arroyo (1999, 2004, 2015, 2020), Caldart (2002, 2004, 2008), Faccio (2012), Fernandes (1999, 2002), Hage (2011, 2022), Molina (2006), Munarim (2008, 2011), Nery (1999), Santos (2018, 2020a, 2020b); *Gestão Educacional*, por Dourado (2007, 2020), Freitas (2013), Lima (2002, 2008a, 2008b), Paro (2012, 2015, 2016); *Políticas Públicas*, além dos relacionados anteriormente, por Agum, Riscado e Menezes (2015) e Azevedo (2004); *Território de Abaetetuba*, por Ferreira (2014), Gonçalves (2023) e Machado (2008, ≈1986); e *Educação na Rede Pública Municipal de Abaetetuba*, por Sousa (2009) e Pereira (2019). O arcabouço teórico completo encontra-se reunido nas Referências deste Relatório de Pesquisa.

ii) levantamento e análise documental, inicialmente, foi direcionada para compreensão dos fundamentos da luta, em âmbito Nacional, dos movimentos sociais, universidades públicas, instituições e ONGs, em defesa de outro projeto de educação e de sociedade voltado aos territórios campestres, daí a relevância do *Dossiê da Educação do Campo: documentos de 1998 a 2018* (Santos *et al.* 2020b), organizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em comemoração aos 20 (vinte) anos de luta do Movimento Nacional, por reunir documentos de encontros e conferências realizadas e alguns dos dispositivos legais que tratam da Educação do Campo.

Aos dispositivos legais presentes no Dossiê foram acrescentados outras Leis, Portarias, Decretos, Resoluções e Pareceres que tratam da educação Nacional, preferencialmente da Educação do Campo, e Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, Resoluções e documentos disponibilizados pelas coordenações da SEMEC, por integrantes do Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba (FMEA) e por técnicos do

Conselho Municipal de Educação (CME), todos estes, voltados ao contexto da educação do Município de Abaetetuba.

Também foram analisados relatórios da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente da Rede Municipal de Abaetetuba, como: Sinopse do Censo Escolar, Microdados do Censo Escolar, Taxa de Rendimento, Taxa de Distorção Idade-série, Regularidade do Corpo Docente, Percentual de Funções Docentes com Curso Superior, além de dados das populações do Município em tela, por território (campo e cidade) e faixas etárias correspondentes às Etapas da Educação Básica ofertadas pela Rede Municipal, organizados pela Fundação Abrinq e divulgados no Observatório da Criança e do Adolescente.

As buscas por documentos ocorreram de modo presencial e por meio de plataformas digitais oficiais, como no website do Conselho Nacional de Educação (CNE), de qual lugar, baixou-se Pareceres e Resoluções pelas opções de busca: **Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções ⇒ Normas Classificadas por Assunto ⇒ Educação do Campo**; no website do CME de Abaetetuba pela opção **Atos Normativos**; no website da Prefeitura Municipal de Abaetetuba (PMA) em **Publicações ⇒ Leis, Decretos, Portarias** (separadamente); no website do Ministério da Educação (MEC/INEP) em: **Acesso à Informação ⇒ Dados Abertos ⇒**, dentre os quais foram selecionados separadamente, **Indicadores Educacionais, Microdados e Sinopses Estatísticas**; e no website do Observatório da Criança e do Adolescente, seguindo o percurso: **Cenário da Infância ⇒ Temas do Cenário da Infância ⇒ População ⇒ População segundo situação de domicílio**, nesta opção há dados das faixa-etárias de 0 (zero) a 3 (três), 4 (quatro) a 5 (cinco) e de 0 (zero) a 19 (dezenove) anos de idade, por território urbano e rural, com isso a faixa etária do Ensino Fundamental está computada no intervalo de 0 (zero) a 19 (dezenove) anos, que também agrega as faixas de idades da Educação Infantil e do Ensino Médio. Este fato, implicou no uso de dados disponível na opção **⇒ População ⇒ População segundo faixas etárias ⇒** utilizando o filtro **Faixa etária (entre a população de zero a 18 anos de idade) ⇒** na opção: **Seis a 14 anos de idade**, nesta não há subdivisão por território.

iii) a observação participante, sem dúvida, remonta ao início da atuação na Coordenação de Planejamento e Formação da SEMEC/Abaetetuba, no ano de 2021, em que o contato com a gestão da política de Educação do Campo, na Rede Pública Municipal, motivou a elaboração do Projeto Inicial da Dissertação, conforme mencionado

no início desta Introdução. A imersão diária na dinâmica da gestão da educação municipal forneceu vários dados e informações que se somaram às coletadas em outras atividades de observação, como: reuniões do CME/Abaetetuba, atividades realizadas por movimentos que discutem a Educação do Campo, assim como reuniões, eventos de formação e planejamento promovidos pela SEMEC/Abaetetuba na condição, exclusivamente, de Pesquisadora, em razão do deferimento da Licença Aprimoramento.

As observações participantes em atividades desvinculadas do exercício profissional foram: reuniões do Conselho Pleno (CP) do CME/Abaetetuba, no total de 4 (quatro), no período de fevereiro a maio de 2023; assembleia de planejamento com entidades e coletivos que discutem a Educação do Campo e reunião entre membros do Fórum Regional da Educação do Campo Região Tocantina II (FORECAT II) e técnicos da SEMEC - estes eventos organizados pelo FORECAT ocorreram, respectivamente, em fevereiro e abril de 2023; Conferência Municipal de Educação de Abaetetuba, promovida pelo FMEA, em janeiro/fevereiro de 2022; reuniões e atividades de formação continuada promovidas pela SEMEC, tais como: Jornada Pedagógica em fevereiro de 2023, reunião das Diretorias de Recursos Humanos e de Ensino da SEMEC com gestores/as das escolas do campo, em maio de 2023, e atividades de orientação, formação, lançamento de projetos e diagnoses das condições administrativas, pedagógicas e infraestruturais das escolas do campo, realizadas pela Equipe Integrada⁸ da SEMEC durante 14 visitas às escolas do campo, nos meses de abril e maio de 2023.

iv) as visitas às escolas do campo, em razão das condições de deslocamento (transporte diverso, desconhecimento das localizações e acessos difíceis) estiveram condicionadas, em sua grande maioria, ao cronograma de atividades planejadas pela Coordenação de Educação do Campo, em parceria com outras Coordenações da SEMEC, denominada de Equipe Integrada, com exceção de duas escolas que, por conta de encurtar o tempo, foram realizadas, uma, com um grupo de pesquisadores/as e, outra, sozinha.

Desta feita, o único critério adotado foi visitar, no mínimo, 10% do total de escolas da Região Insular e 10% das localizadas na Região de Terra Firme. Logo, visitou-se 11 (onze) escolas na Região Insular, que corresponde a 13,7%, e 5 (cinco) na Região de Terra Firme, que representa 10,2%, no período de abril a setembro de 2023.

v) a entrevista livre permeou as técnicas de observação participante e visitas às escolas, a fim de esclarecer algum ponto do documento analisado, aprofundar

⁸ Esse nome foi dado por envolver técnicos das várias coordenações da SEMEC nas visitas às escolas do campo.

comentários feitos por participantes e situações identificadas, assemelhando-se a uma conversa (Alves-Mazzotti, 1999), razão pela qual não foram definidos sujeitos e questões, *a priori*. Todavia, pode-se elencar os principais sujeitos que forneceram informações a partir de diálogos individuais ou coletivos, durante o desenvolvimento das técnicas de pesquisa. São eles/elas: conselheiros/as e técnicas do CME/Abaetetuba, gestores/as das escolas do campo, integrantes do FORECAT II e do FMEA, Coordenadores/as de diversas Coordenações da SEMEC/Abaetetuba e integrantes do Poder Legislativo.

Com base nos objetivos propostos, o foco da coleta de dados e informações dessas técnicas de pesquisa, voltou-se para três dimensões: gestão, ampliação e qualificação da oferta da educação na Rede Municipal às populações do campo, cujos indicadores de análises dessas dimensões foram sendo construídos à medida que se desenvolvia as técnicas de pesquisas, em consonância com as características da Pesquisa Qualitativa, em que é o quadro teórico e o contato com o contexto da pesquisa que orienta a coleta e a análise dos dados e não, necessariamente, hipóteses formuladas *a priori*. Assim, as questões ou focos de interesses tendem a ser mais diretos e específicos pela ação do/a pesquisador/a, à medida que o estudo se desenvolve (Alves-Mazzotti, 1999; Flick, 2009, 2013; Lüdke e André, 2020; Yin, 2016), fato que, por muitas vezes, exigiu rever entendimentos, conceitos, estrutura do trabalho, ajustes dos objetivos, (re)definição dos procedimentos metodológicos previstos no Projeto inicial

Os indicadores de análise das estratégias e ações organizacionais da gestão municipal foram sistematizados, tendo como referência Lima (2008), em *plano das orientações para a ação organizacional e plano da ação organizacional*.

De acordo com as considerações do referido autor, no *plano das orientações para a ação organizacional*, verificou-se tanto as estruturas formais quanto as informais. “[...] As estruturas formais são veiculadas pelas (e veiculadoras das) orientações normativas produzidas pela administração central [...] elas representam a face oficial da organização, mas não a sua única face ou, necessariamente, a face real [...]” (Lima, 2008a, p. 50). Já as estruturas informais, por serem não-oficiais, circunstanciais e produzidas no seio das organizações:

[...] A sua existência raramente será detectada através de documentos escritos, podendo, quando muito, inferir-se através de actos e decisões [...] São regras geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos e, se umas vezes são a afirmação de um grau de autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal, outras vezes assumirão a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal, a resolução de problemas que não é possível admitir à face da lei sem incorrer em sanções [...] (Lima, 2008a, p. 54)

No que tange ao *plano da ação organizacional*, o foco principal foi a ação, a prática da gestão da educação municipal, de modo abrangente e de modo particular na oferta da modalidade da Educação do Campo, em diálogo com o previsto no *plano das orientações*, mas sobretudo nas estruturas e regras menos visíveis (Lima, 2008a).

Importante frisar que não se voltou à análise de atuações individuais de pessoas que assumem funções de gestores/as, seja de escolas ou da SEMEC, mas sim, com base em Wellen, Henrique e Wellen, Hérica (2010), das respostas geradas pelas atuações de diferentes segmentos, aos problemas da educação das populações camponesas no Município de Abaetetuba, a partir da relação entre as diversas vontades humanas e as determinações sociais, políticas e jurídicas, especialmente no que refere aos indicadores de gestão, ampliação e qualificação da oferta do direito à educação escolar. Essa perspectiva ampliada de gestão da política pública de Educação do Campo também está ancorada no inciso III, do art. 9º, do Decreto n.7.352/2010 (Brasil, 2010), mesmo que se refira aos Estados e Distrito Federal:

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. (Brasil, 2010)

Em relação à ampliação da oferta da educação às populações camponesas, os indicadores tiveram que ser diferentes entre as duas Etapas da Educação Básica sob a gestão pública municipal, por fatores relacionados ao Ensino Fundamental, como é o caso da oferta compartilhada com a Rede Estadual do Pará, sendo: Anos Iniciais, ofertado pela Rede Municipal, e Anos Finais, pela Rede Estadual; da inexistência, na fonte consultada (Observatório da Criança e do Adolescente), do detalhamento das populações nas faixas etárias de 6 a 10 e de 11 a 14 anos e do total por território campo e cidade; e, ainda, da identificação de matrículas de estudantes do campo, nos Anos Finais, computadas no total de matrículas de escolas polo, localizadas na cidade.

Ante ao exposto, os indicadores de ampliação da Educação Infantil, considerando as subdivisões desta Etapa, foram o total da população camponesa de Abaetetuba nas faixas etárias de 0 (zero) a 3 (três) e de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, o total de matrículas, nesses mesmos intervalos de idades, nas escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba e os percentuais obtidos da relação entre os totais de matrícula e da população.

Já os indicadores do Ensino Fundamental, foram o total da população do Município de Abaetetuba no intervalo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, o total das matrículas dos diferentes territórios Municipal (campo e cidade) e redes de ensino (municipal, estadual e privada), na mesma faixa etária, e os percentuais aferidos da relação entre os totais de matrícula e da população.

Os indicadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, referem-se ao período de 2010 a 2022. Ademais, de acordo com as fontes em que se obteve os dados de matrículas e da população, o cálculo da faixa etária relacionada às matrículas considera a idade do/a estudante na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica, que é 31 (trinta e um) de março (Cf. Sinopse do Censo). E a estratificação etária realizada pela Fundação Abrinq tem como base, para os anos de 2010 e 2022, o Censo Demográfico e, para os demais anos, as estimativas populacionais produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e enviadas ao Tribunal de Contas da União (TCU).

Quanto à definição dos indicadores da qualificação da oferta, pode-se afirmar, sem dúvida, que foi a etapa mais difícil, dada a divergência de entendimentos do que seja a qualidade da educação e pelos diversos aspectos que a envolvem. Com base em Paro (2012), fugiu-se da tendência de relacioná-la às notas de avaliações externas e voltou-se para aspectos relacionados aos processos pedagógicos, e, em decorrência disso, elegeu-se os seguintes indicadores: taxa de distorção idade-ano escolar, infraestrutura das escolas do campo e quadro funcional das escolas do campo. O período investigado também foi de 2010 a 2022.

Esse marco temporal decorre da homologação do Decreto Federal n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), que oficializa a Política Pública de Educação do Campo, no final do ano de 2010, e, neste mesmo ano, por ter sido criada, no âmbito da SEMEC/Abaetetuba, a Coordenação de Educação do Campo.

O período de Pesquisa compreendeu pouco mais de dois anos, sendo formalmente autorizada pelo Secretário de Educação e CP do CME em fevereiro de 2023, ocasião em que já se encontrava afastada das atividades profissionais, há cerca de 6 (seis) meses, em razão do deferimento da Licença Aprimoramento.

Os dados produzidos pela Pesquisa foram transcritos, sistematizados em tabelas, gráficos, linha do tempo, quadros e figuras, de acordo com os objetivos propostos e indicadores de cada dimensão, e analisados à luz do referencial teórico, dos documentos levantados e do contexto da educação municipal, compondo o Relatório Final, o qual está dividido em três seções, além da Introdução e da Conclusão.

Na primeira seção, intitulada *Fundamentos da Política de Educação do Campo: à luz da luta dos sujeitos do campo e das bases legais ensejadas pela Constituição de 1988*, aborda-se os fundamentos político, social e pedagógico da Educação do Campo, construídos pelas forças populares do campo em oposição ao ordenamento do Mundo Moderno e à Educação Rural, a partir de mobilização Nacional que agregou movimentos sociais e sindicais, instituições, ONGs e poder público na construção do arcabouço jurídico da Educação do Campo, desde a CF de 1988.

Já na segunda, denominada *Estratégias e ações organizacionais da gestão da política educacional na Rede Municipal de Abaetetuba*, trata-se de aspectos basilares que permeiam a gestão da educação no Brasil, da constituição geográfica e populacional do Município de Abaetetuba, para, então, caracterizar as estratégias e as ações organizacionais da gestão educacional na Rede Municipal de Abaetetuba, tendo como referência o *plano das orientações para a ação organizacional* e o *plano da ação organizacional*.

E, na terceira seção, designada *Ampliação e qualificação da oferta da Educação do Campo na Rede Pública Municipal de Abaetetuba*, discute-se os indicadores referentes às dimensões de ampliação e qualificação da oferta da Educação do Campo na Rede Pública Municipal, nas Etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, em diálogo com o referencial teórico, os documentos analisados e o contexto da educação municipal observado, pontuando avanços, obstáculos e possibilidades.

2 FUNDAMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DA LUTA DOS SUJEITOS DO CAMPO E DAS BASES LEGAIS ENSEJADAS PELA CONSTITUIÇÃO DE 1988⁹

A Educação do Campo situa-se em campo teórico, tempos e sujeitos históricos que se contrapõem aos da Educação Rural. Esta, pensada a partir da lógica do capital como “[...] um arremedo de escolarização elementaríssima [das primeiras letras] que existe desde o Brasil Colônia, perpassou a República e persiste na democracia [...]” (Arroyo, 2020, p.14, inclusão nossa)

Dito isso, os debates das forças populares, universidades públicas, instituições e ONGs sobre o direito à educação das populações camponesas, sobretudo a partir da década de 80, pautaram-se em reivindicações de construções identitárias de escolas do campo, articuladas com um outro projeto de País e de campo, em decorrência das consequências do ordenamento do Mundo Moderno e do modelo desenvolvimentista, iniciado na segunda metade da década de 50, que, dentre outras, privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar e, paradoxalmente, aumentou produtividade e desemprego; expulsou 30 milhões de pessoas do campo para as cidades, entre 1960 a 1980; aumentou o número de trabalhadores/as sem-terra; reforçou a visão de hierarquia da cidade sobre o campo. (Fernandes, 1999).

Nessa perspectiva, nesta Seção, busca-se identificar os aspectos fundantes da Política de Educação do Campo à luz da luta dos sujeitos do campo e das bases legais ensejadas pela CF de 1988 (Brasil, 2022a). O estudo está fundamentado em teóricos que discutem as temáticas de Educação do Campo, modernidade, identidade e políticas públicas; e em documentos sistematizados no *Dossiê da Educação do Campo: documentos 1998-2018* (Santos *et al.*, 2020b) - organizado pelo FONEC em comemoração aos 20 anos (1998-2018) de luta pela Educação do Campo; assim como, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (Brasil, 2022b), Resoluções e Pareceres do CNE, e Decretos Federais.

⁹ As discussões presentes nas duas primeiras Subseções foram adequadas ao formato de artigo, o qual foi publicado pela Revista Concilium, ISSN: 0010-5236, no volume 23, número 20, em novembro de 2023, com DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-2268-23R11>, cujo título é “Construção identitária das escolas do campo: pedagógica, formação de professores/as, infraestrutura e política”, tendo como coautores o Prof. Dr. Orlando de Souza, orientador da Pesquisa, e Prof. Dr. Fernando da Cruz, docente da disciplina Linguagem e Identidade, que agregou discussões teóricas importantes ao debate da construção da identidade da Educação do Campo.

Com esse intuito, aborda-se, de forma introdutória, na primeira Subseção, os propósitos de ordenar o mundo pela razão, que contribuíram com a visão discriminatória da vida e das populações do campo. E nas duas Subseções seguintes, discorre-se, nessa ordem, sobre os fundamentos da Educação do Campo a partir da luta dos sujeitos do campo; e os fundamentos jurídicos advindos da CF de 1988.

2.1 O ordenamento do Mundo Moderno

O mundo Moderno surge em oposição ao mundo regido pelas leis naturais, teocêntrico, sem poder comum, que vivia em constantes conflitos, definido pela célebre frase de Thomas Hobbes: "A guerra de todos contra todos".

Bauman (1999), ao analisar os elementos definidores da modernidade na ruptura com o feudalismo, período histórico em que predominava a vida no campo, pontua a incessante busca pelo estabelecimento da “Ordem”, através da razão legislativa, das ciências aplicadas e do Estado *jardineiro*¹⁰, a fim de expurgar a ambivalência no reino político e no reino intelectual. Isto significou, respectivamente:

[...] segregar ou deportar os estranhos, sancionar alguns poderes locais e colocar fora da lei aqueles não sancionados, preenchendo assim as ‘brechas da lei’. No reino intelectual [...] deslegitimar todos os campos de conhecimento filosoficamente incontrolados ou incontroláveis. [...] execrar e invalidar o ‘senso comum’ — sejam ‘meras crenças’, ‘preconceitos’, ‘superstições’ ou simples manifestações de ‘ignorância’ [...] (Bauman, 1999, p.33).

As ciências aplicadas e as leis advindas da razão filosófica passaram a ser verdades irrefutáveis e justificaram as ações do Estado soberano em nome de uma sociedade sadia e ordeira, na qual o *outro* - por ter alguma deficiência, ser de outra etnia, pertencer ao território a ser dominado, assim como, ter cometido algum crime - é despojado de sua humanidade, antes de ocupar seu território. Desse modo, nega-se a cultura, o conhecimento e a identidade através da eliminação de seus corpos.

Ante ao exposto, é imprescindível rememorar o Brasil do início da colonização portuguesa, em que os povos originários eram indígenas, portanto, *diferentes* dos europeus. Por essa razão, foram considerados não-humanos; tiveram seus territórios invadidos; negaram sua cultura, conhecimentos tradicionais e identidades; e muitos corpos foram subjugados e eliminados. Os indígenas eram *diferentes* não apenas em etnia,

¹⁰ Metáfora utilizada por Bauman (1999) para se referir à função do Estado de cultivar seres humanos, ansiada pelo monarca Frederico, o Grande, ao postular que o ser humano é a planta que se deve cultivar.

mas no modo de viver, de se relacionar com a natureza, de educar as novas gerações. Por conseguinte, foram trazidos para o Brasil os africanos, que também, por serem *diferentes*, foram despojados de humanidade; arrancados de seus territórios; e, conseqüentemente, tiveram suas culturas, crenças, conhecimentos execrados; corpos violentados/subjugados/eliminados.

A esse respeito, acrescenta Arroyo (2020, p. 15):

A relação direito-não-direito a terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história desde a colonização. Os povos indígenas, os trabalhadores, os negros escravizados e até libertos assim como os camponeses foram decretados como sem direito a terra porque foram decretados sem saberes, sem valores de trabalho, de produtividade, sem educação, iletrados, analfabetos, logo, incapazes de tornar as terras produtivas [...]

Ademais, o axioma urbanocêntrico, em que o urbano (cidade) é considerado o modelo de desenvolvimento, de educação escolar, de gente bem educada e sociável, fez com que “[...] Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico [...]” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p.11). Essa máxima influenciou sujeitos do campo e da cidade. Desta feita, o modelo didático-pedagógico de educação urbana passou a ser considerado o ideal para as escolas do campo superarem o fracasso escolar e tornarem-se escolas de qualidade (Hage, 2011).

Para Fernandes (2002), quando pensamos o mundo a partir do lugar onde não se vive, vive-se em um não-lugar, e:

“[...] Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural”. (Fernandes, p. 97, 2002).

O fato de contrapor-se a essa “ordem” - que desumanizou, inferiorizou, condicionou o direito à terra à escolarização; que negou os conhecimentos tradicionais, crenças, culturas; que não reconheceu a diversidade de povos e subjugou a vida/educação do campo à cidade - mobilizou sujeitos do campo a pugnarem por reconhecimento de existência, de direitos, de identidade própria, por outro projeto de sociedade e de educação.

Importante salientar que identidade é uma construção intimamente ligada ao ordenamento do mundo Moderno. Inicialmente, observa-se a tentativa de construção unitária da identidade humana, a partir do estabelecimento dos axiomas universais de

compreensão da humanidade, porém, a contragosto do ideal moderno, geravam ambivalências e, por consequência, “desordens” - ordem e caos são gêmeos da modernidade - (Bauman, 1999), constituídas de outras identidades, por exemplo, de famílias matriarcal, homoparental, monoparental; de povos da cidade e do campo.

Nessa perspectiva, recorre-se a Giddens (2002), por destacar em seu estudo o extremo dinamismo da mudança social e da amplitude e profundidade com que a modernidade interfere nas práticas sociais e modos de comportamentos preexistentes, denominado de alta modernidade¹¹. Esse dinamismo decorre, segundo o autor, de três elementos interligados, de abrangência universalizantes: *reorganização de tempo e espaço*, por meio de criações como o mapa global, o sistema de tempo e zonas de tempo globalmente padronizadas (relógio mecânico); *mecanismos de desencaixe*, os quais permitem o “deslocamento” de relações sociais locais para o contexto global, como, por exemplo, o dinheiro; e *reflexibilidade* que abala as certezas do conhecimento científico, inclusive das ciências naturais - imprescindíveis na ruptura com o mundo ordenado de modo divino – em razão de, a todo momento, novas descobertas e informações serem divulgadas, quase que instantaneamente, com o mundo todo, em decorrência dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação.

Diante disso, a construção da identidade, ou melhor, da autoidentidade, é fortemente marcada pela capacidade de *reflexibilidade* pessoal da dialética do local/global, dentro/fora, e não mais pelos *ritos de passagem* existentes nas comunidades pré-modernas. Em outras palavras, a identidade pessoal passa a ser construída pelo próprio indivíduo, por meio das instituições modernas com as quais tem contato, que são maiores e impessoais, em oposição à identidade construída pelo compartilhamento dos costumes, tradições e conhecimentos entre as gerações da comunidade.

Segundo Bauman (2003), no mundo velozmente globalizado o conceito de identidade passa a ser substitutivo de comunidade, por remeter a um lugar seguro, confiável, de partilha de decisões. No entanto, como referido anteriormente, a construção da identidade cultural moderna é um processo individual e não coletivo, como ocorria nas comunidades pré-modernas, o que desencadeia a necessidade de buscar consensos¹² entre as várias identidades individuais para a construção da identidade coletiva, tornando esse processo não tão aconchegante, confiável, seguro, quanto acontecia nas comunidades por

¹¹ Há autores/as como Harvey (2008) que preferem denominar de pós-modernidade.

¹² Bauman (2003, p.15): o entendimento “[...] não precisa ser procurado, e muito menos *construído*: esse entendimento já ‘está lá’, completo e pronto para ser [...]”

meio do entendimento, mas não menos importante no que se refere à necessidade de fazer parte de um coletivo.

Para Hall (2006), a identidade una é pura fantasia. Assim, há que ter em conta as divergências e a existência da pluralidade identitária, como refere este autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Rufino e Senna (2021) corroboram com a discussão ao postularem que a identidade individual é um subconjunto identitário de grupos mais gerais. Ademais, classificam a identidade em duas dimensões: social e pessoal. A primeira refere-se aos processos coletivos de socialização: tradições, patrimônio, língua, estética, normas, costumes. A outra dimensão caracteriza-se pela provisoriedade da identidade individual, seja por um propósito ou estilo de vida, por princípios morais e, acrescente-se, religiosos, profissionais, éticos...

É nesse contexto que a Educação do Campo se insere enquanto política educacional, que deve ser pensada “[...] em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado [...]” (Azevedo, 2004, p.59-60).

Para tanto, busca-se refletir a identidade das escolas do campo, considerando os fundamentos da Educação do Campo, construídos a partir da década de 80, século XX, que embasaram a construção da Política Pública Educacional específica para as populações camponesas.

2.2 Fundamentos político, social e pedagógico da Educação do/no Campo

Os fundamentos que embasaram a luta por Políticas Públicas de Educação do/no Campo começaram a ser construídos nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, em meados da década de 80, em decorrência da demanda educacional de crianças das famílias assentadas (Caldart, 2008; Faccio, 2012) e de outro projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental para o campo, do qual os sujeitos do campo sejam protagonistas (Fernandes, 1999). Isto se deu em contraposição aos fundamentos da Educação Rural, a qual, segundo Fernandes e Molina (2004), é de

pensamento latifundista empresarial, assistencialista, de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem; assim como, de processos pedagógicos descontextualizados, elementares, com pouca qualidade e recursos. Enfim, uma educação precária e atrasada associada ao pensamento do rural como inferior e arcaico.

Doravante, destaca-se a construção dos fundamentos da Educação do Campo atrelada, principalmente, às lutas do MST, em decorrência da criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento, no ano de 1987. A esse respeito Melo (2018, p. 23, inclusão nossa) destaca:

Antes mesmo do surgimento do PRONERA [O Programa criado pela Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária], o Setor de Educação do MST já havia realizado diversas experiências de Educação de Jovens e Adultos (EJA), capacitação de professores, cursos de magistério e cursos técnicos em cooperativismo. Porém, faltava a participação do Estado de forma mais sistemática para apoiar essas iniciativas.

Ao completar 10 anos de existência, em 1997, o Setor de Educação do MST realizou o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB), ocasião em que foi elaborado o *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, conclamando “[...] todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir” (Manifesto [...], 1997; In: Santos, 2020b, p. 37).

Em relação a esse trecho do Manifesto, duas premissas podem elucidar a sementeira do MST na mobilização nacional para discutir a educação das populações do campo. A primeira é a convocação de pessoas e organizações que almejam mudanças. Mas, que tipo de mudança? No decorrer do Manifesto são enfatizadas mudanças de projeto de sociedade e de desenvolvimento, assentadas na justiça social.

Em decorrência dessas aspirações, reporta-se à segunda premissa, que é a construção de uma nova educação, que estava sendo experienciada nos acampamentos e assentamentos do MST, como se observa na transcrição do trecho do Manifesto e no reconhecimento de instituições como o UNICEF, ao conceder, em dezembro de 1995, o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”. (Munarin, 2008). A nova educação pautava-se na construção de “[...] uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na

cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” (Manifesto [...], 1997; In: Santos, 2020b, p. 36).

De acordo com Fernandes e Molina (2004), foi no ENERA que se originou a ideia de Educação do Campo e, dos desdobramentos desse Encontro, foi-se construindo conceitos, princípios, diretrizes e políticas públicas.

Das sementes lançadas pelo referido *Manifesto* nasceu a *1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, ocorrida em julho de 1998, incluindo, na realização, além do MST, UnB e UNICEF, outras instituições e ONGs, tais como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Conferência foi precedida de Seminários estaduais, que discutiram, com apoio do Texto Base, as realidades da educação em territórios do campo, envolvendo vários sujeitos na mobilização e discussão da temática.

Ante ao exposto e com base em Caldart (2004), identificou-se três fundamentos principais da Educação do Campo: Político, Social e Pedagógico, intimamente relacionados. O fundamento Político refere-se à indissociabilidade do debate de direitos que propiciem a construção de outro projeto de desenvolvimento do campo e da educação, como, por exemplo, debate entre políticas agrária e educacional ou entre política agrícola, de saúde e de educação. O Social relaciona-se ao alargamento das questões da Agenda de lutas, construída em perspectiva de totalidade dos problemas sociais. E o Pedagógico, perpassa a discussão da educação enquanto processo de formação humana, que considere o ser humano concreto e historicamente situado.

No Texto Preparatório à *1ª Conferência Nacional*, na Seção IV, intitulada “Bases para a Elaboração de uma Proposta de Educação Básica do Campo”, consta o item d) Políticas Públicas para Desenvolvimento da Educação Básica no/do Campo, no qual se esclarecem as razões da necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para o campo:

[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para **romper com o processo de discriminação**, para **fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo**, e para **garantir atendimento diferenciado** ao que é diferente, mas não deve ser desigual. (Texto Preparatório [...], 1998; In: Santos *et al.*, 2020b, p. 68-69, grifo nosso)

Os destaques na citação reforçam as implicações dos elementos do projeto do mundo moderno na vida das populações camponesas, em função dos estereótipos do

campo como “lugar de atraso” e de população “rude”, “matuta”; da anulação/subjugação da cultura e dos conhecimentos tradicionais locais, respectivamente, à cultura urbana e às “certezas” das ciências; da exclusão/omissão/instabilidade do ordenamento jurídico do Estado brasileiro do direito à educação escolar (este, é um dos aspectos a ser abordado na próxima Subseção).

Logo após o término da Conferência, segundo Nery (1999), foi criado oficialmente o Movimento Nacional denominado *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, do qual, inicialmente, integraram: MST, UnB, UNICEF, CNBB e UNESCO. Este Movimento Nacional construiu frentes de lutas por políticas públicas que valorizassem a identidade, as tradições culturais, os saberes, a participação das populações locais; que considerassem as especificidades do território e da vida no campo, contrapondo-se às ambivalências¹³ geradas pelo estabelecimento da ordem do mundo Moderno e ao projeto de desenvolvimento do País, pensado *para* o campo. Posteriormente, o nome do Movimento foi alterado para *Articulação Por Uma Educação do Campo*, “[...] de modo a não deixar dúvidas: - que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já construídos pela humanidade; - que o direito à escola do campo pelo qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade.” (Caldart, 2002, p. 34). Por conseguinte, utilizar-se-á a denominação *Articulação Nacional* para se referir ao Movimento.

A *Articulação Nacional* desenvolveu ações voltadas à reflexão e à construção de princípios, diretrizes e conceitos dos fundamentos Político, Social e Pedagógico da Política Pública de Educação do Campo, pensada *com* e não *para* as populações do campo, como, por exemplo:

[...] uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais [...] (Nery, 1999, p. 8)

Dentre os eventos organizados pela *Articulação Nacional*, encontram-se registros no **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**: da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998; do *1º Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, ocorrido em 1999; do *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo*, em 2002, cuja temática foi: Por uma

¹³ Termo utilizado por Bauman (1999) no livro *Modernidade e Ambivalência* para discorrer sobre o projeto de mundo moderno.

Educação do Campo: Declaração 2002; da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, em 2004, intitulada: Por uma Política Pública de Educação do Campo (Santos *et al.*, 2020b)

Os debates e embates travados pela *Articulação Nacional* foram pautados, inicialmente, em reivindicações por políticas públicas que garantissem, de acordo com o descrito na Seção IV, do Texto Preparatório à Conferência: acesso de toda a população à uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a Educação Infantil até, pelo menos, o Ensino Médio; gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar; apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares; programas específicos de formação continuada de educadores/as do campo; inclusão de habilitações específicas para trabalhar com a Educação do Campo (Texto Preparatório [...], 1998; *In*: Santos *et al.*, 2020b). Com exceção da primeira reivindicação, alterada significativamente quanto à garantia de oferta da educação básica e superior, as demais subsidiaram a luta por políticas públicas, acrescidas de outras demandas, como transporte e alimentação escolar.

Outro aspecto pertinente é que, no decorrer das Conferências e Seminários, foram realizados estudos, produzidos documentos, mobilizados órgãos do governo, universidades, institutos federais, sindicatos e movimentos sociais do campo, os quais passaram a integrar, em suas Agendas de lutas por Políticas Públicas, a garantia do direito à educação pública e gratuita das populações do campo, como, por exemplo, na “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas de 2003: razões para marchar” - movimento organizado por mulheres trabalhadoras rurais com a finalidade de garantir e ampliar as conquistas das mulheres do campo - há um tópico intitulado *Por Uma Educação do Campo*, contendo 6 (seis) proposições:

135. Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.
136. Estruturação e fortalecimento das escolas que utilizam a Pedagogia de Alternância (Escolas Família Agrícola – EFA’s e Casas Família Rural – CFR’s).
137. Desenvolver um processo de inserção da perspectiva da equidade de gênero e raça nas grades curriculares do ensino público em todos os níveis.
138. Capacitar e difundir entre professores/as, a importância da contextualização do campo nas escolas.
139. Combater a educação diferenciada que reforça papéis de homem e mulher, definindo estereótipos sociais.
140. Estimular as Escolas Agrícolas e CEFET’s a adotarem a pedagogia de alternância, com base em técnicas agrícolas agro-ecológicas, e sua aplicação (Pauta [...], 2003)

A principal organizadora desse movimento é a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Esta, em 2003, passou a integrar a *Articulação Nacional*. Atualmente, é uma das entidades que compõe o FONEC, criado em 2010.

Em consideração a isso, concorda-se com Caldart (2002) de que a Educação do Campo é mais ampla do que os processos pedagógicos que ocorrem na escolarização do indivíduo. Contudo, a luta por escolas *no* campo ganhou relevância por ser lugar efetivo de acontecer a educação *do* campo. Para tanto, é imprescindível:

[...] não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (Caldart, 2002, p. 35)

É nessa perspectiva de escola, ligada aos sujeitos e ao desenvolvimento do território, que os fundamentos Político, Social e Pedagógico da Educação do Campo se inserem como construções coletivas e permanentes, envolvendo profissionais da educação, estudantes, pais/mães, integrantes dos movimentos sociais (incluindo os sindicais) e órgãos do governo.

Todavia, Caldart (2008) adverte que, à medida que a Educação do Campo vai sendo institucionalizada - por meio de secretarias ou coordenações de governo, cursos e linhas de pesquisas nas universidades, práticas ou reflexões de movimentos sociais, sindicais ou outro de grupos sociais específicos - e normatizada por preceitos legais – Leis, Decretos, Resoluções... – o tripé: Campo, Política Pública e Educação, tende a ser desfeito, em função dos interesses em relação ao tema e dos sujeitos envolvidos no debate. Segundo a autora:

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queria tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (Caldart, 2008, p. 70-71)

Estas compreensões reforçam a necessidade de reafirmar que os fundamentos Político, Pedagógico e Social da Educação do Campo originam-se: da combinação das

lutas pela reforma agrária e educação; da mobilização/pressão, principalmente de movimentos sociais do campo, por outro projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental pautado no protagonismo dos sujeitos locais; do reconhecimento e valorização das identidades das diversas populações que residem no campo (ribeirinhos, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, pescadores artesanais, povos da floresta, dentre outros); da superação da visão urbanocêntrica de pensar políticas públicas para o campo; da ausência do poder público com a educação das populações do campo e da construção de outro projeto pedagógico de educação.

Ademais, ressalta-se que a construção dos fundamentos da Educação do Campo - a partir das experiências realizadas pelo MST nos assentamentos e acampamentos - emergiu em meio ao processo de redemocratização do País na década de 80, cujos projetos de sociedade foram disputados em torno da elaboração da CF de 1988. No processo de elaboração da Constituição Cidadã emendas populares foram formuladas com proposições avançadas; houve participação de diferentes sujeitos sociais em debates, fóruns, audiências públicas, trazendo à tona os direitos dos considerados “não-humanos”¹⁴, invisíveis na sociedade e na legislação brasileira, como: mulheres, negros, crianças, homossexuais, sem moradia/terra, populações do campo, etc; “[...] foram sugeridas 61.020 propostas de textos constitucionais e apresentadas 122 emendas populares, algumas delas com mais de um milhão de assinaturas.” (Fachin; Pagliarini, 2018, p. 151).

Com o arcabouço jurídico da CF de 1988, advindo da instituição do Estado democrático de direito, “[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (Brasil, 2022a [Preâmbulo]), tem-se a intensificação de várias frentes de lutas por políticas públicas, como, por exemplo, de proteção e atendimento às necessidades da infância e adolescência, de exercício dos direitos individuais e sociais de pessoas com deficiência e de educação pública e gratuita a toda à população, independente do território.

¹⁴ Expressão utilizada pelo autor Miguel Arroyo, que faz referência aos colonizadores portugueses ao se referirem aos habitantes indígenas que encontraram no momento do “descobrimento do Brasil”. E por terem sido considerados não-humanos, foram tratados como tais; da mesma forma, os africanos trazidos para o Brasil e escravizados.

Por essa razão, dedica-se, na próxima Subseção, a identificar as bases legais construídas pela mobilização popular que viabilizaram a elaboração da Política Pública de Educação do Campo. Esta, concebida como expressão da materialização da ação do Estado/Governo com base em princípios constitucionais para garantir direitos. (Duarte, 2004; Dourado, 2020).

2.3 Fundamentos jurídicos que dão origem e viabilizam a Política de Educação do Campo

No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, o estudo realizado por Edla Soares, relatora do Parecer do CNE/CEB n. 36/2001 (CNE, 2002a) - que fundamentou a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1/2002 (CNE, 2002b) - analisou as sete Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) e a Emenda Constitucional (EC) de 1969, e constatou que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, **a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891**, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (CNE, 2002a p. 3, grifo nosso).

Deste Parecer, depreende-se que o ordenamento jurídico brasileiro, referente à educação escolar, voltado às populações do campo, surgiu somente nas primeiras décadas do século XX, com a CF de 1934, influenciada pelos ideais do Movimento dos Pioneiros da Educação - educação pública, gratuita, obrigatória, laica e única. Esta Carta Magna destacou-se por trazer, no seu bojo, segundo a Relatora do Parecer, a educação para as populações do campo enquanto direito social e por vincular recurso da União¹⁵ à manutenção e desenvolvimento do ensino nas zonas rurais. Contudo, face a sua curta duração, assim como, do estado democrático, ocasionada pelo golpe do então Presidente Getúlio Vargas, eleito por voto indireto, a educação das populações do campo foi ressignificada nas CF de 1937, 1946 e 1967, restringindo a oferta educacional à

¹⁵ Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. **Parágrafo único.** Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

qualificação de mão de obra agrícola, à disciplina moral e ao adestramento físico voltados à economia e à defesa da Nação¹⁶. A incumbência pela oferta da educação para o trabalho coube às empresas industriais, comerciais e agrícolas, com tratamento desigual entre as localizadas na cidade e as no campo, conforme constata-se a seguir:

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, **excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937**, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional. (CNE, 2002a, p. 10, grifo nosso)

Nas CF de 1824 a 1967, observa-se o movimento pendular, que ora se avança, ora se recua na garantia de direitos, sobretudo, em razão da oscilação de regimes políticos democráticos e ditatoriais que a sociedade brasileira experienciou.

Esse breve percurso nas Cartas Magnas anteriores à CF de 1988, ancorado nos estudos da Relatora do Parecer CNE/CEB n. 36/2001 (CNE, 2002a), ratifica o quanto o processo de escolarização das populações do campo não ganhou corpo nos textos constitucionais para além da qualificação para o trabalho agrícola. Outro aspecto observado é o tratamento desigual entre a educação do campo e da cidade, tanto por parte do poder público, quanto das empresas, quando a estas se incumbia a oferta.

Dentre os direitos sociais estabelecidos na CF de 1988, art. 6º¹⁷, a educação é o único que tem o *status* de direito público subjetivo, previsto no § 1º, do art. 208, capítulo III, “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é **direito público subjetivo**” (Brasil, 2022a, grifo nosso). A esse respeito, enfatiza Duarte (2004, p. 116): “[...] A figura do direito público subjetivo, quando utilizada para proteger um bem que é ao mesmo tempo individual e social, deve se prestar à exigibilidade do caráter coletivo¹⁸ de tais direitos, ou seja, à exigibilidade de políticas públicas.”

Outro respaldo jurídico, previsto ainda no art. 208, no entanto no § 2º, é de responsabilizar a autoridade competente por meio dos instrumentos de controle da ação

¹⁶ Confira o artigo 132, da Constituição de 1937.

¹⁷ Art. 6º “[...] a educação, a saúde, a alimentação [EC n. 64, de 4 de fevereiro de 2010], o trabalho, a moradia [EC n. 26, de 14 de fevereiro de 2000], o transporte [EC n. 90, de 15 de setembro de 2015], o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 2022a, inclusões nossas)

¹⁸ Duarte (2004) reconhece que há um impasse no âmbito jurídico sobre o caráter do direito público subjetivo - que assegura a qualquer pessoa exigir do poder público a oferta gratuita do serviço educacional obrigatório - se prestaria exigibilidade de uma demanda coletiva, o que para a autora é incontestável, por se constituir bem social e não apenas individual.

estatal, tais como: ação civil pública, mandado de injunção, mandado de segurança coletivo e a ação popular, quando não há oferta do ensino obrigatório ou a oferta é irregular (Brasil, 2022a).

Os Princípios, Direitos e Deveres Constitucionais de 1988 demandaram a elaboração de uma nova Lei da educação nacional, desta feita, foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a LDBEN, n. 9394/96 (Brasil, 2022b), a qual no art. 28, capítulo II, Título V, define Diretrizes para a educação das populações do campo, atribuindo aos sistemas de ensino normatização complementar a partir das peculiaridades da vida e dos territórios campestinos, especialmente no que se refere aos/à:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 2022b).

Essas Diretrizes aproximam-se dos fundamentos político, pedagógico e social da Educação do/no Campo, enfatizados anteriormente, que foram se estabelecendo a partir das experiências do Setor de Educação do MST, desde 1987, ou seja, anterior, inclusive, à promulgação da CF.

Entretanto, somente em 2001 que o CNE emitiu o Parecer CNE/CEB n. 36/2001 (CNE, 2002a), fundamentando a necessidade de a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE elaborar proposições e medidas de adequação da escola à vida do campo.

Nesse ínterim, entre a publicação da LDBEN n. 9394/96 e o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, a *Articulação Nacional* promoveu vários eventos voltadas à construção de bases políticas e pedagógicas para a elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo, mencionados na Subseção anterior.

Com a aprovação do Parecer, foi emitida no ano seguinte (2002) a Resolução CNE/ CEB n.1, de 03 de abril de 2002 (CNE, 2002b), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esta Resolução é um marco inicial do novo ordenamento jurídico da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, observa-se alterações na organização da educação, por meio de Leis, Decretos, Resoluções. Exemplos: Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola [...] (Brasil, 2009a); Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004 - Aprova a Estrutura Regimental

e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação [...] (Brasil, 2004); Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...] (Brasil, 2009b); Resolução CD/FNDE n. 06 de 17 de março de 2009 - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados (FNDE, 2009).

As inclusões de demandas da *Articulação Nacional* de Educação do Campo em Programas, Leis e Estrutura de Funcionamento do MEC, pautadas desde a 1ª Conferência Nacional, ocorreram de forma profícua no período de 2003 a 2016, em que, na presidência da República, estiveram pessoas comprometidas com o projeto de sociedade democrática e com justiça social, muito embora, de difícil efetivação pelos interesses contrastantes de diversos grupos políticos que compõem a gestão estatal, como, por exemplo, representantes dos interesses dos empresários do agronegócio, denominados de bancada ruralista.

No ano de 2003, a *Articulação Nacional* passou a ter abertura na estrutura do Estado, ao ser instituído, no âmbito do MEC, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, constituído por representantes do governo e da *Articulação Nacional*. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade¹⁹ (SECAD) na Estrutura Organizacional do MEC, tendo como uma das competências previstas no Decreto n. 5.159/2004, no art. 29, inciso “I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a [...] educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos.” (Brasil, 2004)

No entanto, segundo Munarim (2008), a divergência de interesses entre os integrantes da sociedade civil, a atuação isolada do MST e da CONTAG e as estruturas da gestão estatal pseudodemocráticas ocasionaram o fim do movimento coordenado pela *Articulação Nacional*, após realização da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, ocorrida em 2004. Os embates, debates e contradições fazem parte da luta e podem ser educativos, se refletidos com seriedade e respeito mútuo.

¹⁹ No ano de 2011 passou a ser SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) incorporando as discussões sobre inclusão, anteriormente atribuída à pasta da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

A SECAD, então, passa a ser protagonista na condução de diálogos com os sujeitos, movimentos sociais e sindicais do campo por meio de Seminários Estaduais e com Órgãos Normatizadores. No ano de 2006, em função de provocação encaminhada pela referida Secretaria sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o CNE emitiu o Parecer CNE/CEB n. 1, de 02 fevereiro de 2006 (CNE, 2006), no qual o Relator Murílio Hingel destaca que o Secretário da SECAD/MEC:

[...] encaminha detalhada e rica exposição de motivos, na condição de responsável pela *Educação do Campo*, no governo federal, para exame e manifestação [...] sobre os *dias considerados letivos* para a *Pedagogia da Alternância* [...]

A exposição de motivos encontra-se muito bem amparada por extenso parecer, em grande parte fundamentado na tese de Doutorado apresentada na Universidade de Brasília, em 2004, por João Batista Queiroz. (CNE, 2006, p. 1, grifos do Relator)

Constata-se, nesse trecho, além do protagonismo da SECAD/MEC, o diálogo entre pesquisa, poder público e órgãos normatizadores na constituição dos atos normativos da Educação do Campo.

Novamente, em resposta ao expediente de consulta encaminhado pelo Secretário da SECAD/MEC - referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, sob o argumento de que a condução de políticas advindas da nucleação de escolas no campo e do transporte escolar, estariam descaracterizando a oferta do serviço público educacional a essa população - o CNE emitiu Parecer CNE/CBE n. 23, em 12 de setembro de 2007 (CNE, 2007). Este Parecer foi acompanhado de Projeto de Resolução, cuja ementa “Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo”.

O Parecer e o Projeto de Resolução foram reexaminados em Reunião Técnica organizada pela SECAD e CEB/CNE, na qual estiveram presentes Ministro da Educação, representantes do MST, CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Conselhos e Entidades de Secretários de Educação e de Prefeitos, juntamente com Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD, integrantes da CEB/CNE e demais convidados. Das contribuições dessa reunião, resultaram o Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008 (CNE, 2008a) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 (CNE, 2008b), cuja ementa não sofreu alterações do projeto inicial.

Destaca-se, desta Resolução, a compreensão da Educação do Campo como Modalidade da Educação, conforme prevê o “Art. 1º: A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas [...] e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida [...]” (CNE, 2008b). Contudo, é na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que a Educação do Campo é tratada nominalmente como modalidade da Educação Básica, no capítulo II, art. 27 (CNE, 2010).

No intervalo em que se desfez a *Articulação Nacional* e o protagonismo da SECAD na condução das discussões da Educação do Campo, foi-se amadurecendo a reflexão da necessidade de organização social, independente da tutela do Estado. Para Munarim (2008, p. 12, inclusão nossa) “[...] com estrutura refratária [do MEC] e sem a Articulação Nacional como forma de pressão organizada, tem-se como resultado uma certa desmobilização de um processo nascente de produção de políticas públicas no campo da Educação do Campo.”

Em decorrência disso, surge, em 2010, o FONEC. Dentre as várias justificativas apresentadas na *Carta Compromisso pela Criação do FONEC*, salienta-se: “descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e nos programas de Educação do Campo; a falta de articulação nacional nos últimos anos em torno de debate e de ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais em relação à Educação do Campo.” (Santos *et al.*, 2020b, p. 260). Assinam a *Carta Compromisso [...]* 31 (trinta e uma) entidades de diversos segmentos, incluindo MST, UnB e UNESCO, que integravam a *Articulação Nacional* desde a criação.

No entanto, não se pode desconsiderar que ocorreram avanços, mesmo no período de vacância de um Movimento Nacional, principalmente por dentro da estrutura do Estado, no reconhecimento jurídico da Educação do Campo como Política Pública, seja pelo arcabouço jurídico, intelectual, social, político e pedagógico construído pelo engajamento da *Articulação Nacional*, que não se desfez com o término do Movimento; seja pela vontade política do poder público.

É nesse contexto de retomada da mobilização unificada dos movimentos sociais e sindicais, universidades públicas e ONGs, da construção de bases legais e de vontade política do poder público, que é promulgado o Decreto Federal n. 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), que, *in verbis*: “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. Desta feita, arregimentou Atos Normativos construídos desde o estabelecimento da Resolução

CNE/CEB n. 1/2002 (CNE, 2002b) e, ao mesmo tempo, aumentou a segurança jurídica, pois, a partir do Decreto:

[...] é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública [de Educação do Campo], no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro [...] Com efeito [...] tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo [...] (Munarim, 2011, p. 56, inclusão nossa)

Indubitavelmente, o Decreto constitui-se importante instrumento de pressão e negociação das populações camponesas junto aos poderes públicos²⁰ porque ratifica Programas e Ações como obrigações de Estado e não de governo. No art. 1º é formalmente assegurado o anseio por outro tratamento público da educação das populações do campo, o qual motivou o surgimento da Articulação Nacional. No referido artigo é enfatizado que a política pública de Educação do Campo “[...] destina-se à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo [...]” (Brasil, 2010).

Contudo, segundo Lima (2008a, p. 62-63, grifos do autor):

Entre a concepção/produção normativa e a sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação [...] admitindo-se que a mensagem originalmente produzida vá sofrendo alterações de forma e de conteúdo [...] A implementação das directivas normativamente estabelecidas pode [...] assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução [...] Admitindo-se o facto de a reprodução normativa poder não ser perfeita e em plena conformidade, haverá que considerar a produção de regras, organizacionalmente localizadas, quer como simples resposta alternativa, quer como forma de *preencher* eventuais espaços não regulados normativamente [...]

Considerando-se que a Política de Educação do Campo prevê adequação normativa à realidade local, sob vários aspectos como: infraestrutura, calendário escolar, materiais e livros didáticos, formação dos profissionais da educação, currículo, entre outros, a gestão municipal torna-se o local por excelência de análises da implementação (reprodução total ou parcial ou não reprodução), mas também de produção de novas demandas que a Política Pública não alcançou, principalmente em territórios da Região Amazônica, longínquos e diversos.

²⁰ Em 2020 o Governo Federal por meio do Decreto n. 10.252/2020, que alterou a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), excluiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania responsável pela gestão do PRONERA, e não delegou para outro Órgão governamental a gestão do Programa. Diante disso, o FONEC e outras instituições buscaram amparo legal no Decreto n. 7.352/2010 para denunciar a ilegalidade. O Governo recuou no sentido de incluir o PRONERA na estrutura do INCRA, ainda que por mera formalidade, pois manteve excluída a estrutura anterior que gestava o Programa. (Santos, 2020a).

No § 4º, do art. 1º, identifica-se responsabilidades da gestão pública quanto às providências de condições para a concretização da Educação do Campo, a saber:

Art. 1º [...]

§ 4º [...] a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010)

Estas, nas palavras de Arroyo (2004), são as bases sólidas de materialização da Política Pública, sem as quais os princípios da Educação do Campo não se efetivam.

A Educação do Campo, por se tratar de outro projeto de educação, que se contrapõe ao da Educação Rural, exige mudanças na identidade dos/as profissionais da educação, muitas vezes imbuída de pensamentos preconceituosos em relação aos conhecimentos tradicionais, à vida e às populações do campo. A identidade, principalmente do/a professor/a, por ser responsável pela dinamização do processo ensino e aprendizagem, tem que ter relação com a luta dos movimentos sociais, de onde vem as bases política, pedagógica e social das escolas do campo, e, por conseguinte, dessa nova identidade profissional.

Outrossim, a identidade profissional ou das populações camponesas não pode ser considerada estática e singular, pelas razões já expostas, quanto ao projeto ordenador e dinâmico do mundo moderno que, em síntese, tece-se algumas considerações: i) a identidade individual é caracterizada pela provisoriedade da flexibilidade das informações que chegam a toda hora e de todo lugar, no mundo globalizado; ii) as identidades individuais são subproduto das identidades coletivas; iii) a construção da identidade coletiva exige a definição de consensos entre as várias identidades individuais; iv) a discriminação, os estereótipos do lugar e da população do campo podem impedir o reconhecimento da identidade local; v) o tempo de subjugação ao modelo de educação voltado para os moradores da cidade tende a dificultar o pensamento de outra organização pedagógica.

Igualmente, merece considerações a construção da identidade do projeto pedagógico das escolas do campo, por tanto tempo subjugada à educação da cidade. As discussões sobre currículo, metodologia e organização didático-pedagógica devem estar voltadas às peculiaridades dos sujeitos e da vida no campo. No debate curricular é imprescindível trazer à tona saberes, memórias coletivas e modos de vida das diversas populações que residem no campo; saberes valorizados outrora, mas que, com o

ordenamento do mundo moderno - ao privilegiar os conhecimentos científicos - foram execrados do currículo oficial das escolas e carregam estigmas de atraso e de ineficácia, como é o caso da medicina popular e seus medicamentos, ou tratados “[...] de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo o currículo da escola urbana [...]” (Arroyo, 1999, p 29). Em termos metodológicos, há a exigência de contextualização dos objetos de conhecimento escolares com os saberes, memórias coletivas e modo de vida das diversas populações camponesas e, ainda, a obrigatoriedade de incluí-los nos recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, literários e culturais (cf. art. 6º, do Decreto Federal n. 7.352/2010). A esse respeito, Caldart (2002, p.31) adverte, “[...] que em nome de nossa identidade comum [...] não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história, e através de tantas outras lutas [...]”. Já em relação à organização didático-pedagógica, por ter caráter flexível, cabe a cada Sistema de Ensino, assegurar a organização do calendário escolar, observando as questões climáticas e os ciclos produtivos de cada região, bem como, critérios de formação e funcionamento de turmas (cf. art. 7º, do Decreto citado acima).

Outro aspecto crucial para concretude dos princípios da educação *do* campo é a educação *no* campo. A infraestrutura das escolas constitui uma problemática herdada da Educação Rural, com prédios precários, constituídos apenas de salas de aula, banheiro e cozinha ou construídos para outras finalidades, como residência, festas, cultos religiosos, divididos por paredes improvisadas que não bloqueiam o som entre as “salas de aulas”, que, aliada à visão mercantil da gestão da educação, tem resultado no fechamento de escolas *do/no* campo, através de políticas de nucleação e de transporte escolar, assim como, de substituição da educação presencial por mediação tecnológica. Segundo dados apresentados na Carta elaborada pela Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), direcionada aos Parceiros dos Movimentos Sociais e Institucionais, divulgada em janeiro de 2023, foram fechadas o total de 151.785 escolas em todo o Brasil, no período de 2000 - 2021, sendo 104.385 em territórios camponeses e 47.400 em territórios das cidades.

O fechamento de escolas *no* campo, educação presencial e gestão pública da educação têm sido a tônica dos debates atuais que envolvem a Educação do Campo. O slogan da Campanha “*Raízes se formam no Campo: Educação Pública e do Campo: Direito Nosso e Dever do Estado!*” - organizada pela CONTAG, pelas Federações

Estaduais de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (FETAGs) e pelos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) - lançada em 2021, elucida essas pautas.

Os dados sobre o fechamento de escolas do/no campo indicam que, embora a oficialização da Política Pública seja uma conquista importante, há desafios inerentes à sua implementação, intimamente ligados à resolução do problema, o qual originou a Política Pública. Segundo Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 28) “Um dos maiores entraves na questão da implementação de políticas públicas não se traduz, em grande parte, em problemas técnicos ou administrativos. Os melhores planejamentos são frustrados pelo elemento político e suas complexidades [...]”. Este, sem dúvida foi um dos aprendizados dessa trajetória de construção da Política de Educação do Campo, marcado por avanços-retrocessos-perspectivas.

No que diz respeito aos retrocessos, após o Golpe político de 2016, em que “[...] as forças conservadoras nacionais, amparadas em interesses econômicos que extrapolam a Nação, reúnem as condições necessárias [...] para impor e consolidar o Golpe [...]” (Santos, 2018, p. 423), a agenda prioritária passou a ser o desmonte de políticas públicas conquistadas a tão pouco tempo e com tanto afinco, como é o caso da Política de Educação do Campo.

A lista de desmonte é longa, ao considerar os estudos de Santos (2018 e 2020a); Matias e Barros (2022); Hage (*et al.* 2022); e Souza (*et al.* 2023), a saber: aprovação da EC n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que instituiu o Novo Regime Fiscal e praticamente congelou os investimentos em políticas públicas, inviabilizou o atendimento de Diretrizes e Metas do PNE; interferência²¹ do Governo Federal na composição do CNE e do Fórum Nacional de Educação (FNE), no que tange, à redução da representatividade de entidades de defesa da educação pública, em contraposição à abertura aos interesses do capital privado; intenção do MEC de inviabilizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE)/2018, na configuração da CONAE/2014, que foi marcada por um amplo debate envolvendo a sociedade civil, desde as etapas preparatórias nos âmbitos municipal, estadual e do Distrito Federal; extinção da SECADI/MEC, por meio do Decreto Federal n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019). Pode-se dizer que os três últimos itens listados, principalmente, revelam a tentativa de desarticulação

²¹ Cf. *Manifesto em Prol da Democracia e da Educação Transformadora*, publicado em 21 de junho de 2017, em <https://www.andifes.org.br/?p=51424>

dos espaços de discussão democrática fundamentais para o acompanhamento e avaliação de políticas públicas.

Sobre este cenário, tem se intensificado denúncias, estudos e mobilizações (além dos citados, confira, Carta de Natal (CONAPE, 2022) e Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula (FONEC, 2022) com perspectivas de continuar a resistir, existir e progredir na (re)construção de políticas educacionais e de sociedade, esta, explicitamente clivada, face aos atos extremistas ocorridos durante e após as eleições presidenciais de 2022, evidenciando os projetos de sociedade em disputa e que interferem na garantia do direito à educação.

À vista disso, na próxima Seção, serão analisadas as estratégias e ações organizacionais da gestão da política educacional na rede pública, de um município da Região Amazônica, com peculiaridades diversas e quantitativo elevado de escolas em territórios campestres.

3 ESTRATÉGIAS E AÇÕES ORGANIZACIONAIS DA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ABAETETUBA

Os fundamentos Político, Social e Pedagógico da Educação do Campo exigem do Poder Público outro tratamento da educação dos povos campestres, que não se refere a “[...] Modernizar, equipar, ou tentar tornar minimamente eficiente a velha estrutura de gestão e condução do velho sistema de ensino rural [...]” (Arroyo, 2004, p. 58). Por essa razão, nesta Seção, trata-se das estratégias e ações organizacionais da gestão municipal para viabilizar a Educação do Campo no Município de Abaetetuba/PA, sobretudo no período de 2010 a 2022. Este recorte temporal não exclui informações consideradas relevantes para o alcance do objetivo proposto.

Antes, porém, considera-se pertinente, na primeira Subseção, tratar de alguns aspectos basilares que permeiam a gestão da educação no Brasil, como o regime de colaboração entre os entes federados, os processos de descentralização e de regulação da gestão por resultados alinhada à razão mercantil da educação e a disputa entre concepções de gestão, e, na segunda Subseção, contextualizar o Município de Abaetetuba/PA quanto à constituição do povo abaetetubense e às características da área territorial, por apresentarem demandas à gestão educacional, para, então, na terceira Subseção, caracterizar as estratégias e as ações organizacionais da gestão pública educacional, no Município de Abaetetuba.

3.1 Aspectos basilares que permeiam a gestão educacional no Brasil²²

A gestão da educação brasileira configura-se, formalmente, pelo Regime de Colaboração entre os entes federativos, adotado na Constituição de 1988, em que União, Estados e Municípios partilham responsabilidades, conforme evidencia os parágrafos 1º e 4º, do art. 211:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela EC n. 14/1996)

²² As discussões desta Subseção foram organizadas na estrutura de artigo intitulado: Gestão da Política Educacional no Brasil: regime de colaboração, descentralização e regulação por resultados, o qual foi publicado no livro GESTAMAZON 25 anos: desafios contemporâneos e aprendizados pela educação, ISBN Físico 978-65-251-5508-1.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela EC n. 108/2020) (Brasil, 2022a)

O Regime de Colaboração foi influenciado pelas Reformas de Estado tipicamente descentralizadoras de poder do governo central, implementadas a partir do final da década de 70 em países como, por exemplo, França (1978) e Espanha (1982). Os argumentos dos defensores da descentralização associavam centralismo ao autoritarismo, descentralização à democratização do processo decisório, descentralização ao esvaziamento das funções do governo central, descentralização ao controle sobre as ações dos governos locais, de modo a reduzir o emprego de recursos públicos para fins clientelistas, o que resultaria na eficiência e eficácia da gestão pública (Arretche, 2003).

Outrossim, é importante assinalar que as reformas descentralizadoras ocorreram de formas distintas, por exemplo: desconcentração, delegação, transferência de atribuições e privatização ou desregulação, assim concebidas:

[...] '**desconcentração**' [...] transferência da responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, no interior das agências do governo central; [...] **delegação** [...] transferência da responsabilidade na gestão dos serviços para agências não-vinculadas ao governo central, mantido o controle dos recursos pelo governo central; [...] '**transferência de atribuições**' [...] transferência de recursos e funções de gestão para agências não-vinculadas institucionalmente ao /governo central e, finalmente, [...] '**privatização**' ou '**desregulação**' [...] transferência da prestação de serviços sociais para organizações privadas. (Arretche, 2003, p. 127 [Nota de rodapé], grifos nossos)

Por vezes, observa-se defensores das várias formas de descentralização – de âmbitos diversos de atuação: político, acadêmico, de controle da sociedade civil, de organizações de profissionais da educação - disputando espaços nas definições do Regime de Colaboração de políticas públicas educacionais, pois o processo de descentralização no Brasil tem se caracterizado, principalmente, pela:

[...] transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica. A despeito disso, predominam [...] vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União [...] Paralelamente à regulação nacional, assiste-se, portanto, ao desenvolvimento de processos formais e informais de regulação no nível dos territórios e das organizações (micro-regulação local) [...] (Dourado, 2007, p. 937-938).

Em relação aos processos de regulação formal e informal, mencionados pelo autor, acrescenta-se, com base em Lima (2008), o não-formal, os quais coexistem no

plano das orientações para a ação organizacional das instituições. Desta maneira, influenciam no plano da ação dos sujeitos e das práticas organizacionais, constituindo-se fundamentais para a compreensão da organização e dinâmica dos processos de tomada de decisões das instituições.

Ainda segundo Lima, as regras formais são as prescritas em documentos produzidos pela administração central: leis, regulamentos, estatutos, circulares, ordens de serviço, etc, portanto, de caráter impositivo, com base na linguagem jurídica, de maior abrangência, às quais, enquanto presunção, devem ser de conhecimento de todos/as e igualmente obedecidas; já as regras informais, são formuladas e partilhadas no nível das instituições, por pequenos grupos, às vezes amparadas nas regras formais, principalmente no que diz respeito à autonomia, outras vezes, contrariam a legalidade para atender a interesses particulares, ficando sujeitas às sanções formalmente estabelecidas, razão pela qual, não são fáceis de serem identificadas; por fim, as regras não-formais são produzidas no âmbito das organizações a partir da interpretação dos sujeitos das regras formais, a fim de orientar procedimentos operacionais ou regulamentar situações correlatas não mencionadas nos documentos formais.

Segundo Dourado (2007), as regulações nacional e local não são articuladas – inclusive, nem mesmo quando se trata de maneira particular a esfera de governo, pois encontra-se programas e ações de concepções distintas e antagônicas²³ – e não apresentam clara conexão com prioridades dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal. Esses descompassos na gestão da política educacional podem ser compreendidos pelos compromissos estabelecidos com agências e/ou organismos multilaterais, como, por exemplo: UNESCO, UNICEF, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, que estabelecem marcos regulatórios a serem seguidos e resultados a serem alcançados.

Consequentemente, insere-se nesse debate outro aspecto relevante para compreensão da dinâmica da gestão de políticas educacionais, que diz respeito à emergência, principalmente a partir da década de 90, de políticas de regulação educacional por resultados, através de mecanismos de *accountability*, como avaliação, prestação de contas e responsabilização, os quais impõem às gestões educacionais macro

²³ Dourado (2007) analisa três Programas do Governo Federal em que pontua o descompasso entre programas de premissas de gestão antagônicas, a saber: democrática e gerencial.

(MEC, Secretarias de Educação) e micro²⁴ (Unidades de Ensino, Professores/as) (re)configuração de arranjos institucionais para atender Metas/Índices preestabelecidos por outrem (Organismos Internacionais e Governo Central). Nesse contexto, a avaliação educacional é estandardizada, centrada no produto e meritocrática. (Lagares; Nardi, 2020).

Freitas (2013) afirma que a mistura da *accountability* com avaliação, esta, na perspectiva de controladoria, estritamente acadêmica e verticalizada, é danosa para a avaliação da educação, por se tratar de direito e não de mercado, pois no âmbito do direito não se tem ganhador e perdedor, todos/as precisam ser alcançados/as; no mercado sim, é aceitável a lógica de ganhador e perdedor. O autor apresenta várias consequências da adoção da política educacional de *accoutability* nos Estados Unidos, de onde originou-se, e, entre elas, estão: o fechamento de escolas com desempenhos ruins, não alcance da meta de 100% de proficientes dos/as estudantes em 2014, salário de professor/a definido a partir dos resultados de testes realizados pelos/as estudantes, estreitamento curricular, professores/as ranqueados/as em jornais locais e subvenção de recursos públicos a escolas de iniciativa privada.

No Brasil, embora esteja ainda em tramitação, desde 2006, o Projeto de Lei n. 7.420/2006, cuja ementa “Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a **responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção**” (Brasil, 2006a, grifo nosso), é possível identificar políticas de regulação educacional por resultados, cuja responsabilização é direcionada, principalmente, aos profissionais da educação que atuam nas escolas.

Dessa lógica, envolve-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao privilegiar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculadas a partir das médias dos estudantes de cada escola - que ofertam 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries, respectivamente, do ensino médio e técnico integrado - em testes padronizados, sob a responsabilidade do INEP, e da taxa de rendimento escolar (aprovação). Com base nas notas, tem-se ranqueado escolas pelos resultados, premiado gestores/as, estudantes e professores/as com melhores desempenhos²⁵, o que contraria o

²⁴ Com base em Lima (2008, p. 84) essas escalas de observação e interpretação *macro/micro* variam conforme a construção teórica e metodológica do objeto de estudo e não a “[...] uma remissão directa para sectores ou subsectores da realidade social, dessa forma empiricamente dividida ou fragmentada [...]”. Ademais, o Autor defende a articulação entre as escalas *macro/micro*, por meio da *meso-abordagem*, como possibilidade de reconstruir a totalidade do social.

²⁵ Em cerimônia realizada no dia 04 de setembro de 2019, o Ministério da Educação premiou estudantes e diretores/as de escolas de 15 Estados e 19 Municípios de todas as regiões do País. Foram contempladas

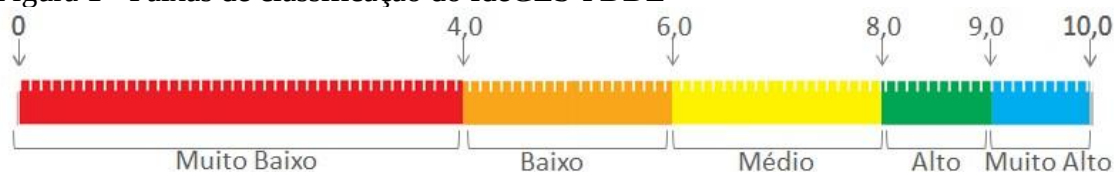
previsto na Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui PNE, art. 11, em que o SAEB deveria constituir-se em “[...] fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.” (Brasil, 2014). Além do mais, fomenta a competitividade e a precarização da educação ao invisibilizar a ausência de condições objetivas para se efetivar o processo ensino-aprendizagem, em decorrência de infraestruturas de escolas precárias, de processos de escolhas de gestor/a escolar por alianças políticas, de quadro funcional incompleto, de recursos didáticos e pedagógicos inexistentes e/ou insuficiente, de ausência de formação continuada aos profissionais da educação, dentre outras.

Outro exemplo de políticas de regulação por resultados, refere-se à gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ao contemplar, a partir de 2021, as Unidades Executoras (UEEx), Entidades Mantenedoras (EM) e Entidade Executoras (EEEx) com recurso financeiro, denominado de PDDE Desempenho, considerando os seguintes critérios:

- a) EEEx, UEEx e EM que mantiveram Índice de Desempenho de Gestão Descentralizada do PDDE – Ideges-PDDE igual a 10 nos últimos três anos; e
- b) EEEx, UEEx e EM que tiveram maior percentual de aumento do Ideges nos últimos dois anos, isto é, que tiveram o maior percentual de aumento do Ideges entre o valor do ano anterior ao ano de análise e o valor do Ideges do ano analisado. (FNDE, 2021a, art. 13, § 1º, II)

O Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) é calculado com base em uma escala que varia de 0 (zero) a 10 (dez), demonstrada na Figura 1, considerando três variáveis: Adesão ao PDDE, Execução de Recursos e Regularidade com Prestação de Contas.

Figura 1 - Faixas de classificação do IdeGES-PDDE



Fonte: FNDE, 2021b, p. 8.

quatro escolas por região, com base nas seguintes categorias: maior IDEB na última avaliação para os anos iniciais (5º ano); maior IDEB na última avaliação para os anos finais (9º ano); maior aumento nos resultados do IDEB em anos iniciais (5º ano); maior aumento nos resultados do IDEB em anos finais (9º ano) (cf. portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79921-mec-premia-alunos-e-diretores-de-escolas-publicas-de-todas-as-regioes-do-pais). Há exemplos, também, de vários Estados da Federação que utilizam o IDEB para premiar escolas, professores/as, gestores/as e estudantes.

Curiosamente o IdeGES está relacionado ao monitoramento, previsto na Resolução MEC/FNDE/CD n. 15/2021, art. 45, cuja finalidade definida no § 1º, é “[...] permitir avaliação situacional e identificação de anormalidades para auxiliar no processo de tomada de decisão.” (FNDE, 2021a). No entanto, no § 2º, o IdeGES é mencionado para fins de “[...] monitoramento, avaliação, controle social e para **orientar a adoção de estratégias de incentivo à melhoria da gestão do Programa** nas escolas, municípios e estados [...]” (FNDE, 2021a, grifos nossos). Nesse caso, o incentivo à melhoria da gestão do Programa é voltado às UEx, EM e EEx que alcançarem, nos últimos três anos, IdeGES-PDDE igual a 10 (dez) e as que tiverem maior percentual de aumento do Índice entre o valor do ano anterior e o valor do ano analisado. Um detalhe que chama a atenção é que a premiação provém dos recursos das escolas suspensas de receberem os repasses do PDDE, por razões descritas no art. 49 da referida Resolução, relacionadas à omissão e rejeição da prestação de contas e utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução, evidenciando, assim, a lógica da gestão por resultados - centrada na avaliação estandardizada e meritocrática - de acirrar as diferenças e excluir os que não se adequam aos padrões estabelecidos, por meio da competitividade, sobretudo ao desconsiderar questões que extrapolam a atuação das UEx/EM/EEx, observadas na Região Norte, onde foram identificados problemas para realizar procedimentos normativos de execução e prestação de contas, em função da legalização de empresas locais (UFPA, 2021).

Nessa perspectiva, a Lei Federal n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que, *in verbis*, “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [...]” (Brasil, 2020), descortina o modelo de gestão (nas redes de ensino municipal e estadual) da Educação Básica ao atrelar a complementação de recursos da União, denominada de Valor Anual por Aluno (VAAR)²⁶, assim definida no inciso III, art. 6º, desta Lei - transcritos a seguir - a critérios,

²⁶ Como transcrito, a Lei não define o significado da letra R, fato ocorrido nos demais documentos analisados: Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação de Qualidade n. 1, de 27 de julho de 2022, e Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021, que altera a Lei do FUNDEB, no entanto, na matéria publicada pela Confederação Nacional dos Municípios (CNM), no dia 06 de janeiro de 2023, intitulada “CNM esclarece regras da complementação VAAT e VAAR da União ao Fundeb”, encontra-se a palavra **Resultado**, relacionada à letra “R” da sigla VAAR (cf. <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-esclarece-regras-da-complementacao-vaat-e-vaar-da-uniao-ao-fundeb>), o que evidencia a ausência de definição na Lei como subterfúgio para o governo se esquivar das críticas dos que defendem o significado da letra “R” relacionado a medidas de **Redução** das desigualdades educacionais.

segundo a Nota Informativa n. 2/2022 CONSELHOSFUNDEB/CGINF/GAB/SEB/SEB-MEC (MEC, 2022), voltados à melhoria da gestão e do desempenho escolar:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei²⁷.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

[...] (Brasil, 2020)

Essas condicionalidades voltadas à gestão da política educacional amarram resultados previstos em outras Leis Federais, como as que determinam a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - CF 1988, LDBEN 1996, PNE 2014-2024 - ao estabelecer o alinhamento curricular das redes municipais e estaduais à BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (CNE, 2017).

Todavia, destaca-se a exigência do inciso I, por apresentar maior convergência com a temática em estudo e divergência, sutil na escrita, mas danosa na efetividade, com relação à Meta 19 do PNE, voltada à garantia do princípio Constitucional de gestão democrática do ensino público, previsto no inciso VI, do artigo 206, da CF de 1988 (Brasil, 2022a). A referida Meta estabelece a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho **e** de consulta pública à comunidade; já no inciso I, da Lei do FUNDEB, a conjunção “**e**” (somativa) em destaque, foi substituída pela “**ou**” (exclusão, alternativa),

²⁷ Cf. “Art. 5º - A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) [...] nas seguintes modalidades: [...] III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei.” Vale destacar que o percentual de 2,5 é progressivo, iniciou em 2023 com 0,75 (setenta e cinco centésimos) ponto percentual; em 2024 o percentual será de 1,5 (um inteiro e cinco décimos); em 2025 de 2 (dois) pontos percentuais, alcançando em 2026 os 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais. (Brasil, 2020)

com complemento de que, em caso de escolha pela comunidade, esta, dar-se-á entre candidatos aprovados em avaliação de mérito e desempenho. Este fato reforça a afirmação de Dourado (2007) de que as regulações educacionais não são articuladas, sequer quando se trata do mesmo ente federado.

Nesse contexto, fica evidente a disputa pelas concepções de gestão que permeiam a política educacional, em especial na Lei do FUNDEB, ao estabelecer formas distintas de provimento do cargo ou função de gestor escolar. A primeira, por critérios técnicos de mérito e desempenho, alinha-se à gestão mercantil, meritocrática, que não considera as condições objetivas das escolas de proporcionarem resultados educacionais que, verdadeiramente, impactem positivamente na vida dos/as estudantes; por outro lado, tende a secundarizar ou a negligenciar a participação da comunidade escolar, princípio Constitucional, em busca de resultados exigidos pela avaliação de desempenho, a que o/a gestor/a estará submetido/a. Tal relação com a gestão mercantil é fundamentada em Paro (2015, p. 52), ao enfatizar que:

[...] a razão mercantil não se configura apenas quando está imediatamente presente o lucro, mas sempre que se manifestam os mecanismos relacionados à competição, à concorrência e ao supremo mandamento mercantil de levar vantagem em qualquer situação.

Já a segunda, por meio da participação da comunidade, embora entre os selecionados pela avaliação de mérito e desempenho, está mais próxima dos anseios dos/das que defendem a concepção de gestão democrática da educação não como um fim em si mesma, mas como possibilidade de criação e revitalização da esfera pública democrática, assim como, prática de liberdade, pois:

[...] A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem [e da mulher]. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem [e a mulher] seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem [e mulher] participe. (Freire, 2011, p. 108, inclusões nossas)

Outro aspecto que a divergência apontada nas Leis Federais sinaliza é o compromisso dos governos do período em que foram aprovadas. A Lei do PNE 2014-2024 é do governo da Presidenta Dilma Rousseff, de partido progressista denominado Partido dos Trabalhadores (PT), a qual vinha dando continuidade a medidas de maior abertura à participação da sociedade civil nas instâncias de governo, de seu antecessor Presidente Lula da Silva, mesmo partido político - como já referido na Sessão I ao tratar

do ordenamento jurídico da Política de Educação do Campo. Já a nova Lei do FUNDEB, foi aprovada em meados do governo de Jair Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), mas, durante a legislatura, mudou para o Partido Liberal (PL), o qual mostrou-se avesso à democracia, e, portanto, à participação da sociedade - como também já discutido na Seção I.

Doravante, considera-se a participação da sociedade, nas mais variadas formas do controle social, fundamental para a (re)construção dos processos de democratização da educação e da sociedade brasileira, sem descuidar de avaliar cuidadosamente o compromisso dos políticos que se apresentam para ocupar os Poderes Executivo e Legislativo, em todas as esferas de governo, principalmente no que se refere à valorização, viabilização e efetivação das demandas resultantes da participação popular.

Com base em Paro (2015, 2016) e na experiência de gestão de escola pública, relatada na Introdução deste Relatório, defende-se que na gestão da política educacional, nas distintas instâncias (secretarias de educação, escolas), seja assegurada, além da participação dos sujeitos envolvidos - ratifica-se no âmbito da Educação do Campo a indispensável participação dos movimentos sociais e sindicais - a indissociabilidade entre: administrativo e pedagógico, atividades-meio e atividades-fim, deliberações da secretaria de educação e o ato educativo nas escolas. O descompasso dessas relações ocasionou prejuízos aos estudantes que residiam em territórios do campo, do Município de Abaetetuba, como, também referido na Introdução, sobre a prestação do serviço de transporte escolar e a dinâmica pedagógica e os tempos escolares, de escola da Rede Estadual localizada na cidade.

Tomando estes como exemplo, novamente, tem-se a contratação do serviço, comumente relacionada à atividade estritamente administrativa, à atividade-meio e à responsabilidade da secretaria de educação. Contudo, se no momento da contratação e, claro, da fiscalização do serviço prestado, não tiver o devido cuidado com as necessidades consideradas de natureza pedagógica, atividades-fim e ato educativo nas escolas, como observância do horário do serviço a ser realizado e qualidade dos transportes, tem-se, respectivamente, comprometimento no cumprimento da jornada diária dos estudantes e condições físicas e mentais desfavoráveis à concentração nas aulas. Portanto, é “[...] o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir.” (Paro, 2015, p. 25)

Ainda segundo Paro (2015), a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação, configuram-se em duas grandes ameaças ao direito à educação, isto porque:

[...] A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amadorismo pedagógico. (Paro, 2015, p. 50 -51)

Em se tratando de Educação do/no Campo, as ameaças são muito maiores ao levar em consideração a ausência no ordenamento jurídico brasileiro, abordada na Seção anterior, que resultou no histórico abandono das gestões públicas com a educação das populações camponesas, fato que demanda volume maior de investimentos públicos para sanar problemas históricos de infraestrutura (de escolas e do território), de quadro funcional - por vezes composto apenas de professor/a -, de recursos didáticos e pedagógicos, de formação dos/as profissionais da educação, etc. Por essa razão,

[...] é fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são mediadas pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, de avaliação e de gestão, nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macro processos que impactam as políticas públicas, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado no tocante a essas políticas e seus desdobramentos. (Dourado, 2020, p.11)

Outrossim, Arretche (2003) conclui em seus estudos que a perspectiva democratizante do processo de descentralização depende menos da escala ou nível de governo e mais da natureza das instituições delas encarregadas, bem como, do processo de construção dos distintos Estados nacionais (associação em maior ou menor grau entre estruturas administrativas do governo central e elites locais e/ou regionais) e da capacidade de controle da população sobre as ações do governo. Isso não significa dizer que a descentralização não seja importante para a democratização e melhoria dos serviços públicos, mas que esses resultados positivos não são automáticos ao processo de descentralização.

As considerações sobre Regime de Colaboração, descentralização, políticas de regulação da educação por resultados, alinhadas à razão mercantil e concepções de gestão em disputa, situam o debate da gestão da Política de Educação do Campo e ampliam o horizonte de análise da dinâmica de atuação do ente municipal, objeto deste estudo e

responsável constitucionalmente pela gestão da Educação do/no Campo nas etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

3.2 Município de Abaetetuba: aspectos gerais da formação do povo e das características do território

O Município de Abaetetuba está localizado na Região Norte da Amazônia brasileira, mais especificamente no Nordeste do Estado do Pará (ver Mapa 1). A data oficial de fundação é 15 de agosto de 1895²⁸, mas a gênese da formação populacional e territorial deu-se por volta de 1635, por ocasião do trabalho missionário da Congregação de Padres Capuchinhos, os quais conseguiram aldear a pequena tribo nômade Mortiguar, de origem marajoara, no território atualmente denominado de Vila de Beja, e, anteriormente, de Samaúma (Machado, ≅1986).

No entanto, em 1724, registra-se a narrativa de Francisco Azevedo Monteiro, de origem portuguesa, cujo enredo consiste no deslocamento, com sua família, pelos rios da região, vindo de Belém/PA para sua Sesmaria, localizada no Rio Jarumã - atualmente integra o território de Abaetetuba - da qual era proprietário desde 1712. Entretanto, sob as alegações²⁹ de forte tempestade, que o fizera desviar da rota, e de promessa a Nossa Senhora da Conceição, para livrar sua família de naufrágio, deu-se início à construção do Povoado de Nossa Senhora da Conceição do Abaeté, em torno da Capela erguida por Francisco Monteiro, no local aportado, às margens do Rio Maratauíra, em cumprimento da promessa, onde se reconhece como marco inicial (monumento Cruzeiro) da construção do município de Abaetetuba, tendo Francisco Azevedo Monteiro como fundador (Machado, ≅1986).

Nestes breves parágrafos, destaca-se que a história oficial de fundação de Abaetetuba, assim como do Brasil, refere-se à chegada de portugueses, negando a existência de povos indígenas.

Ainda em relação à formação do povo abaetetubense, na segunda metade do século XVIII, de acordo com Ferreira (2014), foi introduzida, sobretudo nos Engenhos, mão-de-obra escrava negra. Além disso, a vinda de africanos ocorreu em razão da fuga

²⁸ O aprofundamento sobre a história da origem do Município, aspectos geográficos, econômicos, culturais pode ser realizado em Machado (≅1986, 2008), Sousa (2009), Ferreira (2014).

²⁹ “É bastante provável, embora não certo, que o navegante tenha aportado **DELIBERADAMENTE** no referido local, com objetivos exploratórios [...]” (Machado, ≅1986, p. 26, grifos do autor).

coletiva dos locais a que eram submetidos ao trabalho escravo e demais violências, conforme destaca o referido autor:

[...] a vinda dos escravos negros para as ilhas de Abaetetuba não se deu apenas em função dos engenhos, uma vez que muitos rios que entrecortam a região, como Alto-Itacuruçá, Baixo-Itacuruçá, Arapapuzinho, Piquiarana, dentre outros, foram locais de refúgios de negros africanos submetidos a duras condições de trabalho em áreas próximas ao município. No entanto, o desenvolvimento das plantações de cana e posteriormente da produção de mel, rapadura e açúcar, nos antigos engenhos instalados às margens dos rios, contribuiu decisivamente para que um contingente significativo de negros de origem africana fosse introduzido no município. (Ferreira, 2014, p. 69-70)

Portanto, na formação do povo abaetetubense há presença dos três principais grupos étnicos que formaram o povo brasileiro: indígena, branco e negro. Deste último grupo, a partir de Políticas Públicas de reconhecimento e valorização da identidade que descende dos povos africanos, constituíram-se 18 comunidades autointituladas como quilombolas, das quais 14 são certificadas tanto pela Fundação Cultural Palmares (FCP) quanto pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), distribuídas pelos territórios campestres do Município em análise, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 - Localização e Certificação das Comunidades Quilombolas de Abaetetuba

Comunidades Quilombolas	Localização	Data de Certificação FCP	Data de Certificação ITERPA
Acaraqui	Região Insular	20/06/2012	2001
África	Região Terra Firme	01/02/2013	2006
Arapapu	Região Insular	20/06/2012	2001
Arapapuzinho	Região Insular	20/06/2012	-
Bom Remédio	Região Insular	03/04/2014	2001
Campompema	Região Insular	20/06/2012	2001
Genipaúba	Região Insular	20/06/2012	2001
Itacuruçá (Alto)	Região Insular	20/06/2012	2001
Itacuruçá (Baixo)	Região Insular	20/06/2012	2001
Itacuruçá (Médio)	Região Insular	20/06/2012	2001
Laranjituba	Região Terra Firme	01/02/2013	2006
Moju-miri	Região Insular	16/01/2013	-
Ramal Bacuri	Região Terra Firme	22/01/2013	-
Ramal Piratuba	Região Terra Firme	04/03/2013	2003
Rio Ipanema	Região Insular	20/06/2012	-
Samaúma	Região Terra Firme	03/10/2008	2002
Tauerá-açu	Região Insular	20/06/2012	2001
Vila Caeté	Região Terra Firme	02/09/2012	2006

Fonte: Reorganizado pela Autora com base em Gonçalves (2023)

Esse reconhecimento de Comunidades Quilombolas demanda, para a gestão da Política Educacional, o atendimento das especificidades da Modalidade de Educação Quilombola e de Educação do Campo, em alguns territórios campestinos.

Outro aspecto relevante da população abaetetubense a ser destacado, refere-se à dinâmica de crescimento e de (re)distribuição territorial (campo/cidade). Dentre os vários fatores que podem ser associados à migração campo/cidade, no caso particular do referido Município, sobressai o econômico, impulsionado pela implantação de empresas e aberturas de estradas. A esse respeito, Sousa (2009) enfatiza que, até a década de 80, a população majoritária de Abaetetuba residia no campo, conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2 - População do Município de Abaetetuba e % por território (1970 a 2000)

TERRITÓRIO	POPULAÇÃO			
	1970	1980	1991	2000
Municipal	57.520	74.545	99.989	119.072
Campo	65,8%	54,6%	43,6%	40,58
Cidade	34,2%	45,4%	56,4%	59,42%

Fonte: Adaptado pela autora com base em Sousa (2009, p. 54)³⁰.

Ainda segundo o autor, essa migração campo/cidade, principalmente entre as décadas de 70 a 90, está relacionada à implantação do “Projeto de Desenvolvimento” pensado pelo governo central para o País e, neste caso particular, para a Amazônia, baseado nos seguintes fatores:

[...] As pesquisas que já vinham sendo realizadas realçaram a importância [...] da Amazônia como fornecedora de matérias-primas. A nível internacional, as duas crises do petróleo (1973 e 1979) forçaram a reestruturação da indústria mundial, com redistribuição de sua capacidade produtiva para outras regiões do planeta devido o encarecimento de suas atividades em função da crise de energia. Ao mesmo tempo, o Brasil vivenciava uma grave situação econômica com altas taxas de inflação, aumento dos custos da dívida externa e exigência de cumprimento de ajustes impostos pelo FMI (Fundo Monetário Internacional). O País precisava, rapidamente, gerar divisas em função do acelerado crescimento da dívida. Coube, então, em grande parte, à Amazônia, esse papel. O governo federal procurou agilizar a instalação e o início da operação dos Grandes Projetos minero-metalúrgicos na região e os apresentou como empreendimentos para gerar, poupar e captar divisas através de sua estreita ligação com o mercado externo e, a nível regional, como precursor do desenvolvimento [...] (Sousa, 2009, p. 44)

Em decorrência disso, foram construídas estradas (PA 150, PA 151, PA 252...) para ocupação da Amazônia e favorecimento dos grandes projetos. Portanto, o elevado percentual de migração campo/cidade, demonstrado na Tabela 2, pode ser associado: à

³⁰ Sousa (2002) utilizou dados do IBGE, referentes aos anos 1970/1980/1991/2000

construção, no Município de Barcarena - localizado a 50 km de Abaetetuba -, do complexo industrial para extração de minério (bauxita), iniciado no final da década de 70, pois demandou quantitativo elevado de mão-de-obra e gerou empregos aos moradores de Abaetetuba, dada a proximidade entre os municípios, ocasionando êxodo rural para a cidade, de onde partia os carros que levavam os/as trabalhadores/as; à construção de estradas, uma vez que facilitou o acesso das populações que residiam no território do campo (Região de Terra Firme) à cidade; assim como, à decadência das indústrias de aguardente (Engenhos) e oleiras-cerâmicas, respectivamente, nos finais das décadas de 70 e 80, localizadas em territórios insulares de Abaetetuba, que operavam com máquinas rudimentares ou de modo semiartesanal, sem assistência técnica e financeira de órgãos do governo e com vínculos empregatícios informais, dos quais se originaram vários processos indenizatórios na Justiça do Trabalho³¹, razões estas que provocaram diminuição da produção e perda de mercado para indústrias de outras regiões do Brasil, as quais adentraram pelas estradas e comercializaram seus produtos, deixando empobrecidas centenas de famílias, que migraram para a cidade em busca de trabalho. (Sousa, 2009; Ferreira, 2014).

Atualmente, a população do Município é de 158. 188 habitantes (IBGE, 2022), dos quais cerca de 60% residem na cidade e 40%, no campo.

Em se tratando das características do território abaetetubense, a área de abrangência do Município é de 1.610,654 km² (IBGE, 2022), distribuída da seguinte forma: i) sede do município (cidade), formada por 16 bairros, conectados por ruas, travessas, avenidas e estradas estaduais; ii) região insular, composta de 72 ilhas, entrecortadas por rios, furos, igarapés e baías; iii) região de terra firme, dividida em 42 localidades/comunidades, ligadas por estradas, ramais e caminhos (Abaetetuba, 2018).

O acesso a algumas comunidades da região insular, principalmente de furos e igarapés, depende da dinâmica da maré, que oscila o nível da água dos canais, aproximadamente, a cada seis horas, denominando-as de maré baixa – ver Fotografias 1 e 2 - e maré alta. Na maré baixa o acesso fica limitado a embarcações de pequeno porte, como canoas e, em alguns casos, rabudinhos³² (cf a Fotografia 7).

³¹ Segundo Rocha (2011), em 1973 foi instalada em Abaetetuba a Junta de Conciliação e Julgamento, atualmente denominadas de Vara do Trabalho, com jurisdição sobre alguns municípios vizinhos.

³² Vocabulário local para se referir à embarcação motorizada estilo canoa.

Fotografia 1 - Porto da escola localizada em igarapé, na maré baixa



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 2 - Leito do Igarapé Batista em condições de maré baixa



Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Esses registros foram feitos por um componente da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba, da altura da ponte da Escola Municipal, localizada no Igarapé Batista, o qual se encontrava em condições de maré baixa. Na imagem aparece um barco aportado, o qual realiza o serviço de transporte escolar dos/as estudantes e, no nível de água registrado, não consegue navegar pelo igarapé, o que interfere no horário de

deslocamento dos/as estudantes (residência-escola-residência), por vezes com implicações na redução da jornada diária de aulas e de acesso da logística da SEMEC/Abaetetuba, como, por exemplo, de assessoria pedagógica e de entrega da alimentação escolar, exigindo planejamento específico para essas localidades.

Já na Região de Terra Firme, o acesso fica comprometido no período do inverno amazônico, em decorrência da constante incidência de chuvas e de grande parte do acesso às localidades/comunidades ser por ramais e caminhos de solo de textura argilosa, representado a seguir:

Fotografia 3 - Ramal do Itacuruçá

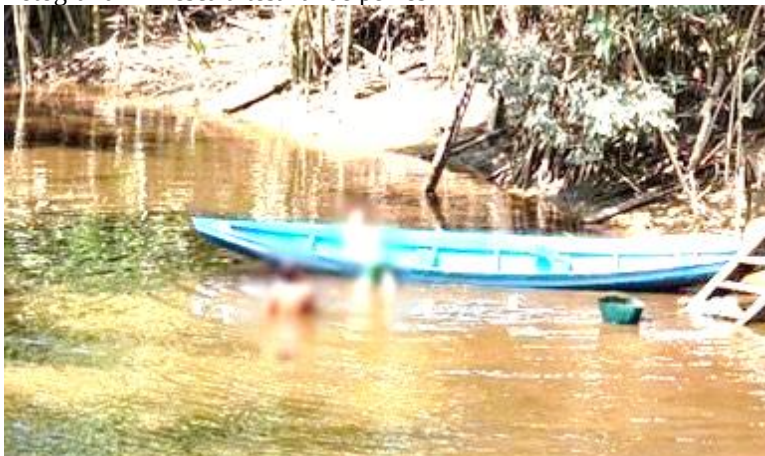


Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

As características geográficas diversas, que compõem o território do campo, produzem diferentes modos de vida, observados no trajeto às escolas e em falas de moradores/as, por ocasião das atividades de observação, como, por exemplo: extrativista, coletores/as de conchas e sementes, pescadores/as artesanais, agricultores/as, produtores/as de utensílios domésticos e objetos decorativos de barro e de cuias³³, produtores/as de farinha de mandioca, de telhas e tijolos de barro, comerciantes, servidor/a público/a, quilombola e ribeirinho, tendo sido fotografados alguns deles, pela Pesquisadora e Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba, apresentadas nas Fotografias de 4 a 9, a seguir:

³³ Utensílio produzido a partir do fruto da árvore, popularmente conhecida como Cuieira.

Fotografia 4 - Pesca artesanal de peixes



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 5 - Pesca artesanal de crustáceos



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 6 - Meio de transporte de pessoas denominado de canoa



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 7 - Meio de transporte de pessoas denominado de rabudinho



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 8 - Indústria oleira-cerâmica



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 9 - Estabelecimento comercial



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Esses diferentes modos de vida produzem identidades e saberes específicos que a Educação Rural execrou, ao contrário da Educação do Campo busca valorizá-los, razão pela qual é imprescindível chamar atenção para essas peculiaridades locais.

Nas Fotografias 4 e 5 observa-se atividades de pesca artesanal: de peixes e de crustáceos (camarão), por meio de técnicas tradicionais diferentes, sendo, respectivamente, tapagem de igarapé com rede de emalhar e fixação de matapis³⁴ em varas colocadas na beirada dos rios e igarapés, e, ainda, realizadas por sujeitos de faixas-etárias bem distintas, como, supostamente, na ordem das imagens, adolescentes e idoso. Já as Fotografias 6 e 7 apresentam modos distintos de deslocamento de pessoas pelos rios: a de número 6 faz referência ao uso de canoa, movida pela força dos braços e do conhecimento tradicional de remar; e de número 7, a estrutura também é de canoa, no entanto, de maior porte e conduzida com auxílio de motor, que requer outro tipo de conhecimento e, pelo observado, é mais usual atualmente. Essas mudanças nos meios de transporte dos ribeirinhos chama a atenção para a necessidade de a escola incluir, na proposta pedagógica curricular, questões relacionadas ao meio ambiente (poluição sonora, poluição dos rios), segurança, normatização de tráfego aquaviário, dentre outras. Nestas Fotografias, também, é possível verificar a presença de gerações distintas, realizando as atividades. Na Fotografia 8, é retratada a indústria de produção de tijolos e telhas de argila, conhecidas como olarias, que, entre as décadas de 60 a 80, consoante com Sousa (2009, p. 42) “[...] foram substituindo economicamente a decadente indústria da cachaça, absorvendo parte de sua mão-de-obra e tornando-se um dos pilares de sustentação da economia local [...]” até o final da década de 80. E na Fotografia 9 há o registro de estabelecimento comercial de venda de madeira beneficiada, extraída de árvores da vasta floresta que compõe a paisagem do território.

Essas breves considerações sobre os territórios e a formação do povo abaetetubense, sinalizam demandas distintas para a gestão da educação campesina no Município de Abaetetuba, tendo, como base, as peculiaridades locais e a legislação da educação brasileira, em especial, das Modalidades da Educação do Campo e Quilombola.

³⁴ Instrumento de pesca artesanal de camarão produzido da fibra retirada da palmeira de Jupati, por muitas famílias ribeirinhas de Abaetetuba.

3.3 Estratégias e ações organizacionais da gestão da política educacional de Abaetetuba

A Educação Básica no Município de Abaetetuba é oferecida pelos três entes federados e pela iniciativa privada, conforme Tabela 3, a qual especifica a oferta por ente federado e iniciativa privada, tendo como referência a matrícula da Educação Básica do ano letivo 2022, considerando os territórios do campo e da cidade.

Tabela 3 - Oferta da Educação Básica no Município de Abaetetuba, por território - Matrícula 2022

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E POR TERRITÓRIO (CAMPO* E CIDADE**) - 2022							
		Municipal		Estadual		Federal		Iniciativa Privada	
		CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID
Educação Infantil	Creche	768	1.705	0	0	0	0	0	212
	Pré-escola	2.232	2.184	0	0	0	0	0	519
Ensino Fundamental	Anos Iniciais 1º ao 5º	6.385	6.717	0	0	0	0	0	1.262
	Anos Iniciais EJA ***	967	280	0	0	0	0	0	0
	Anos Finais 6º ao 9º	0	770	3.447	5.935	0	0	18	1.038
	Anos Finais EJA	0	0	58	581	0	0	0	0
Ensino Médio	1ª a 3ª Série	0	0	1.854	4.948	0	0	31	568
	Integrado	0	0	0	0	0	500	0	0
	EJA	0	0	151	924	0	0	0	542
TOTAL		10.352	11.656	5.510	12.388	0	500	49	4.141

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Microdados do Censo Escolar, INEP, 2022.

Observações: * A palavra CAMPO foi abreviada em CAM; ** A palavra CIDADE foi abreviada em CID;

*** O significado da sigla EJA é Educação de Jovens e Adultos.

Com base nos dados, observa-se que a oferta das etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (anos iniciais), nos territórios do campo, é exclusiva da Rede Pública Municipal, diferente da cidade, que é compartilhada com a Rede Privada.

Em relação às etapas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, nota-se, nos territórios campestres, o atendimento educacional realizado, quase que exclusivamente, pela Rede Pública Estadual, sendo, apenas, 0,5% do total de matrículas em instituição de natureza privada, importante dizer, sem fins lucrativos, denominada de Escola Comunitária Casa Familiar Rural Manoel Paulino de Souza, a qual desenvolve, dentre outras atividades, escolarização por meio de parcerias com o poder público, pautada na metodologia da Pedagogia da Alternância, prevista no inciso III, do art. 7º, do Decreto Federal n. 7. 352/2010, e, recentemente, o CNE publicou a Resolução CNE/CP

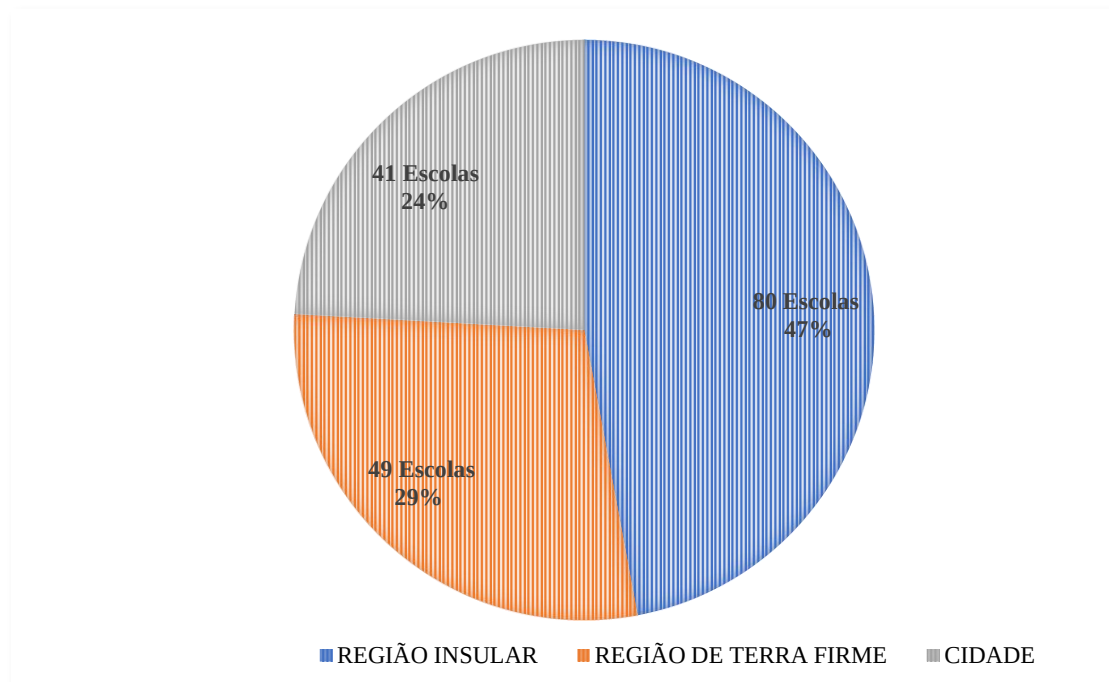
n. 1, de 16 de agosto de 2023, que, *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior* (CNE, 2023), definindo-a no § 1º, do art. 1º, como, “[...] uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas³⁵”. Esta metodologia é voltada para as Etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio da Educação Básica e Educação Superior, conforme § 2º, do art. 1º, da referida Resolução. Já em territórios da cidade, a oferta do Ensino Fundamental (anos finais) é compartilhada entre os poderes públicos municipal e estadual e iniciativa privada, esta com e sem fins lucrativos; quanto ao Ensino Médio, é ofertado pelos poderes públicos estadual e federal e pela iniciativa privada, também, com e sem fins lucrativos.

Ao considerar a série histórica em análise (2010 a 2022), as alterações mais significativas em relação à oferta da Educação Básica, apresentada na Tabela 3, são: nos territórios do campo, nos anos de 2010 e 2011, não havia oferta de matrículas em creche e, até 2021, a escolarização, sob responsabilidade da Escola Comunitária, ocorreu através da modalidade de EJA, no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, diferente de 2022, quando essa instituição ofertou as mesmas etapas, mas em ano/série; no que tange à cidade, até 2021, não havia oferta dos anos finais do Ensino Fundamental pela rede pública municipal.

Ao voltar-se para a Rede Municipal, objeto desta Pesquisa, o quantitativo total de matrículas, no ano letivo de 2022, foi de 22.008 (vinte e duas mil e oito), distribuídas em 170 escolas, localizadas em territórios da cidade, da região insular e da região de terra firme, conforme Gráfico 1:

³⁵ De acordo com o Parecer CNE/CP n. 22, de 08 de dezembro de 2020, as comunidades urbanas específicas referem-se, “[...] sobretudo aquelas com estudantes oriundos do campo, das florestas, agrovilas, assentamentos, acampamentos [...]” (CNE, 2020, p. 3).

Gráfico 1: Distribuição do quantitativo de escolas da Rede Municipal por território - 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP e das Coordenações de Educação do Campo e Estatística da SEMEC/Abaetetuba, 2022.

Portanto, em territórios do campo há 76% do total de escolas da Rede Municipal de Educação. Deste percentual, 15% são consideradas Escolas Quilombolas, outra modalidade da Educação Básica que, por sua vez, possui legislações específicas.

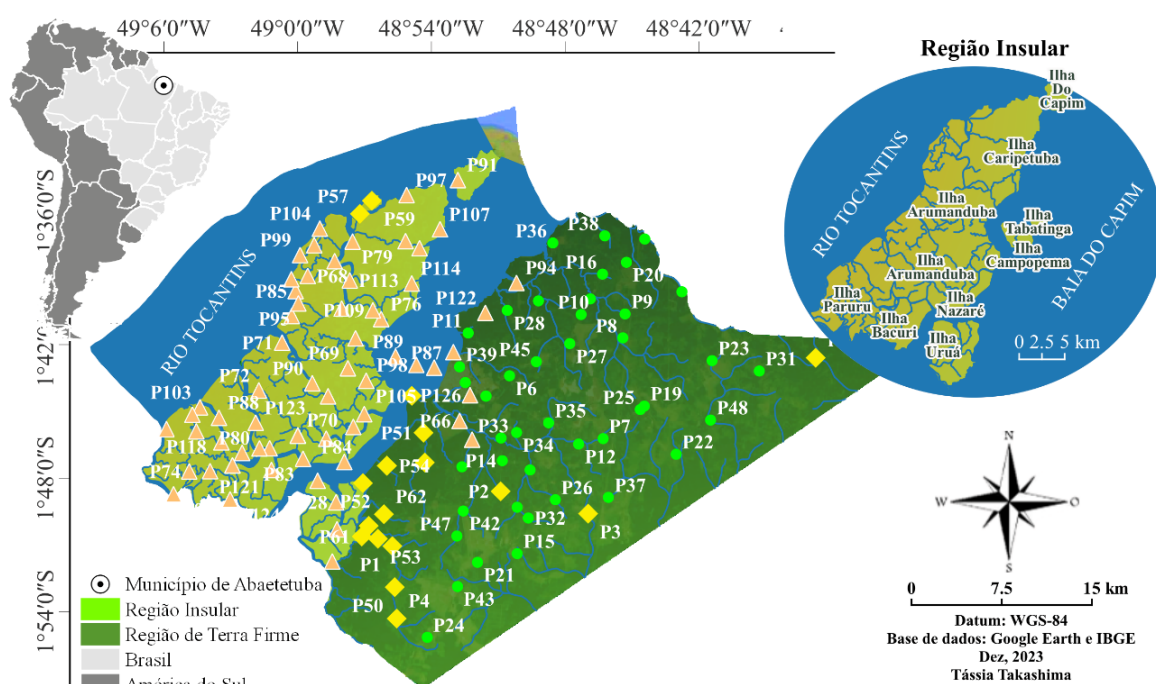
No Mapa 1 encontra-se a localização do Município de Abaetetuba, juntamente com a das 129 escolas dos territórios da Região Insular e da Região de Terra Firme. Destas, 91,5% são de pequeno porte e 8,5%, de médio porte, não havendo nenhuma de grande porte, (confira o Apêndice A). A predominância de escolas de pequeno porte é uma característica da Educação do Campo no referido Município, em função dos locais longínquos e de acessos perigosos, sobretudo na Região Insular, decorrentes da travessia de baías.

Em municípios vizinhos, essa característica de escolas de pequeno porte tem levado gestores/as municipais a optarem pela nucleação de escolas, resultando no fechamento de escolas do/no campo, discutido na Subseção 1.3. De sorte, não é o caso do Município em análise, pois, ao considerar a série histórica em estudo, em 2022 a Rede Municipal possui o mesmo quantitativo de escolas de 2010, apesar de, ao longo do período analisado, haver variações entre 128 (cento e vinte e oito), mínimo, e 132 (cento e trinta e duas), máximo.

A caracterização do porte da escola, de acordo com o art. 7º da Resolução do CME/Abaetetuba n. 01/2018 (CME/Abaetetuba, 2018a), e o art. 10, da Resolução CME/Abaetetuba n. 02/2023 (Abaetetuba, 2023), a qual revogou a primeira, é definida pelo quantitativo de matrículas, da seguinte forma: pequeno porte: até 160 estudantes; médio porte: de 161 a 400 estudantes; grande porte: acima de 400 estudantes.

Ademais, o quantitativo de estudantes também é atrelado ao financiamento da educação, seja através dos recursos provenientes do PDDE ou do FUNDEB. Por esta razão, o número reduzido de estudantes por escola e, conseqüentemente, de recursos, tem se revelado um impasse na melhoria, tanto no que se refere à infraestrutura das escolas, quanto à composição do quadro funcional completo, consoante à frequência dessa fala pelos/as secretários/as da educação municipal de Abaetetuba, o que carece de investigação específica sobre o financiamento e os gastos dos recursos por território, pois o valor aluno/campo é superior ao da cidade, além de haver repasses específicos às escolas do campo por meio de Ações Integradas ao PDDE.

Mapa 1: Localização das escolas do campo no território do Município de Abaetetuba, 2022

**Escolas Quilombolas**

- ◆ P1 - EMEIF PROF MANOEL P FERREIRA
- ◆ P2 - EMEIF SAO BENEDITO
- ◆ P3 - EMEIF N S DO PERPETUO SOCORRO
- ◆ P4 - EMEIF SAO MIGUEL
- ◆ P5 - EMEIF VALDECIR S. N. DOS SANTOS
- ◆ P50 - EMEIF NSRA DE NAZARE
- ◆ P51 - EMEIF NSRA DO P. SOCORRO
- ◆ P52 - EMEIF NSRA PERPETUO SOCORRO
- ◆ P53 - EMEIF RAIMUNDO BANDEIRA
- ◆ P54 - EMEIF SANTA ANA
- ◆ P55 - EMEIF SANTA ANGELA
- ◆ P56 - EMEIF SANTO ANDRE
- ◆ P57 - EMEIF SAO CAMILO DE LELLIS
- ◆ P58 - EMEIF SAO JOAO BATISTA
- ◆ P59 - EMEIF SAO LUCAS
- ◆ P60 - EMEIF SAO TOME
- ◆ P61 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ◆ P62 - EMEIF SAO JOAO BOSCO
- ◆ P63 - EMEIF 04 DE MARCO

Escolas da Região de Terra Firme

- P10 - EMEIF D JOAO GAZZA
- P11 - EMEIF DEOCLECIANA P DE ARAUJO
- P12 - EMEIF DR JOAO MIRANDA
- P13 - EMEIF DR RONALD R. FERREIRA
- P14 - EMEIF FREI CARMELO
- P15 - EMEIF HONORINA M. E. S. FERREIRA
- P16 - EMEIF N SRA DA CONCEICAO
- P17 - EMEIF N SRA DAS GRACAS
- P18 - EMEIF N SRA DO BOM REMEDIO
- P19 - EMEIF N SRA DO CARMO
- P20 - EMEIF NSRA AUXILIADORA
- P21 - EMEIF NSRA DAS GRACAS
- P22 - EMEIF OTONIEL T. DE SOUZA
- P23 - EMEIF PROF CARMEM C. FERREIRA
- P24 - EMEIF PROF JOANA DA C C DE LIMA
- P25 - EMEIF PROF MARIA DA C. C. FEIO
- P26 - EMEIF PROF MAXIMILIANO A. RODRIGUES
- P27 - EMEIF PROFA ANTONIA E. P MIRANDA
- P28 - EMEIF SAGRADA FAMILIA
- P29 - EMEIF SAGRADO C. DE JESUS
- P30 - EMEIF SAO BENEDITO
- P31 - EMEIF SAO JOAO BATISTA
- P32 - EMEIF SAO JOSE

- P33 - EMEIF SAO JOSE V
- P34 - EMEIF SAO MIGUEL II
- P35 - EMEIF STA MARIA
- P36 - EMEIF MARIA DO C. A. DOS SANTOS
- P37 - EMEIF BENEDITO S. DOS PASSOS
- P38 - EMEIF DO CUIARI
- P39 - EMEIF JOAO CARDOSO
- P40 - EMEIF N SRA DAS GRACAS
- P41 - EMEIF N SRA DE GUADALUPE
- P42 - EMEIF N SRA DE NAZARE
- P43 - EMEIF NOSSA SRA DAS GRACAS
- P44 - EMEIF PADRE HILARIO
- P45 - EMEIF RAIMUNDO N. CARVALHO
- P46 - EMEIF SANTO ANTONIO
- P47 - EMEIF SAO BENEDITO
- P48 - EMEIF SAO JORGE
- P49 - EMEIF DR RONALD REIS FERREIRA
- P6 - EMEIF ADRIANO R. CARDOSO
- P7 - EMEIF BOA ESPERANCA
- P8 - EMEIF CRISTO REDENTOR
- P9 - EMEIF CRISTO SALVADOR

Escolas da Região Insular

- ▲ P100 - EMEIF SANTA TEREZINHA
- ▲ P101 - EMEIF SANTO AFONSO
- ▲ P102 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ▲ P103 - EMEIF SAO BENEDITO
- ▲ P104 - EMEIF SAO FRANCISCO DE ASSIS
- ▲ P105 - EMEIF SAO JOAO BATISTA
- ▲ P106 - EMEIF SAO JOAO BOSCO
- ▲ P107 - EMEIF SAO JOSE
- ▲ P108 - EMEIF SAO JOSE
- ▲ P109 - EMEIF SAO PEDRO
- ▲ P110 - EMEIF SAO RAIMUNDO
- ▲ P111 - EMEIF SAO RAIMUNDO
- ▲ P112 - EMEIF SAO SEBASTIAO
- ▲ P113 - EMEIF SAO SEBASTIAO II
- ▲ P114 - EMEIF SORRISO DE MARIA
- ▲ P115 - EMEIF 08 DE DEZEMBRO
- ▲ P116 - EMEIF ANJO DA GUARDA
- ▲ P117 - EMEIF DA COSTA MARATAUIRA
- ▲ P118 - EMEIF DONDON PINHEIRO
- ▲ P119 - EMEIF EMILIANA M. DA COSTA
- ▲ P120 - EMEIF JOAO XXIII
- ▲ P121 - EMEIF NSRA DA CONCEICAO
- ▲ P122 - EMEIF NSRA DAS GRACAS

- ▲ P123 - EMEIF NSRA DO GUADALUPE
- ▲ P124 - EMEIF NESTOR DEITOS
- ▲ P125 - EMEIF NOSSA SRA DA CONCEICAO
- ▲ P126 - EMEIF PADRE VICENTE MITTIDIERE
- ▲ P127 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ▲ P128 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ▲ P129 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ▲ P64 - EMEIF SANTO ANTONIO
- ▲ P65 - EMEIF TOMAZ L. NEGRAO
- ▲ P66 - EMEIF 15 DE AGOSTO
- ▲ P67 - EMEIF BOM JESUS
- ▲ P68 - EMEIF BOM PASTOR
- ▲ P69 - EMEIF CRISTO REI
- ▲ P70 - EMEIF DIONISIO HAGE
- ▲ P71 - EMEIF DO PALMAR
- ▲ P72 - EMEIF DOMANGELO FROSI
- ▲ P73 - EMEIF FELIPE S. CAMPELO
- ▲ P74 - EMEIF FREI PAULINO
- ▲ P75 - EMEIF JOAO MARIA
- ▲ P76 - EMEIF MARIUADIR SANTOS
- ▲ P77 - EMEIF NSRA DA LUZ
- ▲ P78 - EMEIF NSRA DA PAZ
- ▲ P79 - EMEIF NSRA DE FATIMA
- ▲ P80 - EMEIF NSRA DE NAZARE
- ▲ P81 - EMEIF NSRA DO PERPETUO SOCORRO
- ▲ P82 - EMEIF NSRA DO PERPETUO SOCORRO
- ▲ P83 - EMEIF NSRA DA GUIA
- ▲ P84 - EMEIF NSRA DE NAZARE
- ▲ P85 - EMEIF NSRA DO CARMO
- ▲ P86 - EMEIF NSRA DO P. SOCORRO
- ▲ P87 - EMEIF NSRA DO P. SOCORRO
- ▲ P88 - EMEIF PE ANCHIETA
- ▲ P89 - EMEIF PE JOSE BORGHESI
- ▲ P90 - EMEIF PE MARIO LANCIOTTI
- ▲ P91 - EMEIF PE PIO
- ▲ P92 - EMEIF POVO DE DEUS
- ▲ P93 - EMEIF RAIMUNDO PAUXIS
- ▲ P94 - EMEIF RAIMUNDO S. DA ROCHA
- ▲ P95 - EMEIF RIO URUCURI
- ▲ P96 - EMEIF SAGRADO C. DE JESUS
- ▲ P97 - EMEIF SANTA ANA
- ▲ P98 - EMEIF SANTA MARIA
- ▲ P99 - EMEIF SANTA MARIA

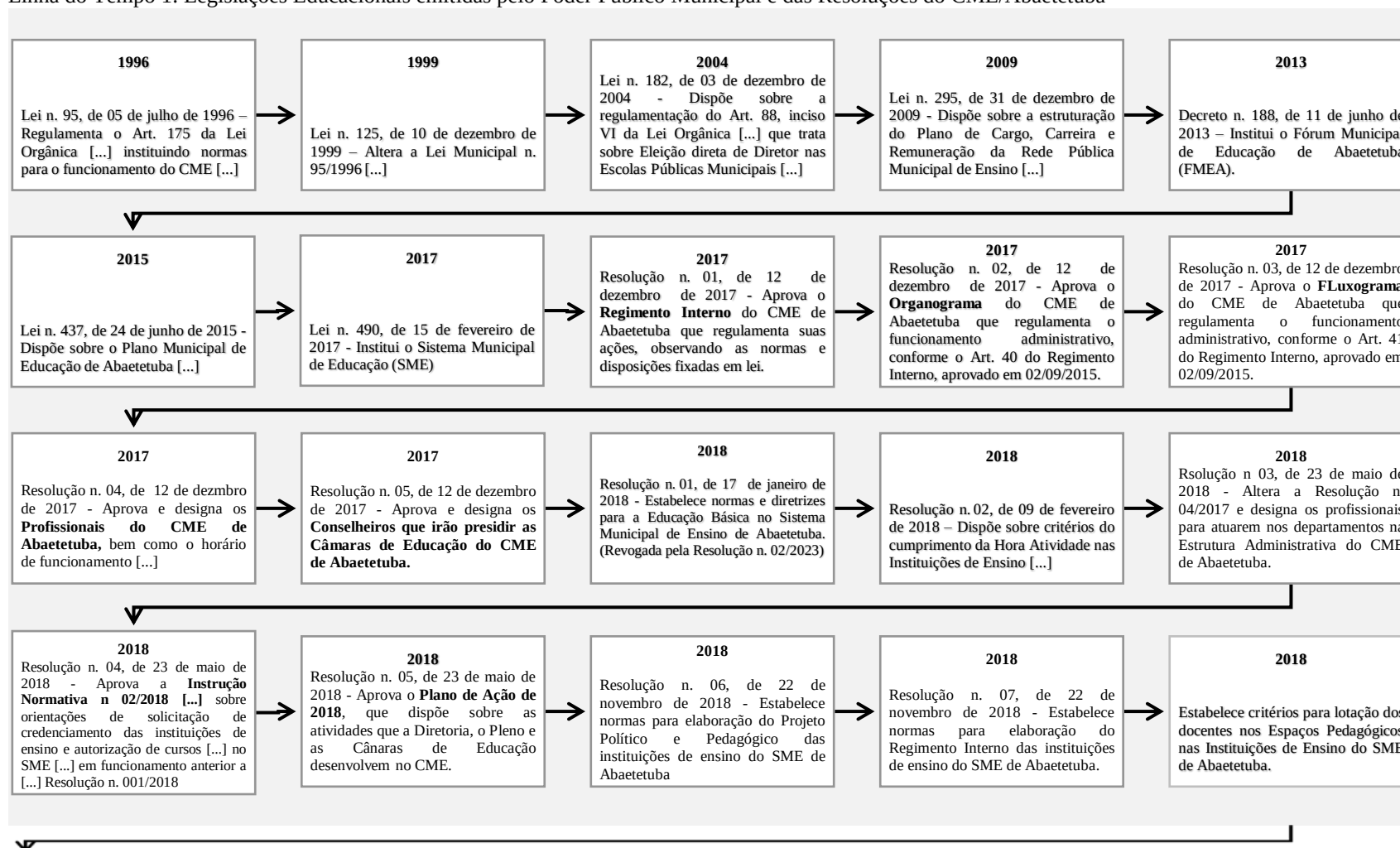
Fonte: Elaborado por Tássia Takashima, com base nos dados da distribuição das escolas por território do campo do Município de Abaetetuba fornecidos pela Coordenação de Educação do Campo/SEMEC, 2022.

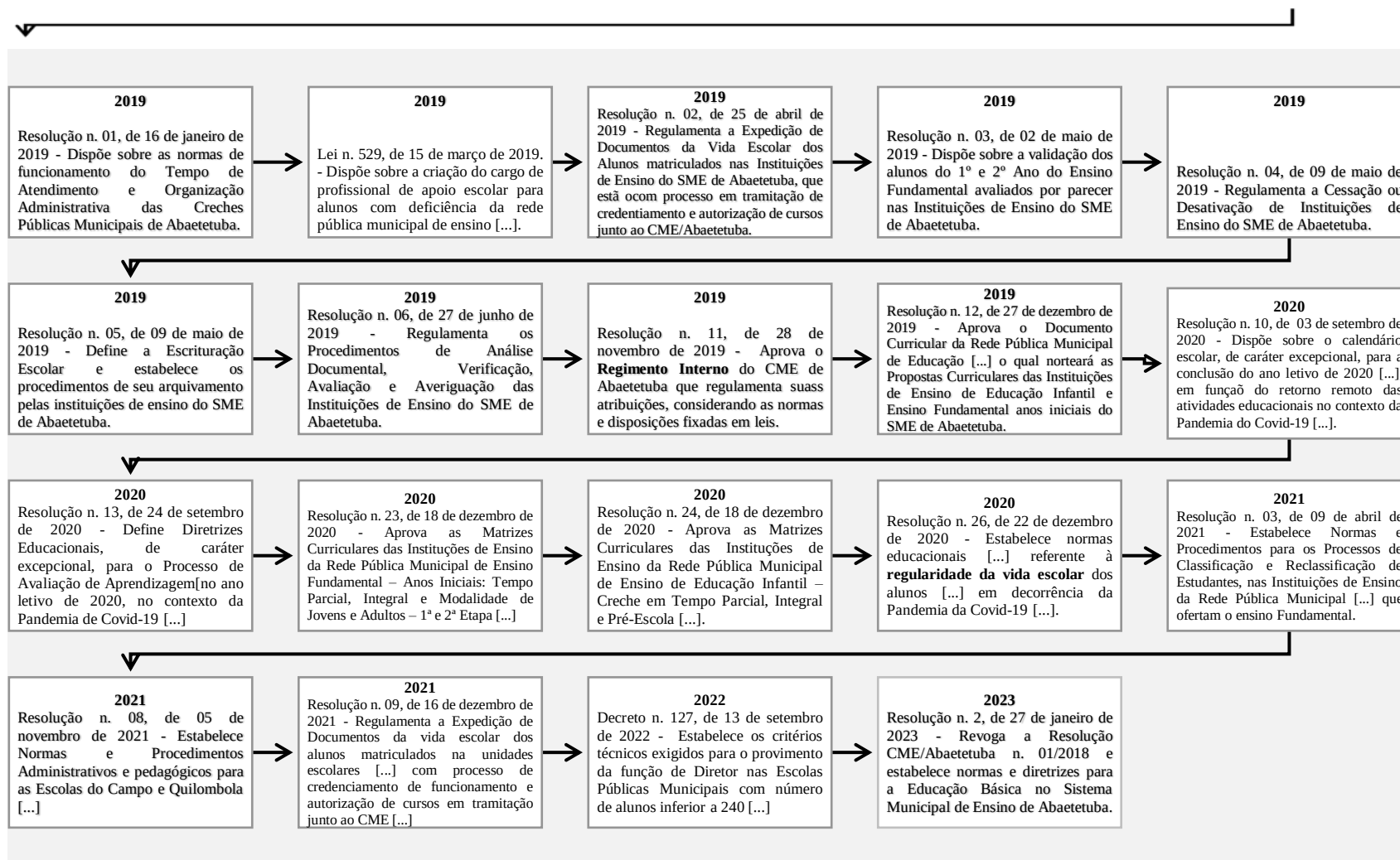
No que se refere às estruturas formais do *plano das orientações para a acção organizacional* (Lima, 2008a), a gestão municipal dispõe de um conjunto de Legislações e Normativas específicas da educação pública municipal, principalmente a partir da promulgação da Lei Municipal n. 95, de 05 de julho de 1996, a qual “Regulamenta o art. 175, da Lei Orgânica, [...] instituindo normas para o funcionamento do Conselho Municipal de Educação [...]” (Abaetetuba, 1996), mesmo que a finalidade do CME, de estabelecer normas, só tenha sido viabilizada depois de 20 (vinte) anos da sua criação, através da Lei Municipal n. 490, de 15 de fevereiro de 2017, que “Institui o Sistema Municipal de Educação (SME)” (Abaetetuba, 2017), da qual se destaca o protagonismo dos/as Conselheiros/as do CME para tal feito:

Foi no espaço do CME [Abaetetuba] que a luta pelo funcionamento do referido sistema [Municipal de Educação] e das determinações legais do Conselho se tornaram bandeira de luta em prol de uma educação com qualidade social e com autonomia em relação às políticas de acesso e permanência em um território marcado por contradições e diversidades geográficas. A partir daí, foi dado início a um trabalho de planejamento, elaboração, sistematização junto com outras entidades civis organizadas e Movimentos Sociais, objetivando a autonomia municipal conforme o artigo 11 da LDB. (Cardoso *et al.*, 2019)

Os principais documentos levantados foram organizados em Linha do Tempo 1. Vale destacar que se evitou fazer referências às Leis e Decretos Municipais e às Normativas do CME de alterações, retificações e de casos particulares, como Resoluções do CME relacionadas ao Credenciamento e Autorização de cursos no âmbito das escolas da cidade, bem como, à aprovação de calendário escolar e ao arquivamento de processos, de maneira que se evidenciasse as de maior amplitude.

Linha do Tempo 1: Legislações Educacionais emitidas pelo Poder Público Municipal e das Resoluções do CME/Abaetetuba





Fonte: Elaborada pela autora com base no levantamento documental.

Do ponto de vista da existência, esses documentos são um grande avanço na organização da educação municipal. Quanto ao conteúdo, cada um necessitaria de análise e discussão particularizada, não sendo possível neste estudo. Todavia, sempre que a discussão sobre o objeto de estudo tiver relação com as previsões legais, estas serão examinadas, pormenorizadas, a fim de enxergar as minúcias das leis e das vivências.

Adentrando ao *plano da ação organizacional* (Lima, 2008a), em diálogo com o *plano das orientações para a ação organizacional*, optou-se por dividir em dois momentos a caracterização das estratégias e ações organizacionais da gestão da política educacional de Abaetetuba, que são: antes e depois do PME/Abaetetuba (2015-2025), o qual, por analogia ao PNE, parafraseando Dourado (2020), deve ser o epicentro das políticas e da gestão educacional em âmbito municipal.

3.3.1 Estratégias e ações organizacionais de gestão: antes do PME/Abaetetuba

A organização da educação municipal, anterior à criação da Lei Municipal n. 490/2017 (Abaetetuba, 2017), a qual emana do PME, era regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Pará e, portanto, as escolas municipais integravam o Sistema Estadual de Ensino (SEE) do Pará. Um dos documentos dessa época que se teve acesso foi a Portaria n. 013, de 23 de maio de 2005, do gabinete do Secretário Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC/Abaetetuba, 2005), a qual se fundamentou na Resolução do CEE n. 813, de 11 de dezembro de 2000, que “Regulamenta o funcionamento do Sistema de Nucleação ou Escolas Anexas, no Estado do Pará” (Pará, 2000), para organizar as escolas da Rede em Matrizes e Anexas, sendo estas últimas todas localizadas em territórios do campo e as primeiras, apenas 1 (uma) no campo e 13 na cidade. Esta organização, segundo consta na Ementa da Portaria, visava:

[...] regularizar e validar os estudos ministrados a nível de 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental em 157 escolas da Zona Rural [...];
Considerando que **as escolas [...] não tem condições de serem autorizadas isoladamente pelo Conselho Estadual de Educação, por não atenderem às exigências legais.** (SEMEC/Abaetetuba, 2005, grifo nosso)

É uma estratégia que reforça e mascara a ilegalidade das condições de oferta da educação em territórios do campo, ao buscar regularizar e validar os estudos dessas escolas que, como a própria Ementa afirma, não atendiam às exigências legais, utilizando-se de condições, predominantemente, das escolas da cidade. Com isso, a gestão pública

privilegia a estruturação administrativa, pedagógica, quadro funcional e infraestrutura física das escolas da cidade para que sejam autorizadas, penalizando ainda mais as escolas do campo.

Essa estratégia logrou êxito no que se refere à regularização e validação dos estudos pelo CEE do Pará e ainda reverbera na organização da educação municipal, mesmo após a constituição do SME de Abaetetuba, como se verá mais adiante.

No que tange aos espaços de mobilização social em defesa da Educação do Campo, identificou-se a criação (sem menção à data, mas pelos fatos narrados antes de 2006) do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação (GEPSEED), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba, o qual realiza estudos e pesquisas com ênfase nos Governos Municipais e na Educação do Campo (Abaetetuba 2015). O GEPSEED mobilizou instituições de nível superior, movimentos sociais e sindicais, órgãos do governo, como:

[...] Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Agricultura do Município de Abaetetuba, Instituições de Ensino, (3ª [Unidade Regional de Educação]URE, UFPA e [Instituto Federal do Pará] IFPA), Organizações dos Movimentos Sociais do Campo, STTRA (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba), Z14 (Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba), MORIVA (Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba), ARQUIA (Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba), AMIA (Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba), Assentamentos de Reforma Agrária das Ilhas de Abaetetuba e SINTEPP (Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará), para possibilitar a constituição de um [...] processo de organização e diálogo sobre as políticas de Educação do Campo.(Abaetetuba, 2015, p. 105).

Desta mobilização local e das conquistas e estratégias de organização do Movimento Nacional da Educação do Campo na esfera nacional, em 2006 concretizou-se a oferta “[...] da Licenciatura Plena em Pedagogia intitulada ‘Pedagogia das Águas’ [...] que teve como objetivo a formação de cinquenta educadores da região das ilhas do município de Abaetetuba, através do PRONERA [...]” (Abaetetuba, 2015, p. 105); em 2007 criou-se o FORECAT II com o intuito de “[...] defender, apoiar, fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as os/as cidadãos/ãs da região Tocantina II [...]” (Nascimento; Cardoso; Pereira, [S. l.: s. n.] [≅2021]), a qual abrange os municípios de: Abaetetuba, Acará, Bujaru, Barcarena, Concórdia do Pará, Igarapé Miri, Moju, Tailândia e Tomé-Açu; e em 2010, em atendimento às pautas de reivindicações do FORECAT II, criou-se a Coordenação de Educação do Campo no âmbito da estrutura de funcionamento da

SEMEC/Abaetetuba. Acrescenta-se, com base em Pereira, Pureza e Hage (2017), que o Curso de “Pedagogia das Águas” foi ofertado no período de 2006 a 2010, com financiamento do PRONERA, e que em 2011 iniciou a oferta do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no Campus da UFPA, em Abaetetuba, pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO).

Importante destacar que no inciso II, do artigo 9º, do Decreto Federal n. 7.352/2010, a exigência de constituir, nas Secretarias de Educação, “[...] equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo [...]” (Brasil, 2010), é direcionada apenas aos Estados e ao Distrito Federal. Portanto, a criação da Coordenação do Campo na estrutura de funcionamento da SEMEC, desde 2010, é uma conquista extremamente importante do movimento municipal da Educação do Campo. Esta Coordenação tem como um dos objetivos: “produzir conhecimento no campo das políticas públicas educacionais [...]; evidenciar a política de gestão integrada da [Secretaria Municipal de educação] SEMEC/Abaetetuba através da Coordenação de Educação do Campo junto aos movimentos sociais, instituições de pesquisa e ensino [...]” (Abaetetuba, 2015, p. 106, inclusões nossas).

Essas conquistas assemelham-se com os acontecimentos do Movimento Nacional, abordado na primeira Seção, ao resultarem das convergências de ações da sociedade civil e de órgãos públicos de diferentes esferas, de modo que as bases política, social e pedagógica da Educação do Campo, no Município de Abaetetuba, foram sendo estabelecidas, ao mesmo tempo em que se adentrou os espaços de gestão da política educacional. Nestes últimos, acrescenta-se o FMEA, instituído pelo Decreto Municipal n. 188, de 11 de junho de 2013, do qual integram vários movimentos sociais e sindicais de comunidades tradicionais dos territórios do campo de Abaetetuba, como, a ARQUIA, o STTRA, a Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba (ARQUITUBA), a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Caeté (AQUICAETÉ), o MORIVA e a AMIA.

O FMEA, em consonância com o seu Regimento Interno, aprovado em fevereiro de 2014, possui as seguintes atribuições definidas no artigo 1º:

- I- Participar do processo de concepção, implementação, acompanhamento e avaliação da política municipal de educação;
- II- Articular e acompanhar junto ao Conselho Municipal de Educação a apreciação e aprovação do Plano Estadual [sic] de Educação, para posterior encaminhamento à Câmara Legislativa Municipal;
- III- Acompanhar, junto à Câmara Legislativa Municipal, a tramitação de projetos legislativos referentes à política municipal de educação, em especial

a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda Constitucional nº 59/2009;
 IV- Acompanhar e avaliar o impacto da implementação dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação;
 V- Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacional, estadual e municipal de educação;
 VI- Elaborar seu Regimento Interno e aprovar “ad referendum” o Regimento Interno da Conferência Municipal de Educação;
 VII- Zelar para que o Fórum e a Conferência de Educação do Município estejam articulados às Conferências Regional, Estadual e Nacional de Educação;
 VIII- Planejar e coordenar a realização da Conferência Municipal de Educação, bem como divulgar as suas deliberações. (FMEA, 2014).

Com base nessas atribuições, concorda-se com a assertiva de Pereira (2019) sobre a relevância do FMEA na gestão da política educacional no Município de Abaetetuba:

[...] apesar de [o FMEA] não possuir caráter deliberativo na gestão municipal, possui uma ampla garantia legal em matéria de proposição, acompanhamento, monitoramento, avaliação, coordenação, sistematização, articulação e mobilização para a definição das políticas públicas para o âmbito educacional. (Pereira, 2019, p. 177, inclusão nossa).

Nessa perspectiva, o FMEA coordenou os processos de elaboração do PME/Abaetetuba para o decênio 2015-2025, a partir da realização das Conferências Municipal, Estadual e Nacional. Nele, identificou-se várias Estratégias de organização da gestão da política educacional voltadas especificamente para a Rede Pública Municipal, as quais serão tratadas a seguir.

3.3.2 Estratégias e ações organizacionais de gestão: depois do PME/Abaetetuba

O PME/Abaetetuba foi aprovado pela Lei Municipal n. 437, de 24 de junho de 2015 (Abaetetuba, 2015), de acordo com os documentos dispostos na Linha do Tempo 1. Em sua elaboração, contou com ampla participação da sociedade civil nas comissões de estruturação do documento e diagnoses da realidade da educação, em todos os níveis e modalidade ofertadas no território municipal, e, fundamentalmente, nas discussões das Conferências Municipais, conforme descrito em vários trechos do Histórico de Construção do PME/Abaetetuba:

[...] Participaram dessa Comissão [que foi a primeira a ser constituída para estruturar o PME/Abaetetuba] representantes das seguintes entidades: [...] SEMEC, [...] CME, [...] FUNDEB, Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes-CMDCA, Câmara Municipal de Abaetetuba [CMA], Sindicato

dos Trabalhadores Rurais, Fórum de Educação do Campo, [...] SINTEPP subsede de Abaetetuba, [...] UFPA, [...] IFPA, [...] AMIA, Diocese de Abaetetuba e Pastoral do Menor.

Evidencia-se que em todo este árduo processo de construção de adequação e aprovação deste plano, o envolvimento da sociedade na sua construção foi muito importante, pois garante a sua legitimidade e assegura o sentimento de responsabilidade de análise por todos os envolvidos, isto é, a sociedade ao planejar fica mais forte e sábia para cobrar. Portanto, o PME não consiste num plano governamental, mas um plano de sociedade que deve ser considerado e executado por todos os que governarem o nosso município em seu período do decênio 2015 a 2025. (Abaetetuba, 2015, p.10; 12-13, inclusões nossa).

Na Meta 14 do PME/Abaetetuba, que trata da gestão democrática e do financiamento da educação municipal, há 64 (sessenta e quatro) Estratégias, dentre as quais se identificou 16 (dezesesseis) relacionadas à organização da gestão pública da política educacional de Abaetetuba, as quais foram organizadas no Quadro 2 em quatro dimensões interligadas: SME, Organismos Colegiados, SEMEC e Escolas.

Quadro 2: Estratégias do PME/Abaetetuba (2015-2025) voltadas à organização da gestão democrática da política educacional de Abaetetuba

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS
SME	14.9 - criar e regularizar, de forma imediata após a aprovação deste PME, o Sistema Municipal de Ensino de Abaetetuba;
Organismos colegiados	14.3 - garantir em Lei a atuação do Fórum Municipal de Educação em caráter permanente, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus planos de Educação; 14.10 - garantir de forma imediata, o processo de autorização e credenciamento das escolas, por meio do Conselho Municipal de Educação; 14.31 - garantir que o Fórum e o Conselho Municipal de Educação acompanhem a efetivação das metas e estratégias deste Plano; 14.46 - garantir recursos, espaço físico e equipe técnica, administrativa e operacional, para o funcionamento dos conselhos vinculados a educação e ao Sistema Municipal de Ensino; 14.56 - garantir recursos financeiros para o funcionamento integral dos conselhos municipais vinculados a educação no município de Abaetetuba; 14.62 - garantir no decorrer de dois anos da vigência deste PME, aquisição de um espaço próprio para o funcionamento dos Conselhos da Educação Municipal;
SEMEC	14.13 - reestruturar e legitimar o Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) garantindo organização de forma a atender a necessidade do Sistema Educacional, dentro do prazo de seis meses após a aprovação deste PME; 14.15 - legalizar e ampliar, de acordo com a aprovação do organograma, o número de Componentes da Coordenação de Conselhos Escolares – SEMEC para possibilitar o efetivo acompanhamento dos Conselhos Escolares; 14.16 - criar uma Coordenação para orientação e acompanhamento de Programas Educacionais do Governo Federal, de acordo com a aprovação do organograma; 14.17 - criar uma Coordenação na SEMEC para Pesquisa, Elaboração e Acompanhamento de Projetos de Captação de Recursos para a Educação, de acordo com a aprovação do organograma; 14.30 - implantar uma equipe multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação para dar suporte técnico e assessoramento pedagógico aos profissionais que atendem alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; 14.57 - implantar no primeiro ano de vigência da Lei do Plano a gestão plena da Secretaria Municipal de Educação com um organograma funcional (pedagógico administrativo e financeiro);

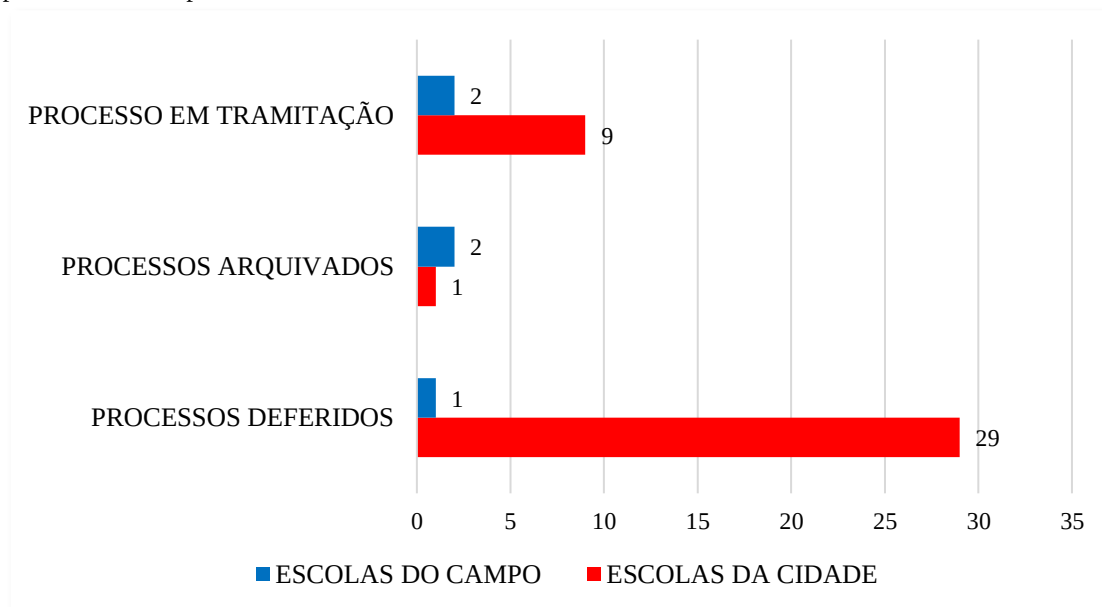
Escolas	14.5 - garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar, garantindo formação para os conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 14.12- assegurar o processo eleitoral para escolha de Gestores das Escolas do território abaetetubense, conforme Legislação Vigente; 14.14 - assegurar que, no primeiro ano de vigência deste PME, os gestores das Unidades de Ensino de pequeno porte que não esteja em consonância com a Lei [Municipal] nº 182/2004, que sejam do quadro efetivo, residam preferencialmente na localidade e possuam formação exigida pela legislação vigente;
---------	--

Fonte: Organizado pela autora com base na Meta 14 do PME/Abaetetuba (2015-2025).

Dentre estas Estratégias, a criação do Sistema Municipal de Ensino, previsto na 14.9, destaca-se pelo prazo estabelecido para o cumprimento, que foi imediatamente à aprovação do PME, o que, provavelmente, representa um dos grandes anseios dos/as conferencistas naquele momento. Mas, a criação do SME, conforme Lei já referenciada, só ocorreu em 2017, ou seja, 1 (um) ano e 7 (sete) meses após a publicação da Lei que aprovou o PME/Abaetetuba.

Com a instituição do SME, o CME/Abaetetuba pode, então, organizar-se para atender a Estratégia 14.10, relacionada ao processo de autorização e credenciamento das escolas. Nessa perspectiva, em 2018 o CME/Abaetetuba emitiu a Resolução n. 04, de 23 de maio de 2018, a qual “Aprova a **Instrução Normativa n. 02/2018** [...] sobre orientações de solicitação de credenciamento das instituições de ensino e autorização de cursos [...] no Sistema Municipal de Educação [...] em funcionamento anterior a [...] Resolução n. 001/2018” (CME/Abaetetuba, 2018b). A partir de então, as escolas começaram a solicitar o credenciamento e autorização no SME/Abaetetuba, conforme dados apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Situação dos processos de Credenciamento e Autorização de Curso junto ao CME/Abaetetuba, por território, no período de 2018 a 2022



Fonte: Elaborado pela Autora com base em dados fornecidos pela Secretaria Executiva do CME/Abaetetuba, junho de 2023.

Um dos motivos do quantitativo reduzido de processos das escolas do campo tem relação com a organização da Rede Municipal em escolas Matrizes e Anexas, prevista na Portaria n. 013/2005, mencionada anteriormente, pois, ao conceder autorização à escola Matriz, as escolas Anexas são contempladas, como observado no art. 5º, da Resolução CME/Abaetetuba n. 06, de 04 de fevereiro de 2022, que “Concede Autorização à Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos para a oferta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais”:

Art. 5º **Concede autorização** à Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos **a assinar e validar os documentos dos alunos regularmente matriculados nas escolas anexas** mencionadas no Parecer Técnico nº 07/2022 até o prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data de aprovação da Resolução nº 08/2021 – CME/Abaetetuba. (CME/Abaetetuba, 2022a, grifo nosso).

Mas, essa organização, oriunda do tempo em que a Rede Municipal pertencia ao CEE/Pará, tem sido considerada como obstáculo na melhoria das condições administrativas e pedagógicas das escolas do campo, por mascarar problemas históricos de infraestrutura, de quadro funcional incompleto ou com formação inadequada, além de dificultar a construção da identidade das escolas do campo, pois na grande maioria, os/as secretários/as e os/as coordenadores/as pedagógicos/as são lotados/as nas escolas Matrizes, desconhecendo, literalmente, o chão da escola. Diante disso, o CME emitiu a Resolução n. 08, de 05 de novembro de 2021, a qual “Estabelece Normas e Procedimentos

Administrativos e Pedagógicos para as Escolas do Campo e Quilombolas da Rede Pública Municipal de Educação de Abaetetuba[...]”, definindo, nos incisos do art. 2º, as seguintes finalidades:

Art. 2º [...]

- I. O fortalecimento da identidade das escolas do campo [...]
- II. A garantia de assessoramento pedagógico nas escolas do campo;
- III. A garantia de expedição e disponibilização da documentação escolar dos alunos das escolas do campo e quilombolas em escolas situadas no campo;
- IV. O funcionamento e a oferta dos cursos das escolas do campo e quilombolas;
- V. A garantia da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e modalidades de ensino com equidade e qualidade;
- VI. A garantia de acesso da comunidade escolar aos serviços administrativos e pedagógicos nos territórios onde as escolas estão localizadas. (CME/Abaetetuba, 2021)

A organização prevista nesta Resolução do CME/Abaetetuba é de que as escolas Matrizes sejam estruturadas administrativa e pedagogicamente em territórios campestinos, vinculando escolas de pequeno porte localizadas nas proximidades da escola matriz, o que de fato se constitui em uma das possibilidades de construção da identidade das escolas do campo.

Em vista disto, o conjunto de normativas produzidas pelo CME/Abaetetuba, embora com algumas ressalvas acerca do conteúdo, e a atuação rigorosa com as exigências concernentes às condições de infraestrutura das escolas, à qualificação profissional adequada às funções exercidas, às documentações necessárias para o funcionamento da instituição de ensino e da regularização da vida escolar e funcional e ao planejamento institucional, constatadas nas análises dos Pareceres dos processos de Credenciamento e Autorização, podem ser consideradas um grande avanço na melhoria das condições de oferta da educação escolar na Rede Municipal.

Outrossim, as Estratégias 14.3 e 14.31, ao referirem-se à garantia da atuação do FMEA no acompanhamento da execução do PME e dos demais planos de educação municipal, apontam para a possibilidade da gestão democrática da política educacional no âmbito municipal. É imprescindível reafirmar, principalmente em tempos de ataques à democracia e à criminalização dos movimentos sociais, que os órgãos colegiados foram criados para o fortalecimento da gestão democrática, tornando-os fundamentais também para o aprendizado das responsabilidades individuais e coletivas, pois, como referido na primeira Subseção, a democracia é uma forma de vida que possibilita a transitividade de

consciência quando o indivíduo participa, não como espectador, mas, intervindo no debate, no exame de problemas individuais e coletivos (Freire, 2011).

Para tanto, é preciso assegurar recursos financeiros, infraestrutura e quadro funcional para o funcionamento desses colegiados, conforme assinala as Estratégias 14.46, 14.56, 14.62, do PME. Nesse aspecto, houve também avanços com aluguel de prédio exclusivo para o funcionamento dos Conselhos Municipais vinculados à educação: CME, Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS/FUNDEB), mas, durante as observações das reuniões do CME, surgiram falas de Conselheiros e Técnicos sobre a necessidade de ampliação do quadro funcional e dos recursos materiais.

Já as Estratégias de organização da gestão democrática da política educacional de Abaetetuba, voltadas à Dimensão da SEMEC, dispostas no Quadro 2, em síntese, dizem respeito à reestruturação e legitimação do organograma da Secretaria, no prazo de 6 (seis) meses, após a aprovação do PME. Esta urgência é compreensível diante dos acontecimentos vivenciados, enquanto profissional da educação municipal e mencionados em Pesquisas realizadas no Município, quando há mudança do poder executivo por ocasião das eleições municipais, em que a SEMEC sofre profundas alterações na estrutura de funcionamento e no quadro funcional, este, mudado quase por completo, por entenderem que os profissionais que atuavam na SEMEC são vinculados ao governo de oposição, fato que prejudica enormemente a continuidade da política educacional e reforça a apropriação do espaço e bens públicos em privado, em consonância ao observado por Sousa:

[...] Os recursos materiais que lá existiam [nos órgãos do governo municipal de Abaetetuba], tinham sido apropriados indevidamente por pessoas que faziam parte do governo anterior, que dias antes, tinham alugado até caminhão para dar sumiço aos bens. Os documentos existentes – relatórios, prestação de contas, lotação de funcionários, entre outros – tinham desaparecido. Havia uma clara intenção de prejudicar o governo que entrava e de apagar qualquer indício de irregularidade [...] (Sousa, 2009, p. 136, inclusão nossa).

Novamente, expirado o prazo definido na Estratégia 14.13, em 2018 a SEMEC encaminhou ao CME uma proposta de Organograma, disponível no Anexo A, para apreciação do Colegiado, que se manifestou por meio do Ofício n. 146, de 18 de dezembro de 2018 (CME/Abaetetuba, 2018c), endereçado à SEMEC, no qual consta, anexo, a Análise Técnica da Proposta de Organograma da SEMEC realizada pela Câmara de

Legislação e Normas do CME e aprovada pelo Conselho Pleno. Nesta, encontra-se as seguintes recomendações: i) alinhar os Conselhos vinculados à educação ao Gabinete do/a Secretário/a de Educação; ii) definir as assessorias da composição do Gabinete do/a Secretário/a de Educação, tendo como sugestão, apresentada no documento, chefia de gabinete, assessoria jurídica e ouvidoria; iii) reorganizar os departamentos da estrutura administrativa da SEMEC, de modo que estejam interligados entre si, e com outra organização dos departamentos, disponível na Análise Técnica do CME; iv) incluir as escolas municipais e a ouvidoria no Organograma; v) definir as Assessorias vinculadas ao Gabinete em assessoria jurídica; vi) descrever as atribuições e competências dos departamentos e setores; vii) agrupar os setores de acordo com as competências e atribuições; viii) elaborar a Proposta Pedagógica da SEMEC; ix) elaborar o Regimento Interno da SEMEC com as atribuições e a quantidade de profissionais em cada departamento, setor e coordenação que compõe o Organograma da SEMEC, assim como a carga horária e formação exigida; e x) solicitar, após aprovação do Organograma pelo CME, alteração da Lei Municipal n. 14/1989³⁶ (CME/Abaetetuba, 2018d).

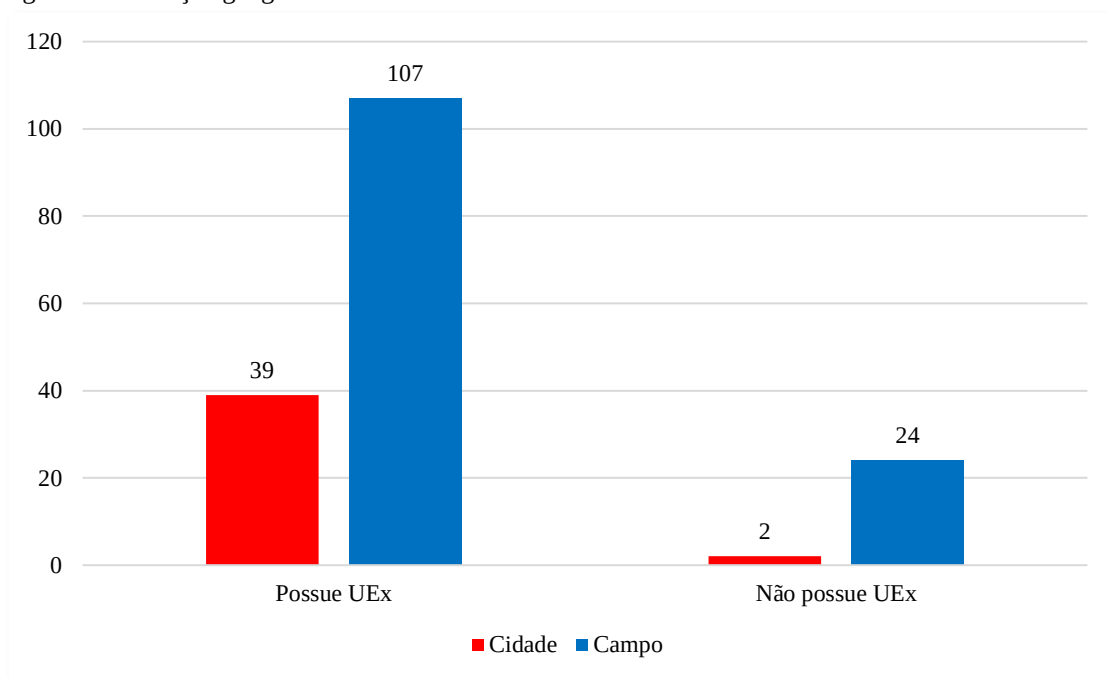
A falta de retorno às recomendações do CME, há quase 5 (cinco) anos, reforça a falta de interesse, que atravessa duas gestões de governos de partidos diferentes, de desvincular o quadro funcional da SEMEC das indicações políticas partidárias e de maior controle dos diversos órgãos colegiados e da sociedade civil sobre o quantitativo de profissionais, formação exigida e carga horária, bem como valores das gratificações de função e/ou remuneração, a partir da definição do Organograma e do Regimento Interno da SEMEC.

Por fim, a Dimensão de organização da gestão democrática da política educacional direcionada às Escolas compreende duas principais Estratégias: constituição e fortalecimento de Conselhos Escolares e processos de escolha de gestores/as das escolas.

Em relação à primeira, há considerável avanço na constituição das UEx em territórios da cidade, onde apenas 5% das escolas não possuem UEx; já em territórios do campo, permanece como desafio em 17% das escolas, conforme dados apresentados no Gráfico 3

³⁶ Não se teve acesso à referida Lei por nenhuma das opções de busca por documentos da educação municipal.

Gráfico 3: Quantitativo de escolas da Rede Municipal que possuem UEx criadas no período de 1999 a 2020, segundo localização geográfica

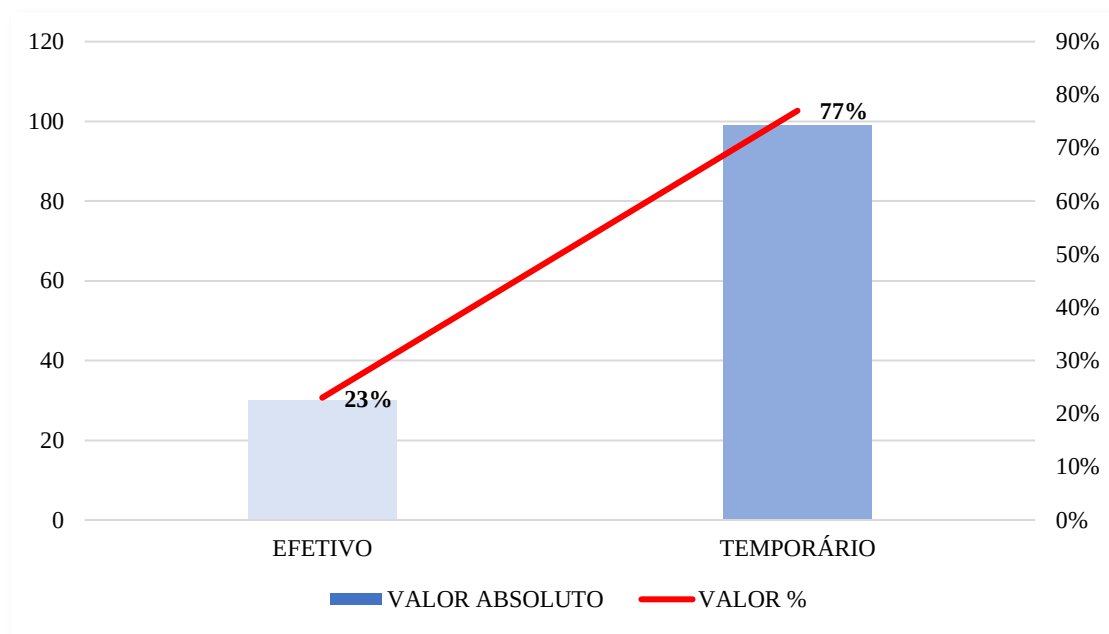


Fonte: Organizado pela Autora com base nos dados disponibilizados pela Coordenação de Conselhos Escolares da SEMEC/Abaetetuba, em maio de 2023.

Em duas escolas visitadas foi identificado que não havia UEx. Dentre os principais motivos citados, estão: a rotatividade de profissionais nas escolas, em função do vínculo empregatício de todos/as os/as servidores/as dessas escolas ser contrato temporário, e a falta de interesse de integrar o Conselho Escolar por receio do corte dos benefícios sociais concedidos pelos Governos. Esses mesmos motivos foram citados nas escolas que possuem UEx, mas estão inadimplentes com as prestações de contas e/ou com mandatos vencidos. Portanto, a constituição e fortalecimento dos Conselhos Escolares perpassa por formação continuada e estabilidade funcional por meio de concurso público.

Em relação aos vínculos empregatícios dos funcionários das escolas, destaca-se como agravante o de gestores/as das escolas do campo, pois 77% possuem vínculo de contrato temporário, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Vínculo empregatício dos/as profissionais que atuam na função de gestor/a de escolas do campo, 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela Coordenação de Educação do Campo da SEMEC/Abaetetuba, maio de 2022, e nas visitas às escolas.

O/A gestor/a, além de ser responsável pela mobilização da comunidade escolar para constituição da UEx, é membro nato e mediador/a da transição entre a troca de mandatos da coordenação do Conselho Escolar. Portanto, as trocas repentinas e a instabilidade no serviço público, e não, fundamentalmente, na função, geram inúmeros prejuízos para a constituição e fortalecimento dos Conselhos Escolares, assim como a continuidade do trabalho no âmbito escolar e dos processos de formação profissional, orientações administrativas e pedagógicas realizadas pela SEMEC/Abaetetuba.

Ademais, a Estratégia 14.12 remete à discussão da Lei Municipal n. 182, de 03 de dezembro de 2004, que “Dispõe sobre a regulamentação do art. 88, inciso VI da Lei Orgânica [...] que trata sobre Eleição direta de Diretor nas Escolas Públicas Municipais [...]” por reforçar a ingerência do Poder Executivo e Legislativo Municipal na indicação de pessoas para assumir a função de gestor/a das escolas do campo, sobretudo ao estabelecer, no art. 2º, como critério de eleição direta para Diretor das escolas públicas municipais, o quantitativo de estudantes a partir de 240, uma vez que, como já mencionado, uma das características das escolas do campo de Abaetetuba é a predominância de porte pequeno. Com isso, das 129 (cento e vinte e nove) escolas existentes em 2022, apenas 2 (duas) atendem a esse critério (cf. o quantitativo de matrículas por escola do campo no Apêndice A), e, conseqüentemente, a eleição direta para gestor/a é inexistente em 98,4% das escolas do campo da Rede Pública Municipal.

Importante frisar que no Parágrafo Único, do mesmo artigo, trata da necessidade de regularização do Conselho Escolar, como outro critério.

Em diálogos, sobre os fundamentos da definição do critério de número de estudantes para eleição de diretor de escola, com dois integrantes do atual Poder Legislativo e com o ex-vereador que é o autor do Projeto que originou a Lei Municipal n. 182/2004 (Abaetetuba, 2004), este último afirmou que não havia o critério de número de estudantes no Projeto inicial, sendo acrescentado na discussão da Plenária da Câmara e obtendo aprovação da maioria dos/as vereadores/as. Já os dois integrantes do atual Poder Legislativo disseram que há um Projeto de Lei que “tramita” na CMA, há muito tempo (não souberam informar o ano), que tem como objetivo alterar o quantitativo para 160 estudantes, o que, segundo os/as próprios/as vereadores/as, seria para “amenizar esse problema”. No entanto, reconhecem que não há interesse dos/as colegas vereadores/as em discutir e aprovar essa matéria. Quanto ao questionamento dos fundamentos que embasam a definição do quantitativo mínimo, seja de 240 ou de 160 estudantes, foi dito por dois, de maneira mais aberta, e por um/uma, nas entrelinhas, que é a continuidade da indicação política partidária.

Pinto (2011), ao discorrer sobre a forma de ingresso na função de diretor de escola por indicação política, apresenta algumas problemáticas, como: nomeação de pessoas sem vínculos com a comunidade escolar, descontinuidade do trabalho e desempenho ruim nas avaliações de larga escala, esta ancorada em dados educacionais divulgados pelo INEP em que:

O cruzamento dos dados de acesso ao cargo de diretor com os resultados do [...] SAEB permitiu à coordenação do INEP constatar que os alunos que estudavam em escolas dirigidas por diretores nomeados politicamente tinham o pior desempenho no conjunto das escolas estatais do país. Esses dados impressionantes são inaceitáveis e devem ser combatidos com políticas públicas que acabem com essas práticas clientelistas dos governantes, que causam mais esse prejuízo ao ensino público brasileiro (Pinto, 2011, p. 173).

As condicionalidades para o repasse do VAAR, discutidas na primeira Subseção, apontam para essa relação dos critérios de investidura na função/cargo de gestor/a escolar e a melhoria do desempenho dos estudantes. Foi para atender a condicionalidade prevista no inciso I, do § 1º, do art. 14 da Lei do Novo FUNDEB (Brasil, 2020), e não a Estratégia 14.14, do PME/Abaetetuba (Abaetetuba, 2015), que o Poder Executivo publicou o Decreto Municipal n. 127, de 13 de setembro de 2022, em que “Estabelece os critérios técnicos exigidos para o provimento da função de Diretor nas Escolas Públicas Municipais com número de alunos inferior a 240 [...]” (Abaetetuba, 2022). Tal afirmativa,

baseia-se na informação de técnicos da SEMEC de que foi solicitado, pelo FNDE, documento que regulamentasse os critérios de investidura na função de Gestor/a em escolas com menos de 240 estudantes, como condição para habilitar o Município a receber os recursos do VAAR. Além disso, constatou-se uma divergência crucial quanto aos critérios estabelecidos na Estratégia 14.14 do PME e nos artigos 2º e 3º do referido Decreto, enfaticamente, quando se refere literalmente às escolas do campo, convergente aos escritos:

[Estratégia do PME]

14.14 - assegurar que, no primeiro ano de vigência deste PME, **os gestores das Unidades de Ensino de pequeno porte que não esteja em consonância com a Lei [Municipal] nº 182/2004, que sejam do quadro efetivo**, residam preferencialmente na localidade e possuam formação exigida pela legislação vigente; (Abaetetuba, 2015, p. 230, grifo e inclusão nossa)

[Artigos do Decreto Municipal n. 127/2022]

Art. 2º. **Os Educadores nomeados para o cargo de Diretor nas escolas públicas municipais com número de alunos inferior a 240** (duzentos e quarenta), deverão seguir os seguintes critérios:

I – Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar;

II – Licenciatura Plena em Pedagogia;

III - Licenciatura Plena com Especialização em Gestão Escolar devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação.

Parágrafo Único: Além dos critérios previstos no caput, o Educador **deve ser do quadro efetivo** e ter disponibilidade para cumprir jornada de 8h diárias diurnas, totalizando 40h semanais de segunda a sexta feira.

Art. 3º. **Os Educadores nomeados para o cargo de Responsáveis das Escolas do campo (ilhas/estradas e ramais) com número de alunos inferior a 240** (duzentos e quarenta), deverão seguir os seguintes critérios:

I – Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar;

II – Licenciatura Plena em Pedagogia;

III - Licenciatura Plena com Especialização em Gestão Escolar devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação.

Parágrafo Único. Além dos critérios do caput, o Educador deve residir no território onde a escola está localizada e possuir experiência comprovada de pelo menos 12 (doze) meses na docência da educação básica pública, bem como ter disponibilidade para cumprir jornada de 8h diárias diurnas, totalizando 40h semanais de segunda a sexta feira (Abaetetuba, 2022, grifo nosso).

Os destaques na citação remetem à divergência sobre o critério de pertencer ao quadro efetivo, que na Estratégia 14.14 do PME é mencionado; já no Decreto fica bastante confuso por ausência de algumas definições, tais como: o art. 2º refere-se apenas às escolas da cidade, uma vez que no art. 3º é nomeada a função de responsável de escola para as localizadas em territórios campestres? Se a resposta for não, qual o critério que distingue a função de Diretor e Responsável de Escola? Se sim, por que não assegurar o critério de pertencer ao quadro efetivo para todas as escolas, independentemente da localização geográfica cidade e campo? Essas (in)definições são os subterfúgios

assegurados em Lei que o Poder Público se utiliza para continuar indicando pessoas do mesmo grupo político com mais facilidade para assumir a função de Gestor, ou seria de Responsável de Escola? Ou, até mesmo, de Professor Responsável? Esta última, identificada nas visitas às escolas.

Além da diferença de nomenclatura de função, foram externadas, por profissionais que assumem a responsabilidade de gestores/a de escola no campo, a de gratificação e de atribuições relacionadas à função, o que acarreta inúmeros problemas. Dentre os citados estão: i) prejuízos financeiros às pessoas que exercem a função, em decorrência dos gastos com despesas dos deslocamentos para resolver as demandas da escola na cidade; ii) prejuízos no processo educacional dos/as estudantes, por serem dispensados do dia letivo para que o profissional lotado como Professor Responsável e, em alguns casos, Responsável de Escola, venha participar de reuniões realizadas pela SEMEC, buscar materiais e alimentação escolar, dentre outras atividades; iii) trabalho extra sem remuneração, no caso de Professor Responsável, que recebe de acordo com a carga horária de sala de aula, tendo como diferencial na remuneração apenas o percentual de gratificação da função de Professor Responsável que, segundo informaram, percebem que varia de uma pessoa para outra, não sabendo informar o motivo.

As péssimas condições de trabalho desmotivam o/a servidor/a efetivo/a a assumir a gestão em escolas do campo, conforme expressou uma professora efetiva que estava na função em uma das escolas visitadas, a qual disse ter ido à Diretoria de Recursos Humanos (DRH) da SEMEC pedir dispensa da função, porque, além das inúmeras responsabilidades - que não são atribuições da função, como, ir buscar os alimentos perecíveis do cardápio da alimentação escolar na cidade -, a gratificação paga pela função, sequer cobre as despesas de deslocamento que tem de fazer, semanalmente, à cidade para tratar de assuntos da escola. Neste caso, segundo a informante, a diretoria do DRH propôs aumento da gratificação da função, de modo particular, para cobrir as despesas com os deslocamentos.

Esse encaminhamento do DRH reforça o que já foi dito sobre a falta de clareza da definição do percentual de gratificação da função Gestor/Responsável de Escola/Professor Responsável e dá outro destino ao valor da referida gratificação, o qual deveria ser para usufruto pessoal do/a servidor/a. Torna-se, assim, ajuda de custo para desenvolver atividades relacionadas à escola.

Ante ao exposto e retornando ao enfatizado no início desta Seção ao citar Arroyo (2004), a gestão da Política de Educação do Campo no Município de Abaetetuba precisa

romper definitivamente com a velha estrutura de gestão e condução do sistema de ensino rural.

Todavia, sob os aspectos da organização da gestão da política educacional na Rede Pública Municipal, perspectivada na atuação de diferentes órgãos e entes federados, percorridos nesta Seção, é que serão discutidos os indicadores das dimensões de ampliação e de qualificação da oferta da Educação do Campo às populações que residem em territórios campestres do Município de Abaetetuba, na próxima Seção.

4 AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ABAETETUBA

Nesta, terceira e última, Seção serão discutidas as dimensões de ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Abaetetuba que, conforme mencionado na Seção 2, corresponde à oferta das Etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. As duas dimensões de análise, embora se considere intimamente relacionadas, serão discutidas em Subseções separadas, por opção de organização da estrutura do Relatório de Pesquisa, de modo a evidenciar os avanços, obstáculos e possibilidades atinentes ao conjunto de indicadores de cada uma das dimensões.

4.1 Ampliação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em territórios do campo

A ampliação da oferta pautou-se na aferição da proporção entre as matrículas em territórios do campo, da Rede Pública Municipal, nas faixas etárias estabelecidas para cursar as etapas da Educação Básica, administradas pela gestão municipal, e a demanda populacional campesina do mesmo intervalo de idades, de modo a identificar os percentuais de cobertura do atendimento educacional ao longo da série histórica de 2010 a 2022, relacionando-os, sempre que possível, com as Metas de ampliação de oferta previstas nos Planos Nacional e Municipal de Educação.

Vale lembrar que a Rede Municipal de Educação é a única a ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em territórios do campo, de acordo com a Tabela 3 (cf. na Seção 2). Em função disto, os dados desta Pesquisa se aproximam da totalidade da cobertura da população campesina de Abaetetuba, especialmente da Educação Infantil, dada a disponibilidade de dados específicos por território (campo e cidade), os quais serão tratados inicialmente, seguidos do Ensino Fundamental.

4.1.1 Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira Etapa da Educação Básica, subdivide-se em Creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e Pré-escola, de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, sendo a última, de oferta obrigatória na Rede Pública, a partir da promulgação da Lei

Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013³⁷ (Brasil, 2013), e com universalização do acesso à população em 2016, em consonância com o Objetivo 1, da Meta 1 do PNE 2014 - 2024 (Brasil, 2014). Já em relação ao atendimento em creche, o Objetivo 2, da Meta 1 do PNE 2014-2024, prevê “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, **no mínimo, 50%** (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, grifo nosso). Vale evidenciar, no PME de Abaetetuba 2015-2025 são estabelecidas 25 Estratégias (Abaetetuba, 2015) para alcançar essa Meta, dentre as quais estão:

1.1- definir metas de expansão da rede pública municipal de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.8 - assegurar, em regime de colaboração com a União, o atendimento na Educação Infantil das populações do campo e das comunidades assentadas e quilombolas e nas comunidades tradicionais, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças; (Abaetetuba, 2015, p. 43-44)

Face ao exposto, dedica-se esforços na discussão da ampliação do atendimento da Educação Infantil, em creche e pré-escola, em territórios do campo do Município em tela. Antes, cabe a seguinte observação: a Meta 1, no PNE foi estabelecida a partir de 2014 e, no PME/Abaetetuba, 2015, mas a análise de ampliação tem como marco inicial o ano de 2010, quando foi publicado o Decreto Federal n. 7.352/2010, que previa no art. 1º a ampliação e a qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo (Brasil, 2010).

4.1.1.1 Oferta da Educação Infantil: Creche

Organizou-se a Tabela 4, a fim de subsidiar as discussões sobre a ampliação da oferta, considerando o total de matrículas da Rede Pública Municipal em territórios do campo, na faixa etária de 0 (zero) a três anos, o total da população campestre do Município de Abaetetuba, do mesmo intervalo de idades, e o resultado do percentual obtido do Objetivo 2 da Meta1 do PNE³⁸ e do PME/Abaetetuba.

³⁷ “Altera a Lei n. 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.” (Brasil, 2013)

³⁸ Para verificação do alcance do Objetivo 2, da Meta 1 do PNE, foi definida, no Indicador 1B, a mesma metodologia de cálculo, a saber: “Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche.” (INEP, 2020, p. 12)

Tabela 4 - Atendimento de Creche na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios do Campo de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas	0	0	49	61	176	338	461	658	690	80	98	414	768
População	4.871	4.951	5.008	5.107	5.163	5.217	5.269	5.319	5.420	5.469	5.517	5.564	5.461
% Da Meta 1 (Objetivo 2)	0	0	1,0	1,2	3,4	6,5	8,7	12,4	12,7	1,5	1,8	7,4	14,1

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Com os dados sistematizados, foi possível identificar que o percentual da população do campo, na faixa etária de 0 a 3 anos, é de 47,1% em relação à população total do Município no mesmo intervalo de idades, mantendo-se inalterado ao longo dos anos analisados.

Concernente às matrículas, observa-se que ocorreu aumento gradativo até 2018. Neste ano, alcançou 690 crianças, representando o segundo maior percentual do Objetivo 2, da Meta 1, atingido pela Rede Pública Municipal em territórios do campo, que foi de 12,7%. Entretanto, no ano de 2019, o total de matrículas reduziu abruptamente em 88,4%, equivalente a 80 matrículas, e, em 2020, voltou a ter um pequeno aumento de 22,5%, relativo a 98 matrículas. Nesses dois anos, os percentuais de ampliação regrediram em mais de 10 pontos percentuais em relação a 2018, voltando ao patamar anterior a 2014, com 1,5% e 1,8%, respectivamente, da população atendida.

Curiosamente, ao investigar sobre os motivos da redução, foi relatado por técnicos da SEMEC e do CME que o declínio de matrículas ocorreu porque a infraestrutura das escolas do campo não atendia o previsto na Resolução CME/Abaetetuba n. 01/2018, art. 6º, incisos de I a XVII, tampouco, foi cumprido o estabelecido no Parágrafo Único: “As instituições de ensino, já construídas, deverão ter sua estrutura física, adequada às novas exigências estabelecidas a partir do primeiro ano da publicação desta resolução” (CME/Abaetetuba, 2018a). Portanto, a ausência de investimentos em infraestrutura de prédios educacionais adequados às exigências legais, no prazo estabelecido pelo CME, resultou no fechamento de turmas nas escolas do campo.

Ademais, os dados de 2019 e 2020, informados na Tabela 4, correspondem, somente, às matrículas no Maternal I e II - criança de 2 (dois) e 3 (três) anos - de uma escola localizada na Vila de Beja, que oferta, exclusivamente, a Educação Infantil, e o prédio escolar atende, senão por completo, boa parte das exigências estabelecidas na Resolução.

No ano de 2021, com a mudança de gestão municipal³⁹, decorrente das eleições de 2020, inicia uma recuperação de crescimento do atendimento em creche, alcançando 7,4% da população e, em 2022, o maior percentual da série histórica, 14,1%, decorrente do aumento de matrícula em 85,5% em relação ao ano anterior, fato que corrobora com a afirmativa inicial de retomada do crescimento a partir de 2021, mas que se manifesta insuficiente para o alcance da Meta do PNE em 2024, assim como, do PME em 2025, pois, considerando os dados de matrícula e da população, em suas totalidades (redes de ensino: pública e privada; territórios: cidade e campo), referentes ao ano de 2022, o resultado aferido da oferta do território municipal é de 23,2%, muito aquém do estabelecido na Meta 1 dos Planos Nacional e Municipal de Educação.

Importante frisar, ainda com base nos dados de 2022, que a Rede Pública Municipal é a principal responsável pela cobertura do atendimento de creche no território municipal, com 21,3% de matrículas, e a Rede Privada com, apenas, 1,8%. Todavia, ao desmembrar o percentual da Rede Municipal, de acordo com os dados por território, na cidade se alcança 27,8% da cobertura da população (cf. a Tabela 7 constante no Apêndice B) e no campo, somente 14,1% (ver Tabela 4). Vale lembrar que o atendimento da Rede Privada é somente na cidade (ver Tabela 8 do Apêndice B), o que eleva o percentual de abrangência do atendimento de Creche na cidade para 31,3%.

A diferença de 13,7 pontos percentuais, considerando somente os dados da Rede Pública, resulta de tomadas de decisões do órgão responsável pela execução da política educacional do Município, que privilegiam os territórios da cidade, pois, conforme determinações do CME/Abaetetuba, estabelecidas na Resolução anteriormente citada, a oferta de matrículas estava condicionada à adequação da estrutura física existente, no prazo estabelecido, ou ainda da construção de prédios de creche. No entanto, até 2022, não há nenhuma creche construída em territórios do campo, enquanto na cidade são 6 (seis).

Portanto, a ampliação de matrículas observada nos dois últimos anos da série histórica, apenas retoma a oferta de Maternal II nas demais escolas do campo que abrigam Educação Infantil e Ensino Fundamental, com exceção, da escola da Vila de Beja, que continuou atendendo Maternal I e II, evidenciando, com isso, a ausência de atendimento a menores de dois anos.

³⁹ A Prefeita eleita para o quadriênio 2021-2024 já havia assumido dois mandatos correspondentes ao período de 2009 a 2016.

4.1.1.2 Oferta da Educação Infantil - Pré-escola

Utilizou-se os mesmos indicadores anteriores, mudando a faixa etária: total de matrículas na Rede Pública Municipal de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, total da população campestre correspondente a essas idades, e aferição do percentual alcançado do Objetivo 1, da Meta 1 do PNE⁴⁰ e do PME/Abaetetuba, concernentes ao período de 2010 a 2022, organizados na Tabela a seguir.

Tabela 5 - Atendimento de Pré-escola na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios do Campo de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas	2.079	2.142	2.453	2.464	2.434	2.396	2.275	2.317	2.341	2.189	1.956	2.035	2.232
População	2.479	2.416	2.443	2.491	2.518	2.544	2.570	2.594	2.644	2.667	2.691	2.714	2.779
% Da Meta 1 (Objetivo 1)	83,9	88,7	100,4	99,0	96,7	94,1	88,6	89,3	88,6	82,1	72,7	75,0	80,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Há de se registrar que o percentual da população do campo, na faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, no decorrer da série histórica, manteve-se menor em relação à anterior em 1,6%. Isto significa que nos territórios campestres vivem 45,5% da população total do Município, desse intervalo de idades, fato que instiga estudos posteriores, não só no âmbito da educação, mas da saúde, da assistência social, da geografia, dentre outras, pois pode estar relacionado à mortalidade infantil, às vulnerabilidades sociais, à migração campo/cidade.

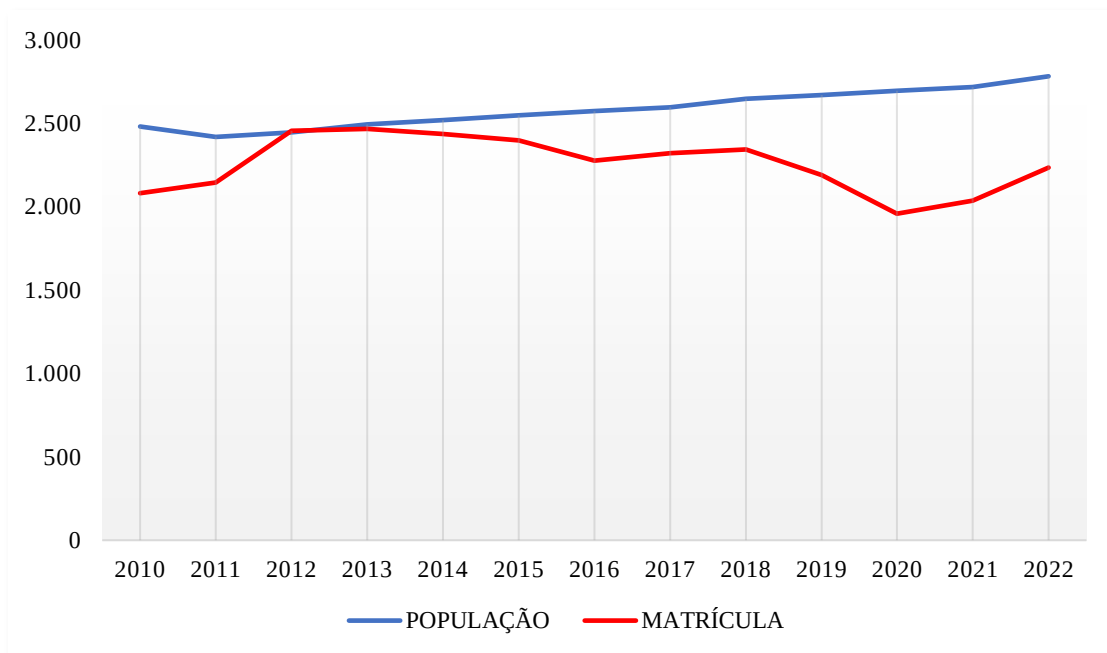
Observa-se nos dados, dispostos na Tabela 5, contradição em relação ao Objetivo 1, da Meta 1 do PNE, pois, ao invés de universalizar o acesso em 2016, há diminuição do percentual de abrangência da população, sendo, inclusive, menor nos quatro últimos anos, do que no ano que inicia a análise da série histórica. Este fenômeno tem semelhanças com o da cidade, tratando-se somente das matrículas na Rede Pública Municipal, uma vez que o último percentual, da série observada, é o menor de todos - averigue a Tabela 9 do Apêndice B. A propósito, em territórios do campo a universalização do acesso à pré-escola pode ser relacionada aos anos de 2012, com 100,4%, e de 2013, com 99% das

⁴⁰ Também para verificação do alcance do Objetivo 1, da Meta 1 do PNE, foi definida a mesma metodologia de cálculo no “Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/Creche [...]” (INEP, 2020, p. 12)

crianças matriculada, tendo em vista que, nesses dois anos, trata-se de dados da população estimada.

A contradição em evidência não decorre, apenas, do aumento da população, exceto o intervalo de 2010 a 2011, com diminuição de 2,5%, mas, substancialmente, da oscilação do quantitativo de matrículas, conforme é demonstrada no Gráfico a seguir:

Gráfico 5: Dinâmicas de crescimento da população campesina e de matrículas em escolas do campo, na faixa etária de 4 e 5 anos, de 2010 a 2022



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Observa-se, além do já mencionado decréscimo da população em 2011, estabilidade de crescimento em torno de 1% (um) ao ano, salvo em 2013 e 2018, que ficou na margem de 2 a 2,4%. Já em relação às matrículas, em 2012 é registrado o maior aumento percentual da série histórica, 14,5%, e em 2020, o maior decréscimo, 10,6%, o qual, embora coincida com o cenário perturbador da pandemia da COVID 19, não é possível afirmar a relação entre estes, pois as matrículas foram realizadas entre dezembro de 2019 e início de janeiro de 2020 e o ano letivo começado, na Rede Municipal, na última semana de janeiro, sendo que o primeiro caso da doença no Brasil foi confirmado somente em 26 de fevereiro e, localmente, a adoção de medidas de restrição à propagação do vírus, que resultou na suspensão das atividades escolares, foram anunciadas no dia 20 de março do mesmo ano, por meio o Decreto Municipal n. 467/2020 (Abaetetuba, 2020), quando já estava finalizando o 1º bimestre. Outrossim, em 2021 há aumento de matrículas em

4%, mesmo que, no início do ano letivo, a população ainda não tivesse sido vacinada, as aulas continuassem no formato não presencial e houvesse a possibilidade da continuação de picos de infecção. Obviamente, a redução acentuada de matrículas em 2020 precisa ser confrontada com outras informações, algo que cabe a uma análise detalhada e em profundidade em estudo posterior.

Em continuidade à perspectiva de crescimento de matrículas, o ano de 2022 alcançou o segundo maior cômputo da série histórica, que foi de 9,7%, aumentando para 80,3% de alcance da população de 4 e 5 anos. Entretanto, esse resultado, supera tão somente os dois últimos anos (2020 e 2021) em análise, os quais registraram os piores percentuais.

Examinando a cobertura do atendimento de pré-escola no território municipal, em 2022, tendo como referência a somatória de matrícula das Redes Pública e Privada, e das populações da cidade e do campo, o percentual é de 80,7%, ficando abaixo do resultado nacional aferido em 2018, que foi 93,8% (INEP, 2020), e do percentual municipal de 2010, que foi de 89,3. Salienta-se que nos anos de 2013 e 2014 a cobertura do atendimento de pré-escola no território municipal foi, respectivamente, 99,9% e 99,2%; já em 2015, há significativa redução de abrangência de 5,9%, equivalente a 93,3% da população atendida, seguida das reduções dos anos posteriores, que, não por acaso, coincidem com o período de regressividade e congelamentos das políticas públicas de 2016 a 2022, em âmbito nacional (Santos, 2020a), enfatizada na Subseção 1.3.

Ademais, ao desagregar o percentual do território municipal, a diferença de cobertura entre cidade e campo é bem pequena, a saber, 0,8%, sendo que na cidade a Rede Privada tem número de matrícula relevante, que interfere significativamente no resultado total de cobertura do atendimento da população de 4 e 5 anos, como, por exemplo, no ano de 2022, onde o percentual da Rede Pública foi de 65,5% e da Rede Privada, 15,6% - confira a Tabela 10 do Apêndice B.

De modo geral, essas análises da oferta da Educação Infantil apontam a desigualdade na gestão da política educacional no território municipal, com primazia da cidade sobre o campo, pois o direito à educação de 0 (zero) a 3 (três) anos iniciou no campo em 2012, atendendo apenas crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos, enquanto na cidade, há registros de matrículas desde 2010, quando a Rede Pública Municipal começou a oferta educacional dessa faixa etária (Abaetetuba, 2015).

E, ainda, nos territórios do campo não há nenhuma creche construída; já na cidade, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2022, há 6 (seis) creches, sendo 1

(uma) construída com recursos próprios e em parceria com entidade religiosa, em funcionamento desde 2010, e 5 (cinco) viabilizadas com recursos oriundos do Programa Pro-infância, do Governo Federal, ao qual a gestão municipal fez adesão. Destas 5 (cinco), a primeira foi inaugurada em 2013 (Abaetetuba, 2015), assegurando atendimento a partir do nascimento, especialmente, com 6 (seis) meses.

Portanto, dentre os principais fatores associados ao baixo atendimento da Educação Infantil em territórios do campo, está a inadequação da infraestrutura física dos prédios escolares às exigências Legais, sobretudo, para atendimento da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, o que desencadeou instabilidade na oferta, demonstrada ao longo da série histórica, com registros de decréscimos exorbitantes. Outro fator diz respeito à Política de Transporte Escolar, citada, por uma Técnica da Busca Ativa Escolar⁴¹ da SEMEC, como obstáculo na efetivação das matrículas pelos responsáveis, em função da insegurança de mandarem crianças de 3 (três) a 5 (cinco)⁴² anos em embarcações, somente com a pessoa que a dirige. Já em escolas da Região de Terra Firme, foram pontuados, por uma gestora, problemas de acesso e de permanência, decorrentes da inexistência da oferta de Transporte Escolar intracampo, na localidade em torno da escola. Segundo o relato, há crianças que não estão matriculadas por não haver pessoa disponível para levar e buscar na escola e, referente à permanência, de que há elevado registro de inassiduidade de crianças nas turmas de Educação Infantil, em função de dificuldades, como disponibilidade do responsável de trazer e buscar a criança na escola, considerando que o percurso é longo, e falta de recursos financeiros para arcar com custos dos deslocamentos residência/escola/residência.

Esses fatores indicam a necessidade de a gestão da política educacional do município planejar a ampliação de matrículas indissociável das políticas de acesso e permanência com qualidade.

Contudo, os percentuais baixos em relação à Meta 1 não podem ser tratados como problemas, estritamente, da gestão municipal, em conformidade ao mencionado

⁴¹ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia, disponibilizada gratuitamente para estados e municípios, composta por: uma metodologia social, que envolve profissionais de diferentes áreas (saúde, educação, assistência social, etc), e uma ferramenta tecnológica, que reúne dados, desde a identificação até a tomada de providências dos diversos serviços públicos, sobre cada caso acompanhado de estudante que está fora da escola ou em risco de evasão. Essa estratégia foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). (cf. <https://buscaativaescolar.org.br>)

⁴² Considerando que no território da Região Insular, Município de Abaetetuba/PA, no período em análise, não há atendimento a menores de 3 (três) anos.

período de regressividade e congelamento das políticas públicas com a lista de desmonte das políticas educacionais, enfatizada na Subseção 1.3, bem como, aos aspectos que permeiam a gestão educacional, discutidos na Subseção 2.1, presentes na análise do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE:

É fato que o Brasil ainda não alcançou uma articulação robusta em torno de um regime de colaboração entre União, estados e respectivos municípios, por meio de ações coordenadas e integradas dos poderes públicos dessas diferentes esferas federativas, que conduza a esforços compartilhados para assegurar o acesso, a permanência, de forma integral e universal, e a efetividade dos sistemas educacionais. (INEP, 2020, p. 5).

Ainda de acordo com o Relatório, a cobertura nacional de atendimento em creche, até o final de vigência do PNE (2014-2024), não irá ultrapassar 45%, ficando 5% aquém da Meta estabelecida, uma vez que até 2018, ano do último resultado analisado, a cobertura nacional alcançou o percentual de 35,7% (INEP, 2020). No entanto, pelos dados mais atuais e específicos da realidade municipal, produzidos por esta Pesquisa e mencionados anteriormente, no ano de 2022 a cobertura municipal é inferior em 12,5%, em relação ao percentual nacional de 2018.

Ante ao exposto, surpreende a alteração da Meta 1 no PME, em sua segunda avaliação de monitoramento, ocorrida no início de 2022, através da realização da V Conferência Municipal de Educação de Abaetetuba, ampliando para 75% (setenta e cinco) o atendimento de crianças de até 3 (três) anos e prorrogando a universalização da pré-escola para 2025, de acordo com os destaques na citação:

META 1- Universalizar, até 2025, o atendimento da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, considerando a garantia do atendimento das crianças da cidade, ilhas, estradas e ramais. (FMEA, 2022, p. 1, grifos do original).

Isso, talvez, seja decorrente do desconhecimento da realidade da oferta municipal, grande parte em função de problemas no processo de Avaliação e Monitoramento do PME, referidos em vários trechos do Relatório atinente à primeira avaliação do Plano, referente ao ano de 2017, que parece não terem sido sanados no interstício das avaliações:

[...] A referida Comissão [de Avaliação e Monitoramento do PME] analisou as metas e estratégias fez um levantamento situacional, mas não fez a pesquisa de dados estatísticos com o argumento de ter muita dificuldade para adquirir tais dados.

[...]

[...] o Fórum Municipal de Educação [...] está revendo sua forma de acompanhamento e está mais consciente da necessidade da construção de novos instrumentos avaliativos e uma busca mais intensa e precisa de indicadores que permitam ilustrar o cumprimento ou não das metas e estratégias do PME.

[...]

[...] as informações apresentadas neste documento decorrem apenas dos dados de matrícula capturados e disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e as considerações sobre cada estratégia da meta 01 são resultantes da avaliação da equipe pedagógica e do setor de estatística do órgão. (FMEA, 2018, s/n)

A ausência de um conjunto de dados sistematizados que possibilite o diagnóstico do atendimento educacional dos territórios do município, prejudica o planejamento, a avaliação, o monitoramento e o orçamento da educação. A título de exemplo deste último, foi construída uma escola em 2013, cuja localidade tornou-se um dos bairros mais novos da cidade, em decorrência da expansão do território urbano, mas que, desde a inauguração, a escola funcionou com capacidade reduzida, resultando, nos anos de 2022 e 2023, em ociosidade do prédio escolar, por não haver demanda de estudantes suficiente para formar, sequer, uma turma, segundo técnicos da SEMEC.

A seguir, volta-se à análise de dados referentes à oferta da segunda Etapa da Educação Básica.

4.1.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental foi a primeira Etapa da Educação Básica a ser assegurada a oferta obrigatória e gratuita no inciso I, do art. 208, da CF de 1988 (Brasil, 2022a). No ano de 2006 sofreu alteração, por meio da Lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁴³ (Brasil, 2006b), passando a duração de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com ingresso aos 6 (seis) anos de idade e não mais aos 7 (sete). A Lei estabeleceu, ainda, o prazo até 2010 para os entes federados implementarem a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2006b).

Na Rede Pública Municipal de Abaetetuba, mais uma vez, o processo de implantação iniciou pela cidade, assim mencionado no PME:

[...] O município de Abaetetuba realizou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2007, nas escolas municipais e conveniadas da cidade (área urbana) e somente no ano de 2010 nas escolas municipais do campo (ilhas,

⁴³ Essa Lei complementou a Lei Federal n. 11.114, de 16 de maio de 2005, a qual “Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.”

estradas e ramais), completando 100% do atendimento nessa nova faixa etária. (Abaetetuba, 2015, p. 47)

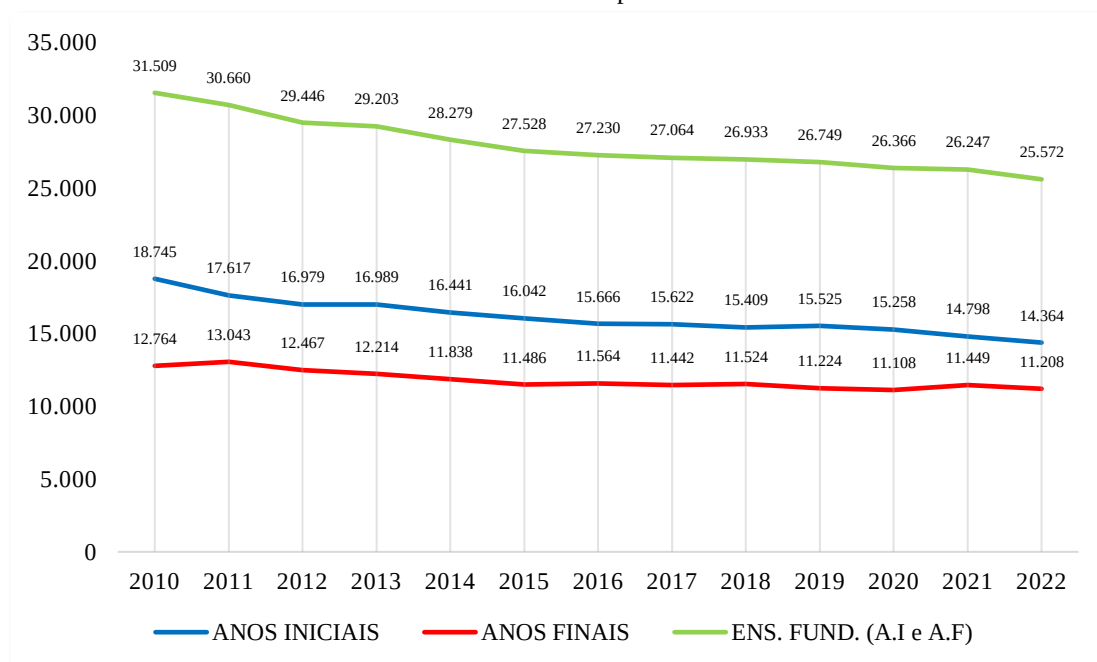
À época, recorda-se da justificativa, por ter participado de algumas reuniões na condição de gestora de escola urbana, de que o início da ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seria pelas escolas da cidade por apresentarem melhores condições de infraestrutura e de mobiliários adequados ao tamanho das crianças, do que nas escolas do campo. Hoje, essa justificativa soa estranha, face às reflexões que esta Pesquisa possibilitou sobre o descaso do poder público com a educação das populações do campo e a subjugação da educação ao modelo da cidade, tratadas na primeira Seção, e que são reforçados por esse tipo de decisão do planejamento da política educacional no Município. A falta de condições adequadas à ampliação nas escolas do campo deveria impulsionar esforços para solucioná-las, em caráter de urgência, mas a tomada de decisão dos/das dirigentes adiou a ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em territórios do campo de Abaetetuba, no tempo máximo estabelecido na referida Lei, demonstrando a falta de equidade da gestão da política educacional.

A discussão sobre ampliação dessa Etapa, pelos motivos expostos na Introdução, irá englobar dados das matrículas dos diferentes territórios do Município, campo e cidade, e das Redes de Educação Municipal, Estadual e Privada, assim como o total da população do Município no intervalo de 6 a 14 anos de idade. Ressalta-se, ainda, que não será possível estabelecer relações diretas com a Meta 2 do PNE, em função dos Indicadores de aferição utilizados divergirem da metodologia adotada nesta Pesquisa.

4.1.2.1 Oferta do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais

O total de matrículas do Ensino Fundamental apresenta diminuição ao longo do período, contabilizando a diferença de 18,8% ao final da série histórica, em comparação ao ano de 2010, resultante das reduções nas duas subdivisões do Ensino Fundamental: anos iniciais: 23,4%, e anos finais 12,2%. Entretanto, apesar de nos anos iniciais apresentar o maior percentual de redução, é o qual corresponde ao maior percentual de matrículas em relação ao total das duas subdivisões, em todos os anos analisados, como, por exemplo, em 2022, é de 56,2%. Todas essas assertivas estão amparadas nos dados coletados e sistematizados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Matrículas do Ensino Fundamental no Município de Abaetetuba de 2010 a 2022



Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar de 2010 a 2022.

Importante destacar que o total de matrículas no Ensino Fundamental não corresponde à população de 6 a 14 anos, em decorrência do elevado percentual de distorção idade/ano, que será tratado na Subseção sobre qualificação da oferta. Por isso, na Tabela 6, consta o total de matrículas na Educação Básica, independente da Etapa em curso (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Desta forma, é possível identificar o percentual da população de 6 a 14 anos atendida pela escolarização, bem como, o quantitativo dos que estão fora da escola.

Tabela 6: Levantamento da escolarização da população de 6 a 14 anos de idade do Município de Abaetetuba de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas de 6 a 14 anos	27.632	27.186	26.399	26.482	25.981	25.279	25.083	24.799	24.489	24.271	23.999	24.026	23.661
População de 6 a 14 anos	27.563	28.050	28.373	28.933	29.249	29.555	29.850	30.134	30.706	30.983	31.254	31.521	30.901
% da População atendida	100,2	96,9	93	91,5	88,8	85,5	84	82,3	79,7	78,3	76,8	76,2	76,6
Fora da escola	- 69	864	1.974	2.451	3.268	4.276	4.767	5.335	6.217	6.712	7.255	7.495	7.240

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar e do Observatório da Criança e do Adolescente.

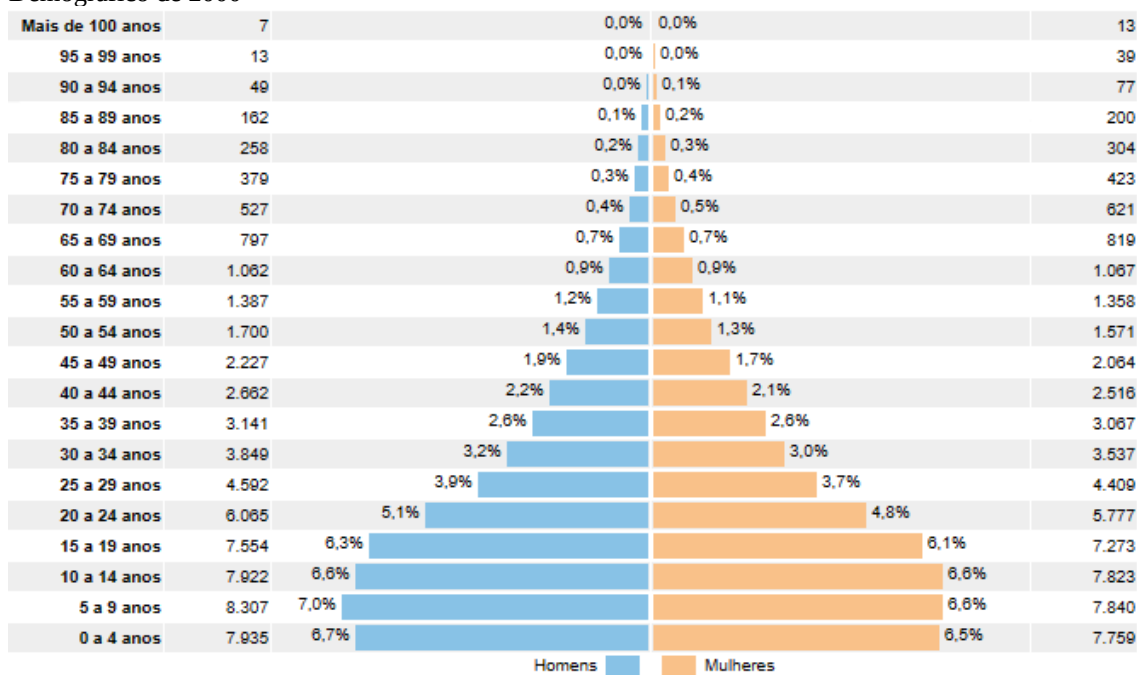
Nota-se similaridade com o ocorrido na pré-escola, em que há ocorrência, durante o período observado, de universalização do atendimento em relação ao total da população correspondente, mas que não se manteve. No caso em análise, a

universalização é registrada em 2010, com total de matrículas acima do quantitativo da população. Nesse mesmo ano, vale lembrar, a Rede Municipal implantou a ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nos territórios do campo, o que, possivelmente, contribuiu para abrangência de matrículas em relação à população.

No entanto, os sucessivos decréscimos do total de matrículas, salvo os anos de 2013, 2017 e 2021, por um lado, e os acréscimos ao total da população, exceto 2022, por outro, contabilizaram ao final da série histórica 7.240 (sete mil, duzentos e quarenta) crianças e jovens fora da escola. E, ainda que em 2022 o percentual de abrangência de matrículas em relação à população tenha crescido 0,5%, não deixa de representar o terceiro pior resultado.

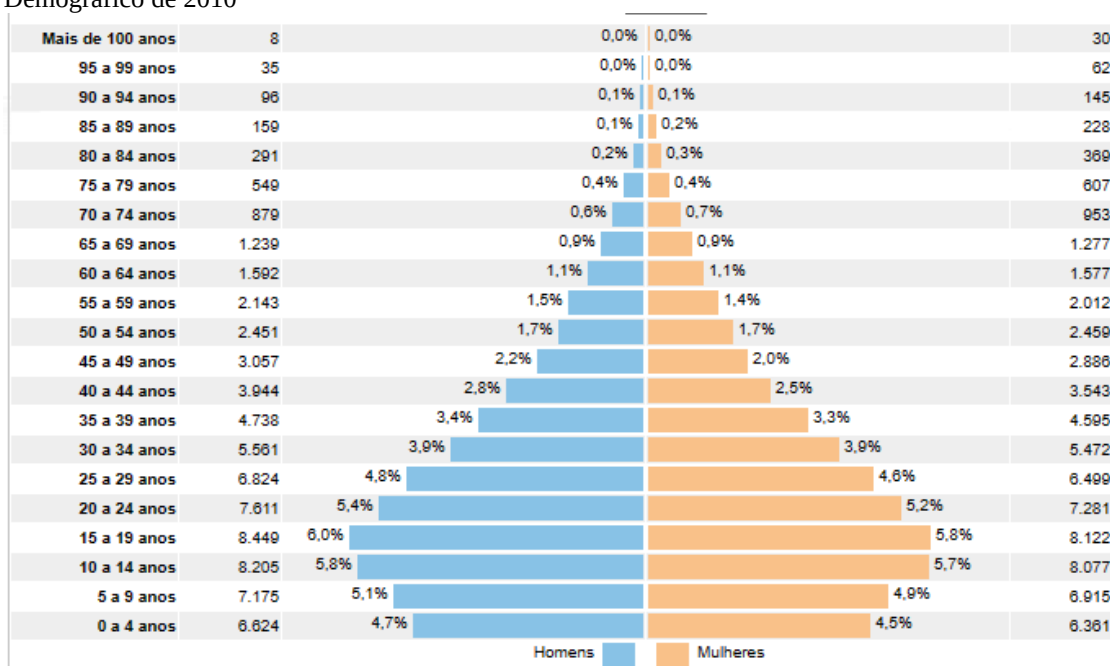
Outrossim, de acordo com dados já publicados do Censo Demográfico de 2022, houve diminuição de 2% na faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, em referência à estimativa de 2021, demonstrados na Tabela 6, confirmando a tendência de redução, dessa população, na década seguinte, observada na dinâmica de crescimento populacional de Abaetetuba entre os Censos Demográficos de 2000 e 2010, conforme ilustram as Figuras 2 e 3

Figura 2: Pirâmide da distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade, Abaetetuba - Censo Demográfico de 2000



Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Demográfico 2010.

Figura 3: Pirâmide da distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade – Abaetetuba - Censo Demográfico de 2010



Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Demográfico 2010.

Considerando as três faixas etárias da base da pirâmide, mesmo que os intervalos de idades sejam um pouco divergentes dos em análise, certifica-se que de 2000 a 2010 houve redução da população: de 0 (zero) a 4 (quatro) anos em 4%, de 5 (cinco) a 9 (nove) em 3,6% e de 10 (dez) a 14 (quatorze) em 1,7%. Portanto, as maiores reduções, em 2010, relacionam-se às faixas de idades que antecedem o ingresso nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental na década seguinte, a qual está sob análise, conjecturando-se, portanto, que um dos fatores da redução de matrículas no Ensino Fundamental seja a diminuição da população na faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, argumento, inclusive, muito utilizado por gestores/as da política educacional, mas que, de forma alguma, é o único, considerando o quantitativo elevado de crianças e adolescentes fora da escola.

A ausência de dados da população por faixa etária, de 6 (seis) a 10 (dez) e de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos e, destas, por território (campo e cidade), impossibilitou a análise de qual das duas subdivisões do Ensino Fundamental e em qual território há menor cobertura do atendimento.

Todavia, de acordo com relatos de técnicos da SEMEC/Abaetetuba, sobre a oferta dos anos iniciais, é de não haver demanda reprimida, mas sim, de casos identificados por diversos sujeitos (comunidade, profissionais da educação, conselheiros

tutelares, técnicos da SEMEC)⁴⁴, em função de não cumprimento das obrigações dos responsáveis em realizar a matrícula, por razões diversas, como, moradias isoladas e de difícil acesso, pessoas com deficiência, pobreza extrema, violências (doméstica, física, emocional e sexual), de outras nacionalidades, sendo que a SEMEC, ao tomar ciência, encaminha as providências cabíveis à efetivação das matrículas na Rede Pública Municipal e, quando necessário, à rede de proteção dos direitos das crianças e adolescente. Algumas dessas ocorrências foram observadas durante o período de atuação profissional na SEMEC, como, por exemplo, por ocasião da migração de famílias venezuelanas nos últimos anos, que fixaram moradia no Município.

Além desses casos, serve de alerta as matérias publicadas no website da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no dia 20 de janeiro de 2022, intitulada: “Crianças entre 5 e 9 anos fora da escola tem maior crescimento em 14 anos” (CNTE, 2022), e no website do UNICEF, no dia 15 de setembro de 2022: “Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF” (UNICEF, 2022). Alguns dos aspectos tratados nessas matérias serão retomados na Subseção sobre qualificação, por complementarem e/ou ratificarem os principais entraves de abrangência de escolarização na faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, identificados nesta Pesquisa.

Em relação à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal, esta teve início em 2022, reiteradamente, apenas na cidade, contrariando a Estratégia 2.9, do PME de Abaetetuba (Abaetetuba, 2015) e a Resolução CME/Abaetetuba n. 1, de 17 de janeiro de 2018 (CME/Abaetetuba, 2018a), em vigência à época, as quais estabelecem, respectivamente:

2.9- ampliar, em regime de colaboração com a União e o Estado, a oferta do Ensino Fundamental anos finais, **para as populações que residem em bairros periféricos, no campo, nas comunidades assentadas, quilombolas e as tradicionais**, assegurando o direito universal à matrícula próximo à sua residência; (Abaetetuba, 2015, p. 60, grifo nosso)

Art. 3º. VI – Garantir, gradativamente, a ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental dos anos finais, do 6º (sexto) ao 9º (nono), na rede pública municipal, **a partir do ano letivo de 2019, com a elaboração de um plano de implantação, priorizando as populações do campo, das águas, florestas e dos bairros urbanos periféricos com a universalização no ano de 2023.** (CME/Abaetetuba, 2018, grifo nosso).

⁴⁴ A identificação de casos de crianças e adolescentes fora da escola é potencializado pelo trabalho desenvolvido, por meio do Programa Busca Ativa Escolar, principalmente na Rede Municipal.

Este último documento, apesar de ter sido revogado pela Resolução CME/Abaetetuba n. 2, de 27 de janeiro de 2023, esta manteve, no inciso XXIII, do artigo 5º, que trata das atribuições da SEMEC, a priorização da ampliação do Ensino Fundamental (anos finais) nos territórios do campo e nos bairros periféricos da cidade, conforme transcrição: “XXIII - elaborar o plano de ampliação do Ensino Fundamental – anos finais, para a rede pública municipal, priorizando as populações do campo e dos bairros periféricos;” (Abaetetuba, 2023).

Os representantes do CME/Abaetetuba disseram, em reunião com técnicos da SEMEC para tratar das recomendações de ajustes no Plano de Ampliação, ocorrida no dia 10 de agosto de 2023, que tomaram conhecimento da ampliação da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental através da Portaria SEMEC/Abaetetuba n. 01, de 20 de fevereiro de 2022, que “[...] dispõe sobre a [...] Lotação dos Servidores da Rede Pública Municipal de Educação para o ano letivo de 2022” (SEMEC/Abaetetuba, 2022), por mencionar, no art. 7º, a lotação de professores/as nas instituições de ensino que passariam a ofertar, naquele ano, os anos finais do Ensino Fundamental. Este fato revela a não observância do inciso VI, do art. 4º, da Resolução do CME/Abaetetuba n. 1/2018, que trata das responsabilidades da SEMEC de “VI – elaborar **com** os órgãos colegiados políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas dos Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação.” (CME/Abaetetuba, 2018a, p. 4, grifo nosso).

O não envio do Plano de Ampliação para a análise e discussão do Colegiado, segundo externou na reunião um dos Conselheiros, tornou-se um grande problema, pois já está em curso questões não discutidas e apreciadas pelo CME, o que remete às observações de Lima (2008), tratadas na primeira Seção, sobre as formas que podem existir de implementação dos atos normativos: a reprodução total dos conteúdos, a reprodução parcial, ou a não reprodução. No caso em questão, a justificativa do não atendimento do previsto na referida Resolução, apresentada por uma das técnicas da SEMEC na reunião, foi de desconhecimento da obrigatoriedade de encaminhar o Plano ao CME/Abaetetuba.

O Plano de Ampliação do Ensino Fundamental, até o final de setembro de 2023, não havia sido aprovado pelo CP do CME/Abaetetuba, mas sua implementação em territórios da cidade está no segundo ano, com oferta de 6º e 7º anos, e, em territórios do campo, apenas na Região de Terra Firme, iniciada em 2023, com a oferta de 6º ano, portanto, sem atendimento às populações da Região Insular.

Pelo exposto, acrescido das observações de reuniões do CME e da SEMEC, percebe-se de fundamental importância que os integrantes do SME/Abaetetuba estabeleçam diálogos, com a finalidade de melhorar o entendimento da gestão da política educacional do Município, a partir da instituição do SME, de modo a não causar dissonância na implementação dessa política pública, tendo em vista a pouca idade (6 anos) de gestão com um Sistema próprio e as práticas arraigadas, de outrora.

Outrossim, é inadiável a união de esforços da SEMEC, CME, CAE, CACS/FUNDEB, FMEA, FORECAT, Ministério Público, instituições de nível superior, sindicatos, etc, para organização de um banco de dados da educação municipal, de acesso à consulta pública, com isso, acredita-se que possibilitaria maior qualificação da participação de gestores públicos e da sociedade civil nos processos de tomadas de decisões das Conferências Municipais de Educação e dos diversos órgãos e instituições da educação municipal, em concordância com o pensamento de Paro (2015, p 73): “[...] Somente a partir de um conhecimento correto, cientificamente informado, do fato educativo, os tomadores de decisão poderão conceber e proporcionar condições adequadas ao bom funcionamento da escola e à atividade de seus trabalhadores.”

Ao longo da discussão sobre ampliação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram mencionadas questões, indissociáveis do planejamento e da gestão da garantia do direito à educação, as quais serão aprofundadas na Subseção da dimensão que trata da qualificação da oferta.

4.2 Qualificação da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Abaetetuba em territórios do campo

A qualificação da oferta da educação escolar é uma discussão abrangente e de entendimento diverso. Nas últimas décadas, há uma tendência de relacioná-la às notas de avaliações externas, discutida na Seção 2, como observado na Meta 7 do PNE: “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: [em 2021: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 no Ensino Médio]” (INEP, 2020, p. 41, adequação textual nossa). Essa tendência fica mais evidente na definição dos Indicadores de aferição do cumprimento da Meta. São eles: Indicador 7A: IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental; Indicador

7B: IDEB dos anos finais do ensino fundamental e Indicador 7C: IDEB do ensino médio. (INEP, 2020).

Paro (2012) faz duras críticas a respeito dessa perspectiva da qualidade da oferta da educação escolar:

[...] Na visão adotada pelo senso comum e pelas políticas públicas vigentes basta que a escola pública persiga o objetivo (tacanho) de proporcionar um conjunto (limitado) de conhecimentos considerados importantes para formar o “cidadão”, entendido muito mais como agente produtivo em termos econômicos (trabalhador e consumidor) e cumpridor de seus deveres diante do Estado. Para aferir a qualidade da educação, basta pautar-se pelas credenciais e diplomas “conquistados” e pelas “avaliações” em larga escala – que mal conseguem medir quanto de informações a escola conseguiu “depositar” na mente do educando de modo a habilitá-lo a responder com razoável êxito a um mecanismo precário de aferição de conhecimentos. Os instrumentos de aferição da qualidade são importados de realidade que nada têm da especificidade educativa encontrada na escola. (Paro, 2012, p. 63 - 64)

Para o referido autor, a qualidade da educação escolar deve estar voltada para processos pedagógicos dialógicos que: possibilitem a constituição do estudante enquanto ser humano-histórico, considerem professores/as e estudantes sujeitos do processo, não dissociem ensino de aprendizagem e garantam o exercício da cidadania e o acesso à cultura em sentido pleno. Estes, portanto, são contrários aos processos pedagógicos da “educação bancária”⁴⁵ e das avaliações de larga escala. Nesse sentido, “[...] É preciso buscar na Pedagogia e na Didática formas mais efetivas de avaliação que permitam o acompanhamento da qualidade no próprio processo de aprendizado.” (Paro, 2012, p. 64).

Partindo desse entendimento de qualidade da educação, elegeu-se como indicadores da discussão da qualidade da oferta da Educação do Campo: taxa de distorção idade-ano escolar, infraestrutura e quadro funcional das escolas. Tem-se consciência que esses indicadores não são suficientes e nem possíveis de discussão em sua totalidade, dadas as particularidades dos processos pedagógicos de cada escola, todavia mobilizam reflexões importantes acerca de condições fundamentais para potencializar a qualidade desses processos nas escolas da Rede Pública Municipal.

4.2.1 Taxa de distorção idade-ano escolar

É considerada distorção idade-ano quando o/a estudante está com dois anos ou mais de atraso escolar, levando em consideração a idade prevista para cursar determinado ano/série. Esse atraso é decorrente, em grande parte, da sequência de reprovação,

⁴⁵ Cf. A obra de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido

desistência e evasão, e estas, por vários motivos, como aponta a matéria publicada no website do UNICEF:

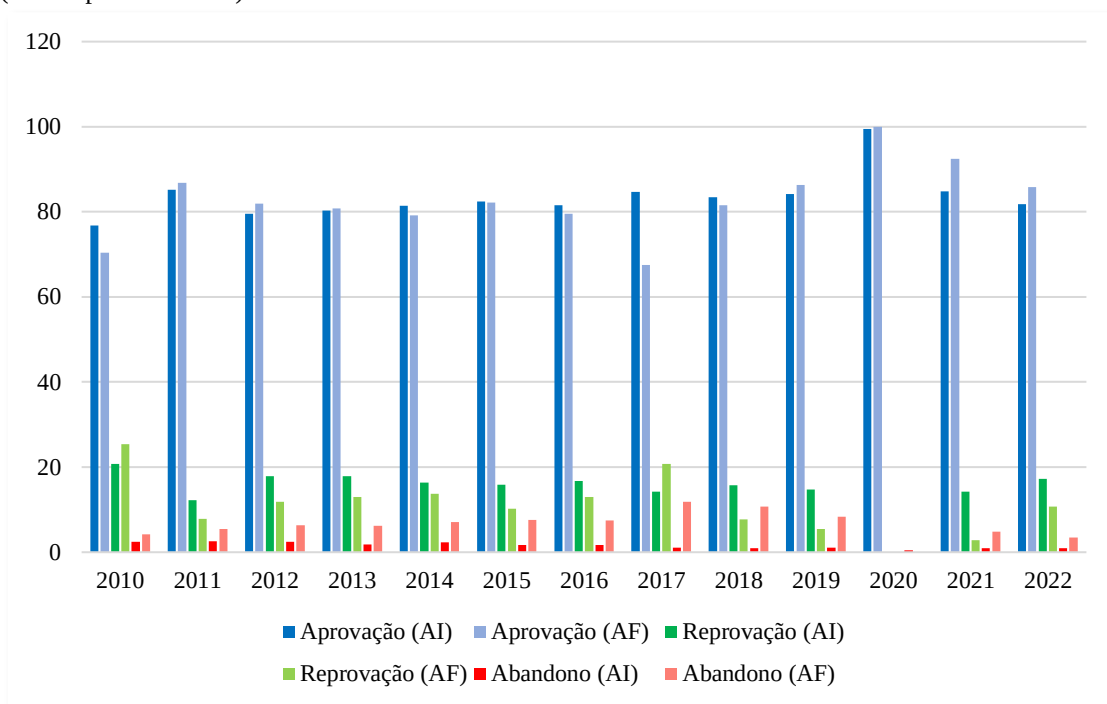
Entre os estudantes que estão na escola, a evasão é um risco real. Segundo a pesquisa [realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC) – a pedido do UNICEF] [...] 21% dos estudantes de 11 a 19 anos de escolas públicas pensaram em desistir da escola. Entre os principais motivos, está o fato de **não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores – item citado por 50% dos que pensaram em desistir.** (UNICEF, 2022, inclusão e grifo nosso)

Em se tratando da população de 11 a 19 anos, que está fora da escola, os dados apontam que:

[...] metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. **Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”.** Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros. (UNICEF, 2022, grifo nosso)

Nos dois grupos, a dificuldade de aprendizagem aparece, respectivamente, como risco de desistência e causa de evasão. A primeira, muitas vezes, ocorre por antecipação à reprovação, conforme observado no período em que se esteve na gestão de escola de Ensino Médio. Segundo Paro (2012), um dos aspectos alusivos à qualidade do direito à educação é o de que não há ensino de qualidade sem que, efetivamente, ocorra a aprendizagem. Desta forma, considerando que a reprovação é relacionada à não aprendizagem, a qual, por sua vez, potencializa a evasão escolar, volta-se à discussão dos dados apresentados no Gráfico a seguir.

Gráfico 7: Taxa de rendimento escolar no Ensino Fundamental em escolas do campo de Abaetetuba (Municipal e Estadual) – 2010 a 2022



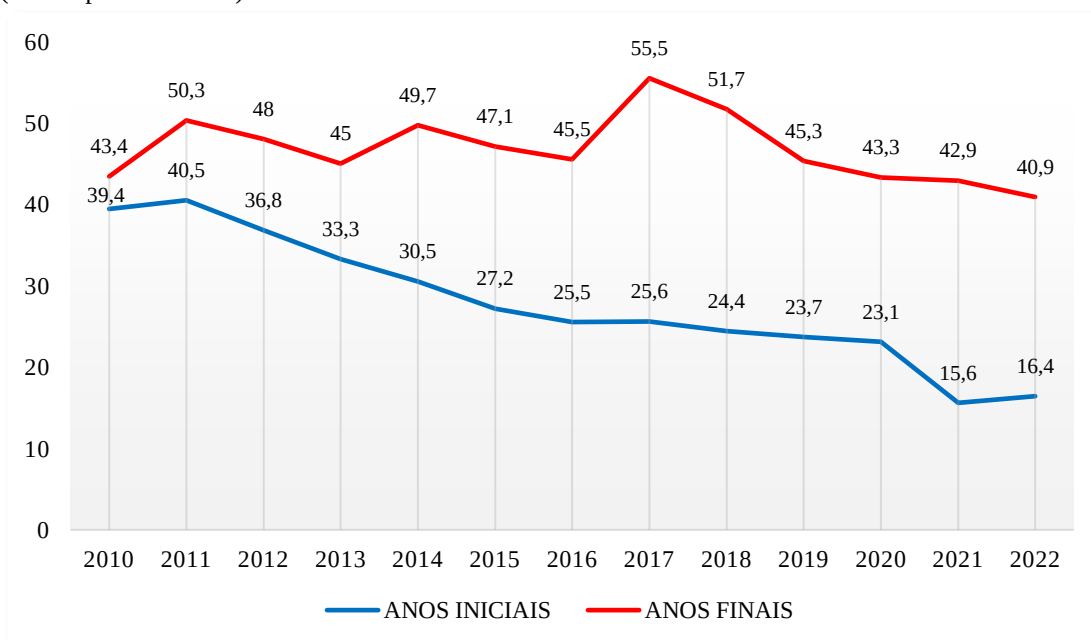
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2010 a 2022)

Observação: (AI) Anos Iniciais e (AF) Anos Finais.

Desses dados depreende-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência somente os dados de 2010 e de 2022, o percentual de aprovação aumentou, apenas, 6,5% e os percentuais de reprovação e abandono reduziram, respectivamente, 16,8%, e 62,5%. Já nos anos finais ocorreu o inverso entre os percentuais de reprovação e de abandono que, nessa ordem, reduziram 57,9% e 16,7%; quanto à aprovação o aumento foi de 21,9%.

Desses cenários, originam-se os elevados percentuais de distorção idade-ano, em territórios do campo, apresentados no Gráfico 8, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em que as causas de abandono e evasão escolar divulgadas pelo UNICEF (2022), assemelham-se às mencionadas por técnicos da Busca Ativa Escolar de Abaetetuba, tais como: necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar e, ainda, longe do território que reside; gravidez e/ou casamento entre jovens; pessoas com deficiência aparente, mas que nunca tiveram acesso ao serviço da equipe pedagógica da Educação Especial, tão pouco, de serviços da área da saúde.

Gráfico 8: Taxa de distorção idade-ano no Ensino Fundamental em escolas do campo de Abaetetuba (Municipal e Estadual) – 2010 a 2022



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar, INEP, de 2010 a 2022.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se considerável melhoria ao longo do período em análise, registrando poucas ocorrências de alterações de acréscimo entre um ano e outro, e, ao comparar os dados de 2010 com os de 2022, a redução do percentual de distorção idade-ano foi de 58,4%. Entretanto, o mesmo não se pode falar dos anos finais, pois, além dos constantes episódios de acréscimos e decréscimos, a diminuição foi, não mais que, 5,8% ao final da série histórica, em comparação ao início, fazendo com que a diferença entre os percentuais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que era de 4% em 2010, passasse para 24,5% em 2022. Importante retomar o achado desta Pesquisa, de que em 2010 houve cobertura do atendimento escolar de 100% da população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos; já em 2022, o percentual mensurado foi de apenas 76,6%.

Esses dados e discussões vão sinalizando que o desafio maior recai nos anos finais, e não é, tão somente, relacionado a problemas internos à escola, mas de melhoria de condições de vida das famílias e, em se tratando dos territórios do campo, de acesso a outros direitos, como trabalho, renda, saúde, saneamento, infraestrutura, lazer, cultura. A indissociabilidade da luta do direito à educação a outros direitos humanos é um dos legados do Movimento Nacional da Educação do Campo, uma vez que, “[...] os movimentos sociais em defesa de seus direitos à terra, teto, renda, a identidades positivas

e culturais **atrelaram o direito à educação e o direito à vida às lutas pela garantia dos direitos humanos [...]** (Arroyo, 2015, p. 18, grifo nosso).

E, ainda, a inadiável necessidade de repensar e regulamentar a organização das turmas multiano, do currículo, dos procedimentos metodológicos e avaliativos, bem como dos processos de formação e valorização dos/as profissionais das escolas do campo, em concordância com os fundamentos político, pedagógico e social da Educação do Campo, que a constituíram Política Pública e modalidade da Educação Básica, de maneira que possibilitem a qualidade da educação no processo de aprendizagem, como referido por Paro (2012), anteriormente.

A distorção idade-ano escolar, embora repercuta na análise dos dados do Ensino Fundamental, é importante destacar a tese defendida por Souza (2009) de que o processo de reprodução da desigualdade social no Brasil ocorre, primeiramente, na socialização familiar, quando os/as filhos/as da classe média e alta recebem estímulos que desenvolvem capacidades e habilidades, como disciplina, concentração, pensamento prospectivo, etc., que irão, posteriormente, resultar no sucesso escolar. Prossegue o autor, a falta do desenvolvimento dessas habilidades, desde a tenra idade, faz com que os/as filhos/as da classe baixa, em função de a família não dispor de meios, seja pela baixa escolaridade, condições econômicas, culturais, emocionais, etc, entrem na escola como perdedores/as e a justificativa do fracasso recaia sobre a falta do esforço individual, com base no discurso da meritocracia.

Esta tese reforça a importância da garantia da oferta da Educação Infantil como possibilidade da melhoria dos processos pedagógicos em todas as etapas e níveis da educação nacional, uma vez que o art. 29 da LDBEN n. 9394/96 estabelece como finalidade da educação infantil: “[...] 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, 2022b).

Diante da falta de regularidade e ausência da oferta de 0 (zero) a menor de 2 (dois anos) da primeira Etapa da Educação Básica em territórios do campo, tal qual apresentado ao longo desta Seção, pode-se apontar o prejuízo do atendimento à finalidade da Educação Infantil como uma das causas de as escolas do campo registrarem índices elevados de distorção idade-ano escolar, reprovação e abandono no Ensino Fundamental.

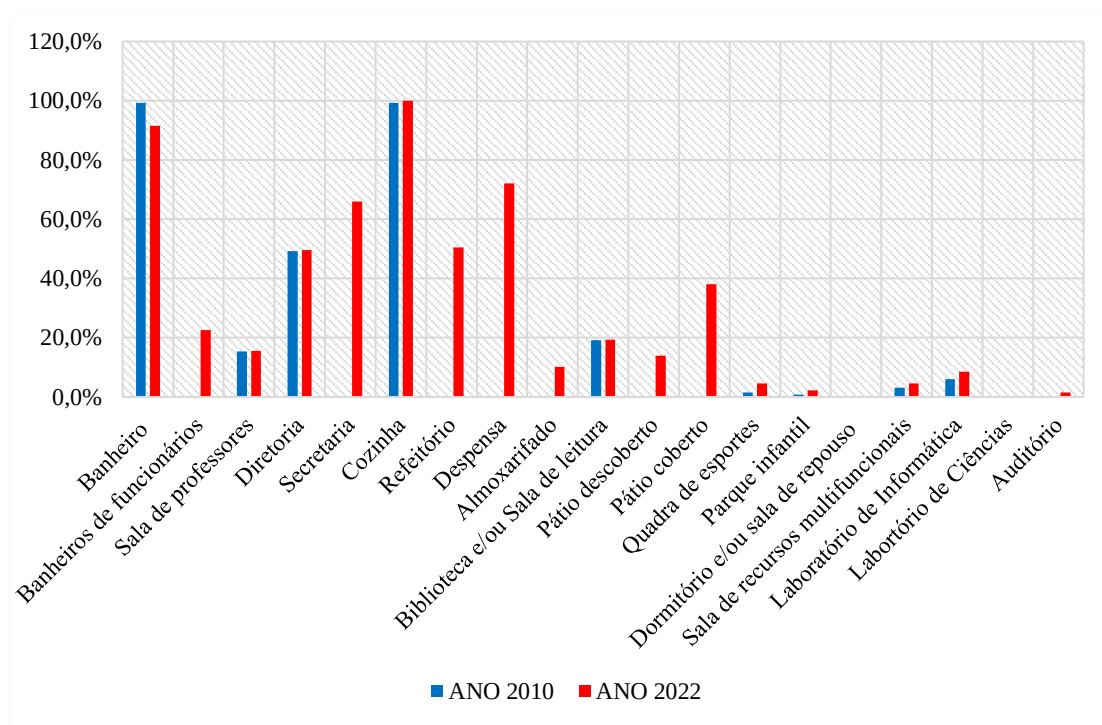
Concernente aos desafios de processos pedagógicos que possibilitem ensino e aprendizagem, discute-se, nesta ordem, sobre infraestrutura e quadro funcional das escolas do campo da Rede Pública Municipal.

4.2.2 Infraestrutura das escolas do campo

A qualidade dos processos pedagógicos é indissociável das condições de infraestrutura das escolas, conforme destaca o §4º, do art. 1º, do Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), ao vincular a garantia de condições de infraestrutura dos prédios escolares à concretização da Educação do Campo, por meio da construção de laboratórios, biblioteca e áreas de lazer, dentre outros previstos no PPP da escola.

Dessa maneira, apresenta-se no próximo Gráfico, os cômodos dos prédios das escolas do campo da Rede Pública Municipal, além das salas de aula, referentes aos anos de 2010 e 2022, a fim de mobilizar a discussão sobre infraestrutura predial.

Gráfico 9: Cômodos dos prédios das escolas do campo de Abaetetuba nos anos de 2010 e 2022



Fonte: Elaborado pela Autora com base no Censo Escolar, INEP, de 2010 e 2022.

Ao comparar a infraestrutura das escolas do campo, entre o ano que inicia (2010) e o que termina (2022) a série histórica em análise, fica visível que houve significativos avanços na ampliação de cômodos que compõem os prédios escolares. No entanto, os cômodos administrativos e de alimentação escolar são os que apresentam maior frequência; já os ambientes de recreação e de suporte pedagógico aos processos de ensino

e aprendizagem, computam os piores resultados de existência. Ademais, chama a atenção a inexistência de banheiro em 8,5% das escolas, em 2022.

Nas visitas às escolas foi identificado, que, mesmo quando há registro no Censo Escolar de existir laboratório de informática, sala de leitura, parque infantil e quadra de esportes há problemas referentes à/ao: i) ausência de lotação de profissional para atuar no laboratório de informática e sala de leitura/biblioteca; ii) falta de manutenção dos brinquedos de parques infantis e dos equipamentos do laboratório de informática; iii) inexistência do cômodo, seja por outrora ter havido, mas que por falta de manutenção deixou de existir - no caso de parque infantil de uma escola, este, foi informado no Censo Escolar, segundo a gestora, por haver algumas peças e estruturas (guardadas) - seja por interpretação equivocada da pessoa que o informou no Censo Escolar - este fato ocorreu em uma escola que registrou ter quadra de esportes, mas na verdade se referia a um espaço com areia, no qual os estudantes realizam atividades recreativas e esportivas; iv) compartilhamento de (micro)espaço com atividades administrativas, as quais demandam cômodo específico.

Há registros fotográficos de algumas dessas problemáticas, organizados nos seguintes tópicos: i) espaços pedagógicos em condições de funcionamento, mas sem profissional lotado; ii) laboratório de informática com equipamentos danificados; iii) parque infantil sem condições de uso por falta de manutenção; iv) laboratório de informática compartilhado com cômodo administrativo.

- i) espaços pedagógicos em condições de funcionamento, mas sem profissional lotado:

Fotografia 10 - Laboratório de Informática



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia11 – Biblioteca



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 12 – Sala de Leitura



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

ii) laboratório de informática com equipamentos danificados:

Fotografia 13 – Bancada de computadores vazia



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 14 – Computadores danificados



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

iii) parque infantil sem condições de uso por falta de manutenção:

Fotografia 15 – Brinquedos do parque infantil danificados



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 16 – Falta de manutenção da limpeza da área do parque infantil



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

iv) laboratório de informática compartilhado com cômodo administrativo:

Fotografia 17 – Faixada de entrada do laboratório de informática e secretaria



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 18 – Ambiente interno do laboratório de informática e da secretaria



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Durante diálogos com profissionais das escolas, foram mencionados períodos em que os laboratórios de informática funcionaram a contento, com profissionais lotados e equipamentos em condição de uso; mas houve também o relato de uma escola, na qual o laboratório, inaugurado em março de 2014, nunca ter sido utilizado para a finalidade a que se destina, em decorrência da ausência de lotação de profissional. No caso de

bibliotecas e/ou as salas de leitura, quando não há profissional lotado, são utilizadas de acordo com o planejamento dos/as professores/as das turmas.

Surpreendentemente, na escola em que foram registradas as imagens do parque infantil sem condições de uso, também se evidenciou a importância desse ambiente, através da resposta de um estudante, de aproximadamente 8 (oito) anos, ao questionamento feito por um dos componentes da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba a uma das turmas de Ensino Fundamental, anos iniciais: “O que vocês gostariam que fosse melhorado nesta escola?” A criança foi sucinta e rápida, dizendo: “O parque”. Para quem já trabalhou e/ou estudou em escolas **com** e **sem** parque infantil, sabe a representatividade dessa fala em termos de: alegria, desenvolvimento motor, emocional e social. A alguns visitantes, daquele dia, essa resposta soou estranha, pois o parque parecia ser um dos menores problemas encontrados diante da falta de manutenção predial, o qual apresentava rachaduras nas paredes, problemas no telhado, falta de iluminação, de ventilação e de higienização das salas de aulas, dentre outros. Mesmo com todos esses problemas verificados, o parque infantil deve ser priorizado como espaço do desenvolvimento integral dos/das estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental. Esta, nas entrelinhas, é a mensagem do estudante daquela escola e que deve ser pautada pela gestão pública educacional na melhoria das condições de infraestrutura predial das escolas do campo.

Em síntese, dos escassos ambientes de recreação e de laboratórios pedagógicos informados no Censo Escolar de 2022, com as visitas às escolas esse quantitativo revelou-se ainda menor quanto à efetividade de funcionamento, pois, por exemplo, de 11 (onze) escolas que informaram ter Laboratório de Informática, 5 (cinco) foram visitadas e em nenhuma havia, ao menos, previsão de iniciar as atividades nesse espaço pedagógico.

Além de fazer referência aos ambientes que devem compor o prédio escolar, o §4º, do art. 1º, do Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), estabelece a necessidade de adequar a infraestrutura das escolas do campo à realidade local e à diversidade das populações. Este, é um aspecto que parece despontar como problema, principalmente nas escolas da Região Insular, em função da relação entre o padrão arquitetônico adotado (alvenaria) e as peculiaridades do solo de várzea.

Foram 11 (onze) escolas visitadas na Região Insular, destas, 1 (uma) estava funcionando em espaço alugado, tipo residência, por não ter prédio próprio; 3 (três) encontravam-se com prédios interditados, sendo 1 (um) pelo engenheiro civil da SEMEC, o qual, segundo a gestora, concluiu que não há possibilidade de reforma, dado o

comprometimento da estrutura predial, ocasionado pela cedência do solo, sobretudo, a partir do movimento das marés alta e baixa, 1 (um) por decisão da comunidade escolar, em função de apresentar diversos problemas de infraestrutura e não ter tido, até aquele momento – abril de 2023 - visita de representantes da SEMEC para avaliação e providências do caso, e 1 (um) pela vigilância sanitária e pelo Conselho Tutelar Rural, conforme relato da gestora, em razão de condições inadequadas; as outras 7 (sete) escolas estavam em funcionamento no prédio próprio, no entanto, 2 (duas) apresentavam vários problemas: piso cedido, paredes rachadas e estrutura do telhado comprometida por insetos ou apodrecimento da madeira, 2 (duas), aparentemente, com pequenos problemas no piso, mas faltava avaliação de profissional da área para saber os motivos, e 3 (três) em condições estruturais satisfatórias.

As imagens captadas de algumas dessas situações, encontram-se organizadas da seguinte forma: i) prédio alugado para funcionar a escola sem prédio próprio; ii) prédios escolares interditados; iii) prédios próprios em funcionamento com vários problemas de infraestrutura; iv) prédio próprio em funcionamento com pequenos problemas no piso e v) prédios próprios em funcionamento com condições estruturais satisfatórias.

i) prédio alugado para funcionar a escola sem prédio próprio:

Fotografia 19 – Prédio residencial para funcionamento de escola



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

ii) prédios escolares interditados:

Fotografia 20 – Prédio interditado pela Vigilância Sanitária e Conselho Tutelar Rural



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 21 – Prédio interditado pelo engenheiro civil da SEMEC



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 22 – Prédio interditado pela comunidade local



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

iii) prédios próprios em funcionamento com vários problemas de infraestrutura:

Fotografia 23 – Escola com problemas no telhado e paredes



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

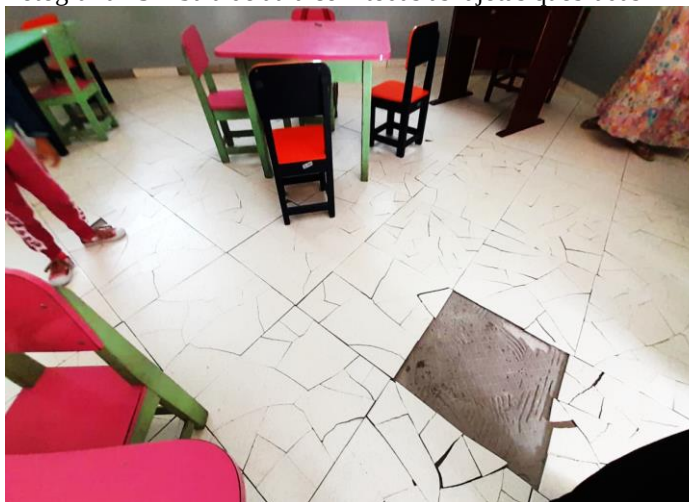
Fotografia 24 – Escola com rachadura na parede



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

iv) prédio próprio em funcionamento com pequenos problemas no piso:

Fotografia 25 – Sala de aula com todas as lajotas quebradas



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

v) prédios próprios em funcionamento com condições estruturais satisfatórias:

Fotografia 26 – Escola 1 com condições estruturais satisfatórias



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 27 – Escola 2 com condições estruturais satisfatórias



Fonte: Grupo de aplicativo de mensagens de gestores/as das escolas do campo, SEMEC, 2023.

Fotografia 28 - Escola 3 com condições estruturais satisfatórias



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Na escola interditada pela comunidade escolar, em visita realizada pela Equipe Integrada da SEMEC, foram constatados problemas na infraestrutura que justificavam a decisão de interdição. Nessa ocasião, a partir do diálogo entre representantes da SEMEC e comunidade escolar, ficaram estabelecidos os seguintes encaminhamentos: aluguel de espaço para funcionar as atividades da escola, que estavam totalmente paralisadas, e mobilização da comunidade escolar em torno da elaboração do PPP e da constituição de Conselho Escolar.

Importante destacar, além do problema visível no piso, demonstrado na Fotografia 25, os funcionários de duas escolas chamaram a atenção da Equipe Integrada da SEMEC àqueles que são sentidos ao andar nos ambientes da escola, como se o contrapiso estivesse oco.

Durante os deslocamentos das visitas às escolas, em diálogos entre Equipe Integrada da SEMEC e Pesquisadora, foi sendo pautada a necessidade de repensar o modelo arquitetônico das escolas do campo de Abaetetuba, de modo a considerar as peculiaridades do solo e as possibilidades de utilizar os recursos naturais para auxiliar na iluminação e ventilação, geração de energia solar e água potável.

Os modelos arquitetônicos cogitados para as escolas da Região Insular, nesses diálogos, assemelham-se com os de escolas das ilhas de Belém, capital do Pará, ilustrados nas Fotografias 29 e 30⁴⁶, em formato de malocas e/ou retangular, com construção toda em madeira (de excelente qualidade) ou com piso em alvenaria e o restante em madeira, com destaque à priorização da ventilação e da iluminação natural.

Fotografia 29 – Modelo arquitetônico de escola em formato de malocas



Fonte: Website SEMEC/Belém, 2023

Fotografia 30 – Modelo arquitetônico de escola em formato retangular



Fonte: Website SEMEC/Belém, 2023

Já nas escolas da Região de Terra Firme, não foram identificados problemas de comprometimento da infraestrutura base dos prédios escolares, mas, tão somente, alguns casos relacionados à falta de manutenção periódica. Nessa Região dos territórios do campo foram 5 (cinco) escolas visitadas, as quais estavam funcionando em prédio

⁴⁶ As Fotografias 29 e 30 foram encontradas no website: <https://semec.belem.pa.gov.br>. Acessadas em: 30/10/2023.

próprio, sendo que em 2 (duas) os prédios haviam sido recém reformados e 3 (três) precisavam de reformas e construções, conforme Fotografias de 31 a 35.

Fotografia 31: Prédio escolar 1 recém reformado



Fonte: Grupo de aplicativo de mensagens de gestores/as das escolas do campo, SEMEC, 2023.

Fotografia 32: Prédio escolar 2 recém reformado



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 33: Prédio escolar 1 que apresenta necessidades de reformas e construções



Fonte: Registro da Equipe Integrada da SEMEC/Abaetetuba durante a realização de visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 34: Prédio escolar 2 que apresenta necessidades de reformas e construções



Fonte: Registro da Autora durante a realização das visitas às escolas do campo, 2023.

Fotografia 35: Prédio escolar 3 que apresenta necessidades de reformas e construções



Fonte: Grupo de aplicativo de mensagens de gestores/as das escolas do campo, SEMEC, 2023.

A demanda mais urgente relacionada à infraestrutura das escolas, citada por gestores/as escolares da Região de Terra Firme, foi a construção de muro em torno do prédio, em função do aumento de casos de assassinatos ocorridos dentro das escolas, em vários lugares do Brasil, e do perigo de acidente de trânsito com estudantes de escolas localizadas na beira de rodovias de grande fluxo.

Diante de tudo que se vem discutindo desde a Subseção sobre ampliação da oferta da educação às populações do campo no Município de Abaetetuba/PA, a infraestrutura das escolas do campo tem se apresentado como obstáculo tanto para ampliação quanto para qualificação da oferta. Além de intervenções do Engenheiro da SEMEC, Conselho Tutelar Rural em parceria com a Vigilância Sanitária e da Comunidade Escolar quanto à interdição de prédios, foi possível identificar a atuação do

Ministério Público do Pará (MPPA) “[...] através da 2ª Promotora de Justiça de Abaetetuba [...] [ao ajuizar] uma Ação Civil Pública em desfavor do município devido às condições precárias em escolas públicas da zona rural.”⁴⁷ (Vasconcellos, 2022). Em visitas realizadas pelo MPPA, foi constatado que, por ausência de conclusão da reforma do prédio escolar em uma das localidades, “[...] a unidade escolar realiza suas atividades através da entrega de exercícios escolares aos pais de alunos, no centro comunitário [...]” (Vasconcellos, 2022), ou seja, a educação continuava no formato não presencial, meio utilizado em 2020 e 2021 para evitar a propagação do vírus da COVID 19, do qual se lançou mão em decorrência da falta de realocação das atividades pedagógicas da escola durante a reforma do prédio escolar.

Além do mais, constata-se o descumprimento do regime de colaboração entre os entes federados, mencionado no art. 4º, especialmente, no inciso V, da Política de Educação do Campo, em que:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino [...]:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; (Brasil, 2010)

Este fato foi agravado com o golpe político de 2016, que resultou em sucessivos desmontes da Política de Educação do Campo com a aprovação da EC n. 95/2016 (Brasil, 2016), com a redução orçamentária do PRONERA, com a extinção da SECADI (Brasil, 2019), dentre outras, tratadas na primeira Seção deste Relatório de Pesquisa.

Em âmbito municipal, urge uma atuação diferenciada da gestão responsável pela execução da política educacional no sentido de empreender todos os esforços na superação de problemas de infraestrutura, decorrentes do histórico de abandono da educação das populações camponesas e/ou de visões reducionistas dos cômodos que devem compor os prédios das escolas do campo. Aliado a isso, adotar critérios de prioridade de reformas e construções das escolas, com base na análise da política educacional nos diferentes territórios do Município, à luz das Metas e Estratégias do PME/Abaetetuba, desvinculando-as de atuações individualistas de integrantes do Poder

⁴⁷ Cf a matéria publicada em: 18 de julho de 2022, no website do MPPA, por Thiago Vasconcellos: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/mppa-requer-reformas-e-adequacoes-em-escolas-da-rede-publica>. Acesso em: 18/07/2022.

Legislativo, as quais reforçam a prática de troca de apoio político, caso a Proposição de alguma benfeitoria no prédio da escola seja atendida.

Essa última afirmação fundamenta-se, dentre outras, no número elevado de Proposições⁴⁸ de vereadores/as de Abaetetuba, que tratam de melhorias dos prédios escolares, quase que exclusivamente, em territórios do campo, sem fazer qualquer menção ao PME/Abaetetuba (2015-2025), conforme evidencia-se no Quadro 3.

Quadro 3: Proposições de vereadores/as da Câmara Municipal de Abaetetuba (CMA) que tratam de reformas e construções de prédios escolares no território municipal – 2021 e 2022

PROPOSIÇÃO	CONTEÚDO	LOCALIDAD E DA ESCOLA
N. 049/2021	[O prédio da] [...] Escola Santo Antonio [...] foi construído em madeira, e, pela ação do tempo oferece riscos sérios à segurança dos alunos, entretanto, se o prédio for desativado os alunos ficarão em condições desfavoráveis [...] Face ao exposto, requeiro [...] a construção de um novo prédio em caráter de urgência para abrigar a Escola Santo Antonio [...]	Região Insular (Rio Urubueua)
N. 073/2021	[...] LIMPEZA E ROÇAGEM da área ao redor da Escola Nossa Senhora de Nazaré [...] para garantir e assegurar o acesso universal e integral aos alunos [...]	Região Insular (Costa Maratauíra)
N. 013/2022	REQUEREMOS [...] que a Mesa Executiva da Câmara encaminhe expediente ao Secretário Municipal de Educação [...] solicitando o comparecimento do mesmo à Casa Legislativa para prestar esclarecimentos sobre quando iniciará a reforma da Escola Santa Luzia, Escola do Igarapé São José, Escola do Ajuai e outras que não oferecem condições de funcionamento [...]	Cidade (Bairro: Algodoal) e Região Insular (Igarapé S. José e Rio Ajuai)
N. 038/2022	[...] reforma em caráter de urgência da creche Municipal Manoel Rodrigues Negrão [...]	Cidade (Bairro: São Sebastião)
N. 039/2022	[...] reforma e ampliação do prédio da escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro [...] dando a possibilidade àquele povo de poder estudar, com melhores condições e qualidade [...]	Região Insular (Rio Maúba)
N. 052/2022	[...] construção da ponte da escola Nossa Senhora de Fátima [...]	Região Insular (Rio Urubueua)
N. 054/2022	[...] construção da Escola do Igarapé São José [...]	Região Insular (Igarapé S. José)
N. 072/2022	[...] reforma e ampliação da Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré [...]	Região Insular (Alto Itacuruçá)
N. 075/2022	[...] Limpeza e manutenção do poço e da caixa d'água que abastece a escola Nossa Senhora Auxiliadora [...]	Região de Terra Firme (Ramal Itacupé)
N. 102/2022	[...] estrutura para poço e caixa d'água e a retificação do gerador no conjugado de energia da Escola Municipal Felipe Santiago Campelo [...]	Região Insular (Rio Piquiarana)
N. 105/2022	[...] reforma e conclusão do muro da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Benedito [...]	Região de Terra Firme (Ramal do Bacuri)
N. 126/2022	[...] reforma da Escola de Ensino Fundamental Laura Ribeiro [...] com serviço no forro e piso	Cidade (Bairro de Francilândia)
N. 134/2022	[...] a construção de uma quadra poliesportiva coberta na Escola Ronald Reis Ferreira [...]	Região de Terra Firme (Rod. Dr. João Miranda)

⁴⁸ Confira as Proposições dos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Abaetetuba dos anos de 2021 e 2022 disponíveis em: <https://cmabaetetuba.pa.gov.br>

Nº. 144/2022	[...] construção de uma quadra poliesportiva coberta na escola Frei Paulino [...]	Região Insular (Rio Panacuera)
Nº. 167/2022	[...] construção de uma escola municipal de ensino fundamental [...]	Região de Terra Firme (Murutinga)
N. 173/2022	A EMEIF Raimundo Pauxis [...] construída em madeira encontra-se hoje tomada por cupins, somado a isto, relata-se a ausência de banheiro [...] Por esta razão, vimos [...] requerer [...] construção de um novo prédio [...]	Região Insular (Rio Panacuera)
N. 194/2022	[...] reforma e construção de um banheiro, na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro [...] caso não haja a possibilidade da reforma em toda a escola, que seja feita pelo menos, nas 02 (duas) salas as quais o Corpo de Bombeiros interditou.	Região Insular (Rio Quianduba)
N. 195/2022	[...] construção de uma quadra poliesportiva na escola Padre Anchieta [...]	Região Insular (Rio Ajuai)
N. 196/2022	[...] construção de uma quadra coberta nas dependências da Escola Laura dos Santos Ribeiro [...]	Cidade (Bairro Francilândia)
N. 201/2022	[...] efetivação do sistema de abastecimento de água da Escola Nª Sraª do Perpétuo Socorro [...] que embora já tenha elementos para funcionamento, ainda se encontra desativado, [...]	Região Insular (Rio Arapapu)
N. 212/2022	[...] reforma da Escola Municipal Dr. João Miranda	Região de Terra Firme (Colônia Velha)
N. 222/2022	[...] realizar serviços de reforma nas dependências da Escola Dionísio Hage [...] a fim de atender às necessidades da comunidade escolar e para que estes possam usufruir de uma escola digna e que não ofereça riscos [...]	Região Insular (Rio Quianduba)
N. 259/2022	[...] construção de uma rampa de acesso a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro [...]	Região de Terra Firme (Ramal Piratuba)
N. 226/2022	[...] visando garantir às crianças e adolescentes daquela comunidade [Pau da Isca] o acesso ao direito universal da educação é que solicito [...] a Construção da Escola [...]	Região de Terra Firme (Pau da Isca)
N. 273/2022	[...] solicitamos com a máxima urgência a reforma da Escola Joaquim Mendes Contente; registrem-se as necessidades emergenciais de: retelhamento, revisão da parte elétrica, paredes com muita umidade precisando de reparos e a iluminação e ventilação das salas [...]	Cidade (Bairro de Aviação)

Fonte: Organizado pela Autora com base nas Proposições disponíveis do website da CMA, 2021 e 2022.

O conteúdo das Proposições do Poder Legislativo chama a atenção porque são demandas, em sua maioria, que devem constar no planejamento da SEMEC, fato que reforça a fala dita “ao pé do ouvido” da necessidade de ter o “padrinho político” para conseguir algo mais rápido na administração pública, em qualquer que seja a instância. A esse respeito, a pesquisa realizada por Sousa (2009), no Município de Abaetetuba, sobre política educacional e a constituição do poder local aponta em suas conclusões que:

[...] grupos oligárquicos que durante muito tempo se revezaram alternadamente no poder público municipal [...] reproduziram, a nível local, uma cultura clientelista, paternalista e autoritária, que tem dificultado a emergência do Poder Local e de uma necessária consciência do que é público. (Sousa, 2009, p. 177).

Esse ainda é um dos maiores obstáculos (in)visível na implementação e gestão da Política de Educação do Campo que interfere, não apenas na definição de melhorias de infraestrutura dos prédios escolares, mas na indicação de pessoas para assumir a gestão e demais funções nas escolas, conforme observado nos diálogos com gestores/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as.

Não há dúvida de que a atuação do Poder Legislativo é de fundamental importância na gestão da política educacional. Tal reconhecimento é constatado na garantia de representatividade em instâncias colegiadas, como CME e FMEA de Abaetetuba. No entanto, a falta de efetiva participação, como observada nas reuniões do CME, prejudica ações e decisões coletivas da política educacional, tornando-as inclusive concorrentes entre os membros do Poder Legislativo e órgãos que discutem e gestam a educação municipal.

4.2.3 Quadro funcional das escolas do campo

A melhoria da qualidade dos processos pedagógicos perpassa também por vários aspectos da composição do quadro funcional das escolas do campo, sendo possível, neste momento, abordar somente os de maior ênfase nas coletas de dados e informações, que são: lotação de profissionais docentes de acordo com as especificidades de formação e estabilidade funcional.

Sabe-se que o não atendimento nos procedimentos de lotação dos critérios, previstos nas legislações educacionais, acerca da formação inicial para atuar nos diferentes níveis e etapas da educação nacional, acarreta inúmeros problemas, tanto nos processos de formação do indivíduo, quanto nos processos de credenciamento da instituição e de autorização de cursos junto aos respectivos Conselhos de Educação. Todavia, como não se observou as especificidades do processo de ensino aprendizagem, não é possível tratar de problemas a ele relacionado quando ocorre a lotação de professor/a com formação incompatível com as exigências legais. Já em relação ao credenciamento da instituição e à autorização de cursos das escolas do campo junto ao CME/Abaetetuba, constatou-se, na análise documental, que das 5 (cinco) escolas que protocolaram o pedido de credenciamento e autorização, 1 (uma) teve o processo Arquivado por não conseguir sanar problemas de lotação de servidor/a com formação incompatível com função que desempenha, conforme descrito no Parecer Técnico CME/Abaetetuba n. 18, de 29 de junho de 2022, que fundamentou o Arquivamento:

[Análise Técnica] c) **No quadro Demonstrativo dos Profissionais da Instituição**, bem como nas documentações dos Profissionais lotados no ano de 2022 na Instituição de Ensino constatou-se que a Docente [...] possui formação em Licenciatura em Matemática e não está devidamente habilitada para a função de Docente em turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o que prevê o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 4º da Resolução nº 01/2006 do CNE/CP, o Artigo 34 da Resolução nº 01/2018 do CME/Abaetetuba e demais legislações educacionais que definem a formação de docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[Parecer conclusivo] Considerando o percurso do Processo nº 010/2018 C/A [...] embora a escola tenha atendido satisfatoriamente a maioria dos critérios estabelecidos para concessão dos atos autorizativos, a pendência de lotação em seu quadro funcional, que foi evidenciada desde o início do processo, não foi solucionada pela Gestão Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação [...] Assim, com base no que dispõem as Legislações Educacionais, a Técnica responsável pela análise propõe o ARQUIVAMENTO do Processo nº 010/2018 [...] (CME/Abaetetuba, 2022b, p. 5-6)

Em decorrência da organização das escolas da Rede Pública Municipal, discutida na Seção 2, em Matrizes e Anexas, a lotação, em escolas do campo, de docentes e/ou demais servidores/as com formação incompatível com a função que desempenha, desponta como grande empecilho no deferimento do pleito de escolas Matrizes localizadas na cidade, conforme transcrição a seguir do Parecer Técnico CME/Abaetetuba n. 07/2022:

[Análise do Processo] [...] Na análise documental das escolas anexas [escolas do campo anexas à da cidade], foram constatados que alguns profissionais na função de docente e ou responsável [de escola], não possuem habilitação específica ao cargo a ser exercido.

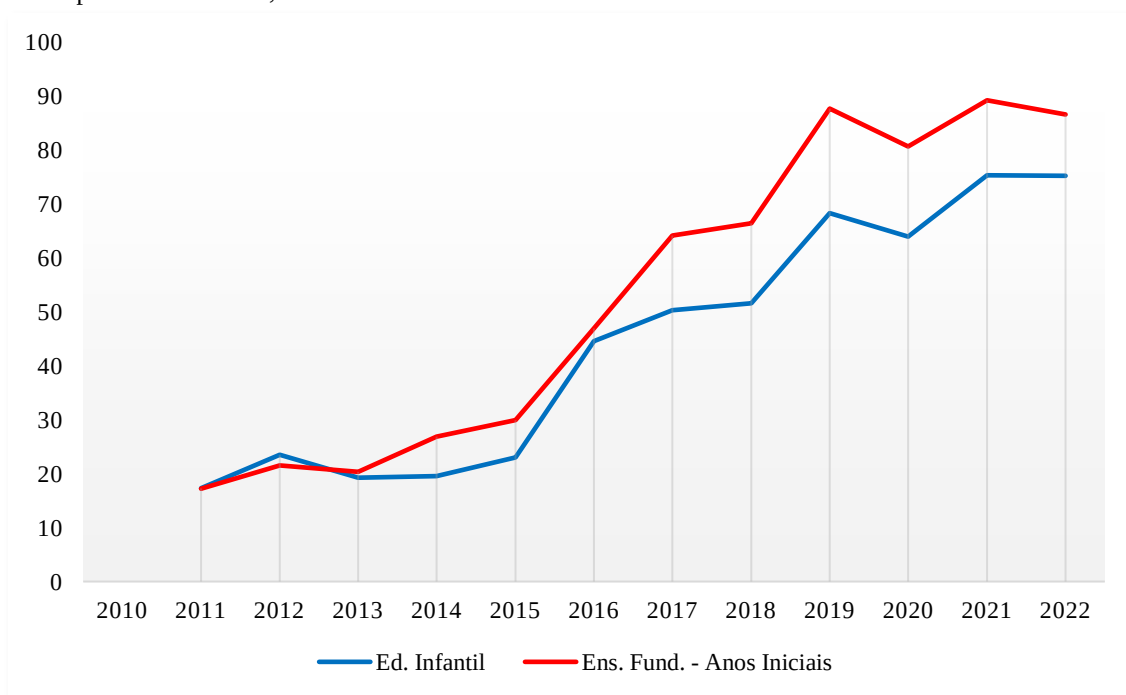
[Parecer Conclusivo] [...] Parecer Favorável ao Credenciamento da [Escola da cidade] no Sistema Municipal de Educação de Abaetetuba, à Autorização da oferta do Ensino Fundamental - Anos Iniciais [...] bem como autorização para assinatura e validação dos documentos das escolas anexas [...] Sendo **imprescindível que a Prefeitura Municipal de Abaetetuba/SEMEC [...] proceda os trâmites legais para a desvinculação das Escola do Campo para as Escolas Matrizes**, de acordo com as normas e procedimentos estabelecidos na Resolução nº 08/2021 do CME Abaetetuba, assim como junto à Direção da Escola e fortalecida pelo Conselho Escolar, atendam às recomendações [...] e **garantam a lotação dos profissionais das escolas de acordo com o que preconizam as leis educacionais vigentes**, visto que , uma vez **identificado casos de lotação de profissionais sem habilitação exigida para a função, a Resolução de Autorização será revogada**. (CME/Abaetetuba, 2022c, p.6; 9, inclusão e grifo nossos).

Essa problemática é agravada pelas relações clientelistas, paternalistas e autoritárias entranhadas nas práticas de gestão da política educacional, conforme enfatizado anteriormente com base em Sousa (2009) e observado nos diálogos com gestores/as de escolas e técnicos da SEMEC, nas quais o apoio político tem maior relevância do que as legislações educacionais e a formação profissional. Essas práticas de

gestão precisam ser combatidas de maneira enérgica por todos/as que defendem a educação como direito social e com processos pedagógicos de qualidade, através da defesa inegociável da realização de Concurso Público para provimento dos cargos.

Indubitavelmente, o aumento dos percentuais de funções docentes com formação em nível superior que atuam em escolas do campo de Abaetetuba, apresentados no Gráfico 10, é um avanço nas duas Etapas da Educação Básica proveniente da realização de concursos públicos, tais como: 2005 e 2016, os quais estabeleceram nos Editais como uma das exigências, para o exercício da docência, a formação em nível superior.

Gráfico 10: Percentual de funções docentes com curso superior das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba, de 2011* a 2022



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos Indicadores Educacionais/INEP, de 2011 a 2022.

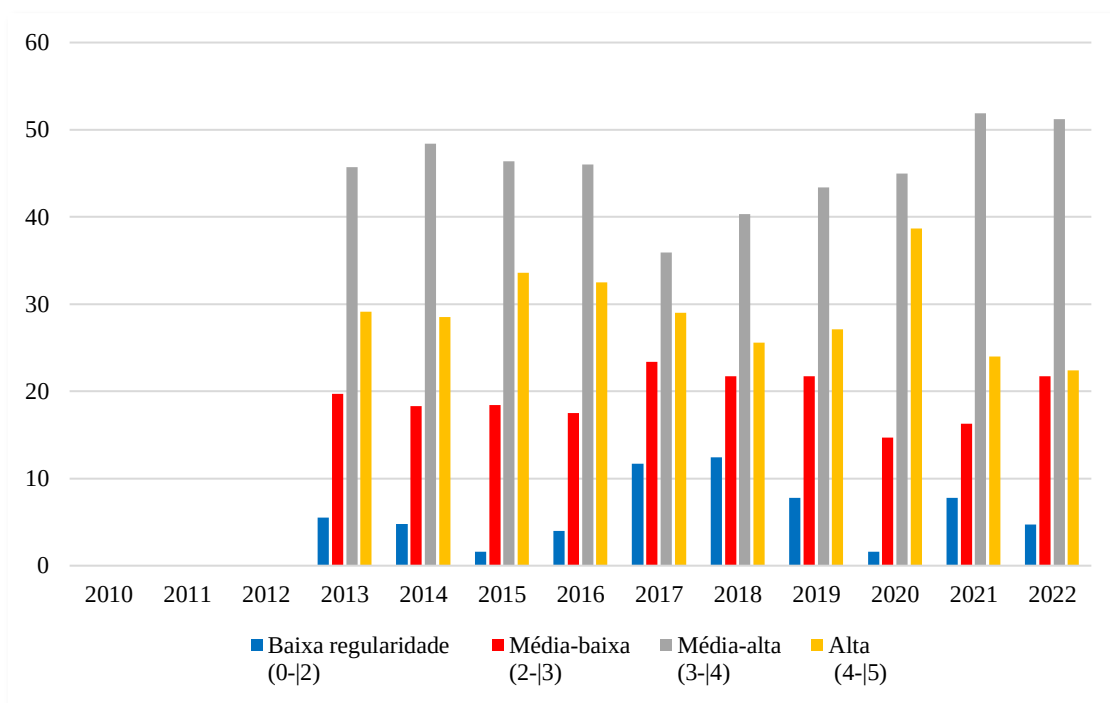
Observação: *Não há dados na fonte consultada referente ao ano de 2010.

Os dados do Gráfico comprovam, primeiro, que houve considerável aumento do percentual de funções docentes com curso superior nas escolas do campo, nas duas Etapas da Educação Básica; segundo, que as dinâmicas de crescimento ocorreram de formas diferentes, com superioridade do Ensino Fundamental ao final do período em análise, mesmo que nos dois primeiros anos a Educação Infantil tenha apresentado discreta elevação do percentual em relação ao Ensino Fundamental e, terceiro, que a realização do Concurso Público, sobretudo, sob o Edital PMA n. 01/2016, de 04 de janeiro de 2016 (Abaetetuba, 2016), contribuiu para o crescimento do percentual de docentes com formação em nível superior, por se observar a elevação do percentual no período de

vigência do Concurso, que foi de 2016 a 2020, no qual ocorreram as posses dos/as aprovados/as e classificados/as.

A realização de Concurso Público contribui também para a estabilidade funcional, ao menos, em duas dimensões: na instituição de ensino e no serviço público. Em relação à primeira, foi criado o Indicador de Regularidade do Docente (IRD), o qual, segundo a Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP n. 11/2015, de 25 de junho de 2015, é calculado a partir da observação da permanência de professores/as nas escolas, por um período de cinco anos. (INEP, 2015). A escala do IRD varia de 0 a 5, sendo que os valores mais próximos de 0 (zero) representam que o vínculo do docente com a escola é mais irregular, e quanto mais próximo de 5 (cinco), é mais regular. Feitos esses esclarecimentos, apresenta-se no Gráfico 11 os percentuais do IRD das escolas do campo no período de 2013 a 2022, com o ressaltado de que nos três primeiros anos da série histórica em estudo não havia análise desse indicador pelo INEP.

Gráfico 11: Percentual de escolas segundo faixa do IRD



Fonte: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Básica/INEP, 2013 a 2022.

Nota: As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: i) Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); ii) Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); iii) Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4) e iv) Alta (IRD médio maior que 4 até 5).

A relação da realização do Concurso com a melhoria do IRD fica evidenciada no ano de 2020, ou seja, no quinto ano após a primeira chamada (2016) para tomada de posse dos/as aprovados/as no Concurso, que corresponde ao período estabelecido para

cálculo do percentual do IRD a cada ano. As evidências estão nos extremos da escala: de um lado, a baixa regularidade igualou ao menor percentual da série, que foi de 2015, com 1,6%, e, de outro lado da escala, a alta regularidade com o maior percentual da série histórica, 38,7%.

A alta regularidade docente e, acrescenta-se a esta discussão, dos demais funcionários, constitui-se um dos aspectos da qualidade dos processos pedagógicos por favorecer, dentre outros aspectos: o vínculo entre funcionários/as, estudantes, famílias e comunidade; o sentimento de pertencimento à instituição de ensino; a efetividade do plano de formação continuada, quando realizado pelas escolas e SEMEC; e a (re)construção e/ou o conhecimento e a adesão ao PPP da instituição de ensino. Do contrário, em consonância com as conclusões da Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP n. 11/2015:

[...] um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. (MEC, 2015, p. 5)

Já em relação à segunda dimensão, que é a estabilidade no serviço público, pode-se dizer que decorre unicamente da vontade e dos atos da pessoa concursada, o que não acontece quando o vínculo é de contrato temporário, o qual fica sujeito a vários fatores, como desempenho profissional, necessidade da continuidade do contrato, desavenças políticas, quando o contrato se dá por indicação de políticos.

Tudo isso reforça a necessidade da constância da prática de realização de Concurso Públicos para provimentos dos cargos públicos, assim como da efetiva avaliação de desempenho em vários períodos do estágio probatório, como uma das condições fundamentais para a estabilidade funcional e qualidade dos processos pedagógicos.

5 CONCLUSÃO

No desenvolvimento desta Pesquisa, sobre a dinâmica da gestão educacional na Rede Municipal de Educação de Abaetetuba, para atender o previsto no art. 1º, do Decreto Federal n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), quanto à ampliação e à qualificação da oferta da Educação Básica às populações do campo, no período de 2010 a 2022, pôde-se identificar os fundamentos político, social e pedagógico da Educação do Campo vinculados à luta, em âmbito nacional, das forças populares do campo, instituições, ONGs, universidades públicas e poder público em contraposição à Educação Rural, às consequências do ordenamento do Mundo Moderno e do Projeto de desenvolvimento implementado a partir da segunda metade da década de 50 em territórios do campo. Esses fundamentos mobilizaram a construção do arcabouço jurídico da Educação do Campo, tornando-a Política Pública e modalidade da Educação Básica, com isso, assegurando-a tratamento diferenciado - e não desigual, inferior, adaptado ao modelo das escolas da cidade - de maneira que se respeite e valorize as peculiaridades dos diversos territórios campestinos, no que tange à organização pedagógica, ao currículo, à produção dos recursos didático-pedagógicos, à formação dos profissionais, ao modelo arquitetônico das escolas, à alimentação escolar, ao transporte escolar.

Na trajetória dos 25 anos de luta - comemorados em 2023 - em defesa de outro projeto de educação e de desenvolvimento para o campo, observou-se período em que os movimentos sociais e sindicais, universidades públicas, ONGs e poder público uniram-se em torno do mesmo propósito, no qual as evidências de avanços são latentes; e período em que as divergências de interesses dos/das integrantes do movimento nacional, denominado *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, culminassem no fim da *Articulação Nacional*. Neste último, as discussões foram direcionadas pela SECADI, vinculada ao MEC. Desse modo, o tripé: Campo - Política Pública - Educação (Caldart, 2008), que deu origem à luta, ficou comprometido, fato que resultou em nova mobilização nacional, da qual surgiu o FONEC.

É no contexto da remobilização nacional que o golpe político de 2016 encontra terreno fértil para reavivar o projeto de desenvolvimento para o campo, pautado no agronegócio, na pecuária, no latifúndio, na criminalização do MST, dentre outros. Com o golpe, identificou-se retrocessos nas conquistas voltadas à concretização da Educação do Campo, como redução orçamentária do PRONERA e extinção da SECADI.

Tais considerações reforçam as assertivas de Caldart (2002), de que a Educação do Campo é mais ampla do que a escolarização do indivíduo e que não pode ser desvinculada do tripé: Campo, Política Pública e Educação, bem como a assertiva de Arroyo (2015), de que os movimentos sociais do campo atrelaram a luta pelo direito à educação e à vida a outros direitos humanos.

Por essas razões, a Educação do Campo não pode ser planejada e gestada sem a efetiva participação dos sujeitos e organizações que discutem as diversas políticas públicas dos territórios do campo.

Foi nessa perspectiva de gestão ampliada da Política de Educação do Campo que se deparou com o desafio, estabelecido no segundo objetivo específico desta Pesquisa, de caracterizar as estratégias e ações organizacionais da gestão municipal para viabilizar a Educação do Campo no Município de Abaetetuba, em função das condições de acesso às escolas, da baixa disponibilidade de documentos públicos produzidos localmente sobre a educação municipal e, principalmente, da desmobilização dos movimentos sociais e sindicais, do FMEA e do FORECAT II no período da pandemia da COVID 19. Mas, à medida que a Pesquisa foi se desenvolvendo, o desafio foi sendo atenuado pela riqueza de dados disponíveis no site do INEP e pelo acesso a documentos de interesse público, sob guarda quase que privada, como o Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME/Abaetetuba 2017, os quais foram conseguidos com a valiosa contribuição das coordenações da SEMEC e da secretaria do CME/Abaetetuba.

Da análise documental de Leis, Decretos, Portarias e Resoluções produzidas no âmbito municipal, foi possível caracterizar como se estrutura a gestão da política educacional no *plano das orientações para a ação organizacional* e, paralelamente, no *plano da ação organizacional*, com base nos dados extraídos de vários indicadores educacionais divulgados pelo INEP e coletados nas visitas às escolas, nas observações participante e nas entrevistas livre.

No *plano das orientações para a ação organizacional*, é notório o avanço na construção do arcabouço legal da educação da Rede Municipal de Abaetetuba, principalmente a partir da Lei Municipal n. 95/1996, que criou o CME/Abaetetuba, o qual, embora carecesse de outra Lei para estabelecer normativas – esta, levou mais de 20 anos para ser aprovada – esteve presente na discussão sobre a elaboração de importantes dispositivos legais, como, por exemplo, a Lei n. 295, de 31 de dezembro de 2009, que “Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino [...]” (Abaetetuba, 2009), o Decreto n. 188, de 11 de junho de 2013

– o qual “Institui o Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba (FMEA)” (Abaetetuba, 2013) e a Lei Municipal n. 437/2015, que trata da aprovação do PME/Abaetetuba para o decênio 2015-2025 (Abaetetuba, 2015).

Outros avanços relacionam-se à mobilização municipal a partir do GEPESEED/UFPA, que reuniu movimentos sociais e sindicais, universidades públicas, órgãos da educação Municipal, Estadual e Federal em torno do debate local sobre a elaboração de Políticas Públicas de Educação do Campo, resultando, além de ofertas de cursos de Licenciatura em Pedagogia das Águas, através do PRONERA, e de Licenciatura em Educação do Campo, pelo PROCAMPO, na criação de fórum de abrangência Regional para debater, especificamente, a educação e o desenvolvimento dos territórios do campo, denominado de FORECAT II, o qual influenciou na criação da Coordenação de Educação do Campo na estrutura de funcionamento da SEMEC/Abaetetuba.

Dentre as legislações e documentos municipais analisados, concentrou-se na Meta 14 do PME, por apresentar 16 (dezesesseis) Estratégias voltadas à gestão da política educacional em diferentes dimensões, como SME, organismos colegiados, SEMEC e escolas, evidenciando a perspectiva de gestão almejada pelos/as conferencistas de diferentes representações⁴⁹, que se coaduna com a democrática.

Apesar de haver Estratégias que ainda não foram cumpridas e outras efetivadas bem depois do prazo estabelecido, é importante destacar os avanços na organização da gestão da política educacional do Município advindas das Estratégias do PME, que são: a instituição do SME de Abaetetuba, a elaboração, pelo CME, de normativas específicas da organização da educação municipal, a certificação do credenciamento de escolas e autorização de cursos, realizadas pelo CME. Estas, associadas à atuação coerente de técnicos/as e conselheiros/as do CME, pautadas nas exigências de condições apropriadas de infraestrutura das escolas, da qualificação profissional adequada às funções exercidas, de documentações necessárias para o funcionamento da instituição de ensino e da regularização da vida escolar e funcional, e do planejamento institucional, sem dúvida, representam grande avanço na melhoria das condições de oferta da educação escolar na Rede Municipal.

No entanto, quando se volta aos dados das escolas do campo, quanto aos processos de credenciamento e autorização de cursos no CME, depara-se com um grande obstáculo oriundo da organização da época em que a Rede Municipal estava vinculada ao

⁴⁹ Profissionais da Educação Básica e de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais, instituições e órgãos de garantia dos direitos das crianças e adolescentes (Abaetetuba, 2015).

CEE/Pará. Tal organização caracteriza-se por vincular, administrativamente, as escolas do campo às escolas da cidade, denominadas de Matrizes, salvo as poucas exceções de coletivos de escolas do campo anexados às escolas também do campo. O obstáculo é decorrente da motivação enfatizada na Portaria n. 013/2005, do gabinete do Secretário Municipal de Educação de Abaetetuba, de que não seria possível que as escolas do campo procedessem ao pleito de autorização de funcionamento e de oferta de cursos junto ao CEE/Pará, de forma individualizada, por não atenderem às exigências legais, (SEMEC/Abaetetuba, 2005). Desse modo, foram sendo mascarados problemas históricos de infraestrutura, de quadro funcional incompleto ou com formação inadequada, bem como, de construção da identidade pedagógica e administrativa das escolas do campo, desvinculada das escolas da cidade.

Estes problemas foram identificados, por técnicos/as do CME, nos documentos que compõem os processos de Credenciamento e Autorização de Cursos de escolas da cidade que possuem escolas do campo anexas, fato que motivou a elaboração da Resolução CME/Abaetetuba n. 08/2021, a qual trata de outra organização administrativa e pedagógica para escolas do campo e quilombola, na Rede Municipal de Abaetetuba, em que as escolas Matrizes devem pertencer aos territórios campestres e, por essa razão, ser assegurado quadro funcional completo da equipe gestora (secretário, coordenador pedagógico e diretor), além de outras condições materiais e infraestruturais de funcionamento. Tal organização desponta como possibilidade de superar – este é o ideal a ser perseguido - essas problemáticas que geram desigualdade e iniquidade na oferta educacional da Rede Pública Municipal.

Outro obstáculo, no *plano das orientações para a ação organizacional*, é o critério de, no mínimo, 240 estudantes para realização de processo eleitoral para escolha de diretor/a de escola, previsto na Lei Municipal n. 182/2004, que, no *plano da ação organizacional*, fere o princípio da gestão democrática ao inviabilizar a realização do processo eleitoral em 98,4% das escolas do campo – tendo, como referência, o total de matrículas por escola do campo no ano de 2022 (INEP, 2010-2022) - e atrela as funções de diretor e de responsável de escola à indicação do Poder Executivo.

Em 2022, por exigências do FNDE/MEC para habilitar o repasse de recursos do VAAR, o Poder Executivo Municipal publicou o Decreto n. 127/2022, em que trata de critérios técnicos exigidos para o provimento da função de diretor em escolas com menos de 240 estudantes, no qual, novamente, a regulamentação não é equânime no estabelecimento de critérios entre as escolas do campo e da cidade, ao não assegurar a

nomeação de pessoas que pertençam ao quadro efetivo da educação municipal, quando se refere especificamente às escolas do campo, contrariando o previsto na Estratégia 14.14 do PME/Abaetetuba. Fato é que, ao não mencionar esse critério, possibilita ao Poder Executivo maior abrangência para nomear pessoas indicadas por apoiadores/as de diferentes lideranças políticas, resultante no expressivo percentual de vínculo de contrato temporário de pessoas que desempenham as referidas funções em escolas do campo, que foi de 77%, de acordo com levantamento realizado em maio de 2022.

A instabilidade funcional de gestores/as e responsáveis de escolas, decorrentes das motivações políticas partidárias, afeta o cumprimento da Estratégia 14.5, do PME, que trata da constituição e fortalecimento de Conselhos Escolares como instrumentos de participação e fiscalização na gestão, uma vez que o/a diretor/a é membro nato, é responsável por mobilizar a participação da comunidade desde a constituição da UEX e é um dos principais mediadores/as no encaminhamento das atividades inerentes à UEX, especialmente, na troca de coordenação do colegiado.

Diante do exposto, urge a alteração na Lei Municipal n. 182/2004, que não se refere à redução do quantitativo de estudantes, mas de eliminar essa condicionalidade. Ademais, é preciso regulamentar as diversas funções relacionadas à gestão de escolas, com as devidas gratificações e cargas horárias, pois esse é outro obstáculo que caracteriza as gestões de escolas do campo, em que há lotação com descrições de funções e percentuais de gratificações diferentes, sem que o profissional lotado tenha clareza dos critérios adotados, tão pouco, foram identificados nas análises dos dispositivos legais da educação municipal, a não ser a referência à gratificação “Pelo exercício de Direção de unidades escolares”, assim descrita, na alínea c), do Art. 36, da Lei Municipal n. 295/2009. Portanto, qual a gratificação e os critérios estabelecidos para designar a nomeação de Responsável de Escola? E do Professor/a Responsável de Escola? Nomenclaturas informadas durante as visitas às escolas do campo.

Essas indagações reforçam a necessidade de continuar pesquisando sobre a temática e trazendo para o debate questões fundamentais sobre a Educação do Campo, que, por vezes, são invisibilizadas nas legislações ou se lança mão de subterfúgios que impedem o rompimento com a velha estrutura de gestão e condução da Educação Rural (Arroyo, 2004).

A exemplo da dificuldade de rompimento com a velha estrutura de gestão, é a morosidade observada na condução do processo de reestruturação e legitimação do Organograma da SEMEC, previsto na Estratégia 14.13 do PME, em que se vislumbra a

possibilidade de romper com a forma de composição da estrutura e do quadro funcional da SEMEC a partir da concepção de gestão de cada novo governo que se elege nas eleições municipais, o que incide na alteração, quase por completo, do quadro funcional da SEMEC, fragilizando a organização da gestão educacional no Município enquanto Política Pública e, conseqüentemente, a continuidade e eficácia de ações das diversas Políticas Públicas Educacionais. Portanto, é preciso avançar no sentido de construir o quadro funcional próprio da SEMEC, mesmo que haja funções que possam ser exercidas por nomeação do Poder Executivo, desde que devidamente descritas no conjunto dos documentos que legitimam o Organograma.

Outro avanço na construção da perspectiva de gestão democrática da política educacional no Município de Abaetetuba é o estabelecimento de Estratégias, no PME, voltadas à garantia de condições da atuação dos organismos colegiados, mencionadas nas Estratégias 14.3, 14.31, 14.46, 14.56 e 14.62, em referência ao funcionamento do FMEA, do CME, do CAE e do CACS/FUNDEB, que, apesar de haver registros de avanços relacionados à infraestrutura, a equipamentos e ao quadro funcional, estes, ainda não são satisfatórios para o exercício pleno das atribuições. Além do mais, é importante considerar a necessidade do trabalho articulado, entre os órgãos colegiados, Poder Legislativo e Poder Executivo, no desenvolvimento das etapas de diagnose, elaboração, aprovação, implementação e avaliação das diferentes políticas que integram a Política Educacional do Município, por ter se apresentado fragilizado e concorrente nas análises sobre ampliação e qualificação da oferta da Educação do Campo na Rede Pública Municipal.

Ao analisar a ampliação e a qualificação das ofertas das Etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental nos territórios do campo, a gestão educacional na Rede Pública Municipal apresentou vários indícios de tratamento desigual, similar ao observado na análise do Parecer CNE/CEB n. 36/2001 (Brasil, 2001), com primazia da oferta na cidade em relação ao campo.

Em síntese, o tratamento desigual da gestão educacional ficou evidenciado, em se tratando da Educação Infantil, na oferta do atendimento de Creche em territórios do campo, nas seguintes situações: início dois anos após ao da cidade; atendimento apenas de crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos, enquanto na cidade o atendimento de Creche abrange a faixa-etária de 0 (zero) a 3 (três) anos; inexistência de construções de prédios no padrão de Creche, já na cidade há 6 (seis) prédios.

Já em relação à Etapa do Ensino Fundamental, observou-se que nos territórios do campo a implementação da Lei Federal n. 11. 274/2006 (Brasil, 2006b), que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, só ocorreu depois de 3 (três) anos do início na cidade e no limite do prazo final estabelecido na referida Lei. E, mais recentemente, na ampliação gradativa da oferta do Ensino Fundamental - anos finais - pela Rede Pública Municipal, que, reiteradamente e contrariando a Estratégia 2.9 do PME/Abaetetuba (Abaetetuba, 2015) e o inciso VI, do art. 3º, da Resolução CME/Abaetetuba n. 1/2018 (CME/Abaetetuba, 2018a), iniciou, em 2022, somente em territórios da cidade.

Face ao exposto e nas análises dos dados de matrículas e da população nas diferentes faixas etárias previstas para cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no período de 2010 a 2022, foi verificada que na dimensão de ampliação da oferta, há instabilidade nos percentuais de atendimento de Creche e de Pré-escola, estritamente relacionada à Rede Municipal - análise possibilitada pelo conjunto de dados disponíveis, conforme mencionado na Introdução. Já no Ensino Fundamental, embora observado, também, instabilidade nos percentuais de abrangência em relação à população, não é possível relacionar a problemas, especificamente, da gestão municipal, por não haver dados da população municipal na faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez), separados de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos, assim como, da população pelos territórios: campo e cidade, fato que comprometeu apenas a análise em relação à Rede de Educação - por ser dividida a oferta entre a Municipal e a Estadual - e não à dimensão de ampliação da oferta desta Etapa da Educação Básica.

A instabilidade na oferta refere-se a períodos em que, por exemplo, houve universalização da cobertura de matrículas na Pré-escola e no Ensino Fundamental em relação às populações das respectivas faixas etárias, mas que não se manteve nos anos seguintes, em decorrência de fragilidades de outras políticas educacionais e de desenvolvimento territorial.

No caso da oferta de matrículas em nível de Creche, a redução foi abrupta nos anos de 2019 e 2020, em decorrência da inadequação dos prédios, que atendiam crianças de 2 (dois) e 3 (três) anos, às normativas exaradas na Resolução CME/Abaetetuba n. 01/2018. E na Pré-escola, a redução de matrículas decorre, principalmente, em função da insegurança das famílias mandarem filhos/as, com pouca idade, no transporte escolar ou da inexistência, em algumas localidades, da oferta intracampo. Já no Ensino Fundamental, além de causas relacionadas aos processos pedagógicos que envolvem

ensino e aprendizagem, há moradias isoladas e de difícil acesso; há pessoas com deficiência que, muitas vezes, não são vistas como capazes de frequentar o ambiente escolar; há pobreza extrema, que obriga a trabalhar desde cedo; há violências doméstica, física, emocional e sexual, que nega o direito a estudar.

Essas problemáticas foram se relacionando com os indicadores definidos para a análise da dimensão da qualidade da oferta da Educação do Campo, como a taxa de distorção idade-ano escolar por apresentar, em 2010, percentuais em torno de 40% nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No acompanhamento das taxas de distorção idade-ano escolar, de 2010 a 2022, ficou evidenciado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, avanço significativo na redução do percentual do ano de 2010, em 58,4%, comparado ao último ano da série histórica; nessa mesma lógica de análise, o referido indicador apresenta-se, nos anos finais do Ensino Fundamental, como obstáculo a ser superado, por ter diminuído, apenas, 5,8% e apresentado inconstâncias entre acréscimos e decréscimos, chegando a registrar taxas superiores a 50%, em três anos do período analisado, e nunca menos de 40%.

E as conclusões de possibilidades de superação foram: a indissociabilidade do direito à educação a outros direitos humanos; a garantia do atendimento da Educação Infantil à toda população e de toda a faixa-etária de Creche; a regulamentação da organização das turmas multiano, do currículo, das metodologias de ensino e de avaliação, e dos processos de formação e valorização dos/as profissionais das escolas do campo, em consonância com os fundamentos político, pedagógico e social da Educação do Campo; assim como, as possibilidades apresentadas nos próximos indicadores de infraestrutura e quadro funcional.

No indicador de infraestrutura das escolas do campo, mesmo que tenha havido considerável melhoria na ampliação de cômodos que compõem o prédio escolar, observou-se escassos ambientes de recreação e de laboratórios pedagógicos, assim como problemas quanto à efetividade de funcionamento dos existentes.

E, ainda, problemas identificados quanto ao padrão arquitetônico adotado para construção das escolas da Região Insular, em função do solo ser de várzea e sofrer interferências, diariamente, dos movimentos das marés baixa e alta, que resultaram na interdição de prédios escolares nessa Região.

As possibilidades de superação dessa problemática histórica, decorrente do abandono da educação das populações camponesas e/ou de visões reducionistas dos cômodos que devem compor os prédios das escolas do campo, perpassam pela efetividade

do regime de colaboração entre os entes federados e pela adoção de critérios de prioridade de reformas e construções das escolas, à luz do PME/Abaetetuba, desvinculando-as de atuações individualistas de integrantes do Poder Legislativo Municipal.

Outro indicador analisado foi o quadro funcional das escolas do campo. Neste, concluiu-se que a lotação de profissionais incompatível com as funções que exercem tem comprometido a regularização das instituições de ensino e dos cursos ofertados junto ao CME/Abaetetuba, tanto das escolas do campo, quanto das escolas matrizes localizadas na cidade, tendo, como principal obstáculo, as relações clientelistas, paternalistas e autoritárias entranhadas nas práticas de gestão da política educacional, em que o apoio político sobrepuja as legislações educacionais no provimento de cargos das funções públicas, inviabilizando a constância de concursos públicos.

Outrossim, com a realização de concursos públicos, observou-se significativos avanços nos percentuais de funções docentes com curso superior nas escolas do campo nas duas Etapas da Educação Básica e nos percentuais do IRD. Este último é relacionado à estabilidade funcional de professores/as na mesma escola, que, por sua vez contribui para: fortalecer os vínculos entre funcionários/as, estudantes, famílias e comunidade; fomentar o sentimento de pertencimento à instituição de ensino; viabilizar a realização sequencial do plano de formação continuada e dos processos de (re)construção, conhecimento e adesão ao PPP da instituição de ensino

Nesse sentido, como possibilidade de solucionar os problemas identificados, quanto à formação compatível com as funções desempenhadas e à estabilidade do quadro funcional, aponta-se a regularidade da oferta de concursos públicos e a efetiva avaliação de acompanhamento no período de cumprimento do estágio probatório.

Ademais, diante dos ataques à democracia e da criminalização dos movimentos sociais, observados nos últimos anos, é importante ressaltar que os órgãos colegiados fortalecem a gestão democrática e são fundamentais para o aprendizado das responsabilidades individuais e coletivas e para o processo de construção permanente da Educação do Campo, sob o tripé: Campo, Política Pública e Educação, especialmente, em um município tipicamente amazônico, em que as peculiaridades locais, muitas vezes, não estão pautadas nas políticas educacionais de âmbito nacional.

Por tudo isso, a organização da gestão educacional no Município de Abaetetuba, seja na composição dos colegiados, seja em outras dinâmicas de planejamento, acompanhamento e avaliação da política educacional, deve assegurar a participação de movimentos sociais e sindicais existentes nos territórios do campo. Estes, por sua vez,

junto com entidades e ONGs engajadas na efetiva melhoria das condições objetivas de vida de extensos segmentos populares, historicamente empobrecidos, não podem deixar de compreender que há muito por ser feito e as lutas ainda são grandes e que resistir e avançar é a única opção existencial.

Para tanto, urge a união de esforços voltados à organização de banco de dados da educação municipal, de acesso à consulta pública, para subsidiar nos processos de tomadas de decisões do planejamento e gestão da política educacional e à garantia de tratamento público, e não privado, de questões que envolvem a educação municipal.

No mais, deseja-se que esta Pesquisa possa contribuir com a mobilização de pautas específicas para a política educacional de Abaetetuba e motivar estudos da Política de Educação do Campo, em diferentes perspectivas e territórios.

REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA. **Lei n. 95, de 05 de julho de 1996.** Regulamenta o art. 175, da Lei Orgânica do Município de Abaetetuba, instituindo normas para o funcionamento do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Abaetetuba, 1996.
- ABAETETUBA. **Lei n. 182, de 03 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a regulamentação do art. 88, inciso VI da Lei Orgânica do Município de Abaetetuba que trata sobre Eleição direta de Diretor nas Escolas Públicas Municipais, e dá outras providências. Abaetetuba, 2004.
- ABAETETUBA. **Decreto n. 188, de 11 de junho de 2013.** Institui o Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba (FMEA). Abaetetuba, 2013.
- ABAETETUBA. **Lei n. 437, de 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Abaetetuba, 2015.
- ABAETETUBA. **Edital n. 01, de 04 de janeiro de 2016.** Concurso Público n. 01/2016. Abaetetuba, 2016.
- ABAETETUBA. **Lei n. 490, de 15 de fevereiro de 2017.** Institui o Sistema Municipal de Educação (SME). Abaetetuba, 2017.
- ABAETETUBA. **Plano Plurianual (PPA) para o período de 2018/2021 do Município de Abaetetuba.** Abaetetuba, 2018.
- ABAETETUBA. **Decreto n. 467, de 20 de março de 2020.** O presente Decreto dispõe sobre os procedimentos e medidas a serem adotadas pelo município de Abaetetuba-PA para prevenção do Corona Vírus (COVID-19). Abaetetuba, 2020.
- ABAETETUBA. **Decreto Municipal n. 127, de 13 de setembro de 2022.** Estabelece os critérios técnicos exigidos para o provimento da função de Diretor nas Escolas Públicas Municipais com número de alunos inferior a 240 (duzentos e quarenta), e dá outras providências. Abaetetuba, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método das Ciências Sociais. *In:* ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa** – 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política.** v.3, n. 2 – julho/dezembro – 2015, ISSN: 2318-8499.
- ARRETCHE, Marta. O mito da descentralização como indutor de maior democratização e eficiência das políticas públicas. *In:* GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria Lucia Wemeck (org.). **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização** [1ª reimpressão revista e corrigida]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. (original, 1997)

ARROYO, Miguel Gonzale. Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”. *In*: ARROYO, Miguel Gonzale; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, Miguel Gonzale. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

ARROYO, Miguel Gonzale; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo** – 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial: Tempos Insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3. Belo Horizonte, jul-set/2015.

ARROYO, Miguel Gonzale. Memórias de Educação do Campo [Prefácio]. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) *et al.* **Dossiê Educação do Campo**: Documentos 1998-2018. Brasília: UnB, 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação Como Política Pública** – 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. [Tradução: Marcus Penchel]. RJ: Jorge Zahar Editor, 1999 (original 1991)

BAUMAN. **Comunidade – a busca por segurança no mundo atual**. [Tradução: Plínio Dentzien]. RJ: Jorge Zahar Editor, 2003 (original 2001).

BRASIL. Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 29 de jul. de 2004

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.420, de 9 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Autoria: Raquel Teixeira (PSDB-GO). Brasília, DF, Câmara dos Deputados Federais, 2006a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/332457>

BRASIL. Lei n. 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 União**: Seção 1. Brasília, DF, 7 de fev. de 2006b.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de

2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 17 de jun. de 2009a.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências [Revogado pelo Decreto n. 8.752, de 2016]. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 30 de jan. 2009b.

BRASIL. Decreto n. 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 União**: Seção 1, Brasília, DF, 15 de nov. 2010.

BRASIL. Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013, Altera a Lei n. 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 União**: Seção 1, Edição: 65. Brasília, DF, 5 de abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição Extra. Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 16 de dez. de 2016.

BRASIL. Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União** Edição: 1-B, Seção: 1 – Extra, Página: 6. Brasília, DF, 2 de jan. de 2019.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Edição Extra, Brasília, DF, 25 de dez. 2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [Recurso eletrônico] - Atualizada até a EC n. 116/2022 - Brasília: **Supremo Tribunal Federal**, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022a.

BRASIL [LDBEN, 1996], **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 6. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022b. Atualizada até julho de 2022. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. (org). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas - Educação**. Brasília, INCRA - MDA, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 7.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico**. [Texto de exposição]. I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo. Piauí, 2022. Publicado: em 5 de janeiro 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Periódicos**. gov.br. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>

CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. SILVA, Manoel Carlos Guimarães da. PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. CARVALHO, Jefferson Felgueiras de. **Sistema Municipal de Educação no Território das Águas e Terras de Abaetetuba/PA**. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA, São Luiz, 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Pandemia. **Crianças entre 5 e 9 anos fora da escola tem maior crescimento em 14 anos**. CNTE na Mídia, 20 de jan. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/74542-criancas-entre-5-e-9-anos-fora-da-escola-tem-maior-crescimento-em-14-anos>

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO - CONAPE DA ESPERANÇA. **Carta de Natal**, 2022. Disponível em <<https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Carta-Natal-Conape-2022-finalizada-para-publicacao12h18.pdf>>

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Resolução n. 01, de 17 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a regulamentação das Legislações e Normas Educacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Municipal de Educação de Abaetetuba. Abaetetuba, 2018a.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Resolução n. 04, de 23 de maio de 2018**. Aprova a **Instrução Normativa n. 02/2028** que dispõe sobre as orientações de solicitação de credenciamento das instituições de ensino e autorização de

cursos nos níveis e modalidades de ensino no Sistema Municipal de educação no município de Abaetetuba, que se encontra em funcionamento anterior à promulgação da Resolução 001/2018. Abaetetuba, 2018b.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Ofício n. 146, de 18 de dezembro de 2018.** Assunto: Encaminhamento da Análise Técnica da Proposta de Organograma da SEMEC realizada pela Câmara de Legislação e Normas do CME e aprovada pelo Conselho Pleno. Abaetetuba, 2018c.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Análise Técnica da Proposta de Organograma da SEMEC.** Elaborado pela Câmara de Legislação e Normas do CME/Abaetetuba. Aprovada pelo Conselho Pleno em 17 de dez. 2018d.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Resolução CME/Abaetetuba n. 08, de 05 de novembro de 2021.** Estabelece Normas e Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para as Escolas do Campo e Quilombolas da Rede Pública Municipal de Educação de Abaetetuba e dá outras providências. Aprovada pelo Conselho Pleno em 5 de nov. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Resolução CME/Abaetetuba n. 06, de 04 de fevereiro de 2022.** Concede Autorização à Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos para a oferta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Aprovado pelo Conselho Pleno em 04 de fev. 2022a

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Parecer Técnico n. 18, de 29 de junho de 2022.** Assunto: Solicitação de Credenciamento e Autorização. Aprovado pelo Conselho Pleno em 29 de jun. 2022b.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Parecer Técnico n. 7, de 04 de fevereiro de 2022.** Assunto: Solicitação de Credenciamento e Autorização. Aprovado pelo Conselho Pleno em 4 de fev. 2022c.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME/Abaetetuba). **Resolução n. 2, de 27 de janeiro de 2023.** Revoga a Resolução n. 01/2018 e estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Abaetetuba. Abaetetuba, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 36, de 04 de dezembro de 2001. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 13 de mar. 2002a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 9 de abr. 2002b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 1, de 1 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 15 de mar. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 23, em 12 de setembro de 2007.** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo [Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 3/2008]. Brasília: 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 3, de 18 de fevereiro de 2008. Assunto: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 11 de abr. 2008a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 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. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 29 de abr. 2008b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 14 de jul. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Seção 1, pp. 41 a 44. Brasília, DF, 22 de dez. de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União,** Seção 1, pp. 41-42. Brasília, DF, 17 de ago de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade,** vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946. Campinas, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira.* Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, **ANPAE,** 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes (org) [Meio eletrônico]. PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização [Apresentação]. Brasília: **ANPAE,** 2020. ISBN: 978-65-87561-05-9

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade,** v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, Campinas, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Em Perspectiva,** 18(2), 2004.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. Cap. VIII, p. 195-206. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo:** epistemologia e prática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzale; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção: Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, Edgar J; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. (org). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção: Por uma Educação do Campo, n. 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERREIRA, Denison da Silva. **Dinâmica Socioespacial em Comunidades Ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba-PA**. Orientador: Prof. Dr. João Santos Nahum. 2014. 167f. Dissertação [Mestrado]. - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA (FMEA). **Regimento Interno**. Abaetetuba, 2014.

FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA (FMEA). **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME Abaetetuba**. Período: 2017. Elaborado pela Equipe Técnica do PME. Abaetetuba, 2018.

FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA (FMEA). V Conferência Municipal de Educação de Abaetetuba - 2022. **Documento síntese da avaliação das Metas do PME/Abaetetuba (2015-2025)**. Abaetetuba, 2022.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO CAMPO - FONEC. **Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula**, 2022. Disponível em <<https://fonec.org/wp-content/uploads/2022/09/Plataforma-Educacao-do-campo.pdf>>

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa [Tradução: Joice Elias Costa] -3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes. [Tradução: Magda Lopes]. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade** - 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil**,

alerta UNICEF. Comunicado de Imprensa, 15 de set. de 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE/MEC). **Resolução CD/FNDE n. 06 de 17 de março de 2009** - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10035-resolucao-06-17032009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE/MEC). Resolução n 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 17 de set. 2021a.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE/MEC). Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, FNDE, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/area-para-gestores/2021/copy_of_NotaTcnicaIDEGES2021.pdf

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade** [Tradução: Plínio Dentzien]. RJ: Jorge Zahar Editor, 2002 (ed. Inglesa, 1999).

GONÇALVES, Janaina Pinheiro. **Etnoconhecimento e Manejo da Agrobiodiversidade em Sistemas de Produção na Amazônia Oriental:** um estudo em comunidades quilombolas do município de Abaetetuba, Pará, Brasil. Orientadora: Profª. Dra. Eloísa Helena de Aguiar Andrade. 2023. 231 f. Tese [Doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE. Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). Educação do Campo. **Em aberto**, v. 24, n. 85, p. 51 a 64. Brasília: INEP/MEC, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos. **Em Aberto**. Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Tabela 2.6 - População residente, por grupos de idade,

segundo os municípios e o sexo - 2000 e 2010. Brasília, DF: Ministério do Planejamento e Orçamento, IBGE, 2010 [banco de dados]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/censo2010/apps/sinopse/index.php?dados=26&uf=15#topo_piramide

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Abaetetuba (Código 1500107). Brasília, DF: Ministério do Planejamento e Orçamento, IBGE, 2022 [banco de dados]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/abaetetuba.html>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Dados Abertos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, INEP, 2010 – 2022 [banco de dados]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. Da Introdução de Dispositivos de Accountability em Educação na Amazônia Tocantinense à (Re) Configuração de Arranjos Institucionais de Gestão – Lógica da Regulação por Resultados. **Humanidades e Inovação**, v.7, n.15, p. 195 – 209, 2020.

LIMA, Lícínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LIMA, Lícínio C. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

LIMA, Lícínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**. Braga, Portugal, v. 12, n. 2, p.82-88, maio/agosto, 2008b.

LISBOA, Rose Suellen (org.). Guia de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos – 3ª ed. Belém: **UFPA**: Biblioteca Central, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa** -2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020

MACHADO, Jorge. **Terras de Abaetetuba**. [S.l.: s.n], [≅1986].

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba**: com referência na história social e econômica da Amazônia. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO, 1997. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos

(org.) *et al.* **Dossiê da Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020b.

MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Crise democrática e interseccionalidades da exclusão educacional potencializada pela Covid-19 no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, v.26, n. 2, p. 742–759, 2023. DOI: 10.18764/2178-2865.v26n2p742-759.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino – INCRA. In: GUEDES, Camila Guimarães (org.) **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília, 2018, p. 21-35.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Nota Informativa n.2/2022/CONSELHOSFUNDEB/CGINF/GAB/SEB/SEB-MEC. Processo n. 23000.013273/2022-33. **MEC**, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). **Revista em aberto**: Educação do Campo. Brasília: INEP/MEC, v. 24, n. 85, p. 51 a 64, abr. 2011.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção** [GT-03: Movimentos Sociais e Educação]. ANPED, 2008.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (org.). Educação do Campo. **Em aberto**, v. 24, n. 85, p. 51 a 64. Brasília: INEP/MEC, 2011.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa Cardoso; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins II**: resistência dos movimentos sociais por uma educação humana e emancipadora. [S. l.: s. n.] [≅2021])

NERY, Israel José. A educação básica e o movimento social do campo [Apresentação]. In: ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção: Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Cenário da Infância**. São Paulo -SP: © Fundação ABRINQ, © 2022[banco de dados]. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE n. 813, de 11 de dezembro de 2000. Regulamenta o funcionamento do Sistema de Nucleação ou Escolas Anexas, no Estado do Pará. Belém/PA, 2000.

PARO, Vítor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, Fabiana da Silva; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PARO, Vítor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou dirigente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública** - 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAUTA DE REIVINDICAÇÕES DA MARCHA DAS MARGARIDAS DE 2003 RAZÕES PARA MARCHAR. **Marcha das Margaridas 2023**. Disponível em <https://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/Pauta-de-reivindicações-da-Marcha-2003.pdf>.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **O Controle Social do Observatório Social de Abaetetuba/PA na Gestão Pública da Educação Municipal**. Orientadora: Profª. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. 2019. 218 f Tese [Doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PERERIA, Rosenildo da Costa; PUREZA, Antonio Marcos Santos; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n 1, p. 362-388, jan./jun. 2017. ISSN: 2525-4863.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA. Ademir. **Ilhas, rios Furos de Abaeté/ Abaetetuba-PA/Engenhos** (blog), 2011. Disponível em www.ademirrochabolgespot.com.br

RUFINO, Ângela Maria dos Santos e SENNA, Luiz Antonio Gomes. Identidade, linguagem e escola. **Educação em Revista**, Marília, 2021, pp. 89-102, 2021.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à Educação do Campo. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, v. 12, n. 2, p. 322-433, 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 29, p. 393-425, 2020a.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.*, (org.) **Dossiê da Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMEC/Abaetetuba). **Portaria n. 013, de 23 de maio de 2005**. Gabinete do Secretário. Abaetetuba, 2005

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMEC/Abaetetuba). **Portaria n. 01, de 20 de fevereiro de 2022.** O Secretário Municipal de Educação de Abaetetuba, no uso de atribuições legais, dispõe sobre a Portaria de Lotação dos Servidores da Rede Pública Municipal de Educação para o ano letivo de 2022. Abaetetuba, 2022.

SOUSA, Iris Amaral. **O Quefazer do Poder Público Municipal na Amazônia: os Caminhos da Política Educacional em Abaetetuba-PA.** Orientador: Prof. Dr. Antônio Chizzotti. 2009. 206 f. Tese [Doutorado] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Vilma Aparecida de; RICHTER Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Raquel Aparecida. **Políticas públicas e educação do campo [Editorial]. Educação e Políticas em Debate** – v. 12, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2023. ISSN 2238-8346

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **CECAMPE Norte:** Programa de Manutenção Escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas ao PDDE. Campus Universitário de Abaetetuba. Belém, 2021. ISBN: 978-65-994497-5-8

VASCONCELLOS, Thiago. **MPPA requer reformas e adequações em escolas da rede pública.** Abaetetuba: ASCOM do Ministério Público do Pará, 18 de jul. 2022. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/mppa-requer-reformas-e-adequacoes-em-escolas-da-rede-publica.htm>

WELLEN, Henrique; WELLEN, Hérica. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica.** Curitiba: IBPEX, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]; [Tradução: Daniel Bueno]. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Quadro 4 - Classificação do porte das escolas do campo da Rede Pública Municipal de Abaetetuba, com base nas matrículas de 2022

N.	INEP	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	TOTAL_ MATRÍCULAS	PORTE DA ESCOLA
1	15064441	E M E I F NSRA DO CARMO	REGIÃO INSULAR	42	PEQUENO
2	15064476	EMEIF SAO JOAO BOSCO	REGIÃO INSULAR	29	PEQUENO
3	15064492	E M E I F SAO JOSE V	REGIÃO DE TERRA FIRMA	60	PEQUENO
4	15064549	E M E I F N SRA DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	141	PEQUENO
5	15064565	E M E I F SAO SEBASTIAO II	REGIÃO INSULAR	37	PEQUENO
6	15064662	EMEIF NOSSA SRA DAS GRACAS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	156	PEQUENO
7	15064700	E M E I F SAGRADO CORACAO DE JESUS	REGIÃO INSULAR	94	PEQUENO
8	15064727	E M E I F SAO BENEDITO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	48	PEQUENO
9	15064778	E M E I F SANTO AFONSO	REGIÃO INSULAR	53	PEQUENO
10	15064832	EMEIF DO CUJARI	REGIÃO DE TERRA FIRMA	19	PEQUENO
11	15064840	E M E I F CRISTO SALVADOR	REGIÃO DE TERRA FIRMA	79	PEQUENO
12	15064875	E M E I F DR JOAO MIRANDA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	145	PEQUENO
13	15064930	E M E I F NSRA DA GUIA	REGIÃO INSULAR	46	PEQUENO
14	15064964	E M E I F N SRA DO CARMO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	92	PEQUENO
15	15064999	E M E I F PE MARIO LANCIOTTI	REGIÃO INSULAR	88	PEQUENO
16	15065090	E M E I F DIONISIO HAGE	REGIÃO INSULAR	142	PEQUENO
17	15065189	E M E I F SAO MIGUEL II	REGIÃO DE TERRA FIRMA	42	PEQUENO
18	15065219	E M E I F SANTO ANDRE	REGIÃO INSULAR	66	PEQUENO
19	15065251	E M E I F PROF JOANA DA C C DE LIMA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	79	PEQUENO
20	15065278	EMEIF EMILIANA MAUES DA COSTA	REGIÃO INSULAR	27	PEQUENO
21	15065308	E M E I F PROF MANOEL P FERREIRA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	86	PEQUENO
22	15065359	E M E I F TOMAZ LOURENCO NEGRAO	REGIÃO INSULAR	99	PEQUENO
23	15065367	EMEIF 08 DE DEZEMBRO	REGIÃO INSULAR	51	PEQUENO
24	15065375	EMEIF ANJO DA GUARDA	REGIÃO INSULAR	48	PEQUENO
25	15065413	EMEIF DA COSTA MARATAUIRA	REGIÃO INSULAR	29	PEQUENO
26	15065421	E M E I F DEOCLECIANA P DE ARAUJO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	136	PEQUENO
27	15065472	E M E I F N SRA DAS GRACAS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	73	PEQUENO
28	15065480	E M E I F NSRA DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	59	PEQUENO
29	15065499	EMEIF PADRE VICENTE MITTIDIERE	REGIÃO INSULAR	27	PEQUENO
30	15065537	E M E I F SANTA ANA	REGIÃO INSULAR	43	PEQUENO
31	15065561	EMEIF SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	29	PEQUENO
32	15065588	EMEIF SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	60	PEQUENO
33	15065618	EMEIF BENEDITO SENA DOS PASSOS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	34	PEQUENO
34	15065642	E M E I F DO PALMAR	REGIÃO INSULAR	142	PEQUENO

35	15065669	E M E I F 15 DE AGOSTO	REGIÃO INSULAR	53	PEQUENO
36	15065693	E M E I F 04 DE MARCO	REGIÃO INSULAR	34	PEQUENO
37	15065723	E M E I F BOM JESUS	REGIÃO INSULAR	61	PEQUENO
38	15065758	E M E I F CRISTO REDENTOR	REGIÃO DE TERRA FIRMA	106	PEQUENO
39	15065790	E M E I F FREI CARMELO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	49	PEQUENO
40	15065804	E M E I F FREI PAULINO	REGIÃO INSULAR	92	PEQUENO
41	15065863	EMEIF N SRA DE NAZARE	REGIÃO DE TERRA FIRMA	37	PEQUENO
42	15065871	E M E I F N SRA DE FATIMA	REGIÃO INSULAR	98	PEQUENO
43	15065898	EMEIF N SRA DA CONCEICAO	REGIÃO INSULAR	54	PEQUENO
44	15065901	E M E I F N SRA DA LUZ	REGIÃO INSULAR	118	PEQUENO
45	15065928	E M E I F NSRA DE NAZARE	REGIÃO INSULAR	43	PEQUENO
46	15065936	E M E I F N SRA DE NAZARE	REGIÃO INSULAR	69	PEQUENO
47	15065952	EMEIF N S DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	105	PEQUENO
48	15065995	E M E I F SAO JOAO BATISTA	REGIÃO INSULAR	91	PEQUENO
49	15066002	E M E I F SAGRADO CORACAO DE JESUS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	75	PEQUENO
50	15066010	E M E I F SAGRADA FAMILIA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	93	PEQUENO
51	15066029	EMEIF SAO BENEDITO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	27	PEQUENO
52	15066037	E M E I F SAO BENEDITO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	68	PEQUENO
53	15066045	E M E I F SAO BENEDITO	REGIÃO INSULAR	33	PEQUENO
54	15066061	E M E I F SAO JOSE	REGIÃO DE TERRA FIRMA	79	PEQUENO
55	15066096	E M E I F SAO RAIMUNDO	REGIÃO INSULAR	119	PEQUENO
56	15066150	E M E I F SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	58	PEQUENO
57	15066169	EMEIF SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	25	PEQUENO
58	15066193	E M E I F SAO CAMILO DE LELLIS	REGIÃO INSULAR	65	PEQUENO
59	15066207	E M E I F SAO FRANCISCO DE ASSIS	REGIÃO INSULAR	59	PEQUENO
60	15066215	E M E I F SANTA ANGELA	REGIÃO INSULAR	44	PEQUENO
61	15066240	E M E I F SANTA MARIA	REGIÃO INSULAR	100	PEQUENO
62	15066258	E M E I F PE JOSE BORGHESI	REGIÃO INSULAR	48	PEQUENO
63	15066282	E M E I F DOM ANGELO FROSI	REGIÃO INSULAR	153	PEQUENO
64	15066290	EMEIF DONDON PINHEIRO	REGIÃO INSULAR	103	PEQUENO
65	15066339	E M E I F HONORINA MARTINS E SILVA FERREIRA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	62	PEQUENO
66	15066355	EMEIF JOAO XXIII	REGIÃO INSULAR	22	PEQUENO
67	15066371	E M E I F MARIUADIR SANTOS	REGIÃO INSULAR	100	PEQUENO
68	15066401	E M E I F NSRA DAS GRACAS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	37	PEQUENO
69	15066428	E M E I F NSRA AUXILIADORA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	53	PEQUENO
70	15066436	EMEIF N SRA DAS GRACAS	REGIÃO INSULAR	39	PEQUENO
71	15066444	E M E I F NSRA DE NAZARE	REGIÃO INSULAR	87	PEQUENO

72	15066452	E M E I F N SRA DO BOM REMEDIO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	29	PEQUENO
73	15066479	EMEIF N SRA DAS GRACAS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	28	PEQUENO
74	15066487	E M E I F NSRA DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	106	PEQUENO
75	15066509	EMEIF SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	147	PEQUENO
76	15066525	E M E I F PE PIO	REGIÃO INSULAR	102	PEQUENO
77	15066533	E M E I F POVO DE DEUS	REGIÃO INSULAR	20	PEQUENO
78	15066541	E M E I F PROF CARMEM CARDOSO FERREIRA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	77	PEQUENO
79	15066568	E M E I F FELIPE SANTIAGO CAMPELO	REGIÃO INSULAR	79	PEQUENO
80	15066606	EMEIF RAIMUNDO NOMINANDO CARVALHO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	41	PEQUENO
81	15066614	E M E I F RAIMUNDO PAUXIS	REGIÃO INSULAR	47	PEQUENO
82	15066630	E M E I F SAO LUCAS	REGIÃO INSULAR	55	PEQUENO
83	15066657	E M E I F SANTA ANA	REGIÃO INSULAR	64	PEQUENO
84	15066690	E M E I F SANTA MARIA	REGIÃO INSULAR	77	PEQUENO
85	15066720	E M E I F SAO JOAO BOSCO	REGIÃO INSULAR	49	PEQUENO
86	15066789	E M E I F SAO RAIMUNDO	REGIÃO INSULAR	45	PEQUENO
87	15066827	E M E I F STA MARIA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	55	PEQUENO
88	15066843	EMEIF SANTO ANTONIO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	38	PEQUENO
89	15067041	EMEIF NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	REGIÃO INSULAR	63	PEQUENO
90	15067165	E M E I F D JOAO GAZZA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	50	PEQUENO
91	15067181	EMEIF N SRA DE GUADALUPE	REGIÃO DE TERRA FIRMA	6	PEQUENO
92	15067190	E M E I F SAO JOSE	REGIÃO INSULAR	29	PEQUENO
93	15067203	EMEIF PADRE HILARIO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	51	PEQUENO
94	15067211	E M E I F PROFA ANTONIA EULALICE P MIRANDA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	48	PEQUENO
95	15129004	E M E I F BOA ESPERANCA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	110	PEQUENO
96	15145433	E M E I F SAO JOSE	REGIÃO INSULAR	43	PEQUENO
97	15155331	E M E I F JOAO MARIA	REGIÃO INSULAR	37	PEQUENO
98	15160165	EMEIF VALDECIR SANTANA NASCIMENTO DOS SANTOS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	100	PEQUENO
99	15162516	E M E I F OTONIEL TAVARES DE SOUZA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	142	PEQUENO
100	15162567	EMEIF SAO JORGE	REGIÃO DE TERRA FIRMA	57	PEQUENO
101	15162575	E M E I F SAO JOAO BATISTA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	148	PEQUENO
102	15164381	EMEIF SAO MIGUEL	REGIÃO DE TERRA FIRMA	86	PEQUENO
103	15166953	EMEIF JOAO CARDOSO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	21	PEQUENO
104	15519821	E M E I F BOM PASTOR	REGIÃO INSULAR	34	PEQUENO
105	15519830	E M E I F NSRA DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	38	PEQUENO
106	15523985	E M E I F SAO TOME	REGIÃO INSULAR	51	PEQUENO
107	15524035	E M E I F SORRISO DE MARIA	REGIÃO INSULAR	73	PEQUENO
108	15524078	E M E F SANTO ANTONIO	REGIÃO INSULAR	43	PEQUENO

109	15524094	E M E I F N SRA DA CONCEICAO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	27	PEQUENO
110	15532267	E M E I F SANTA TEREZINHA	REGIÃO INSULAR	121	PEQUENO
111	15532291	E M E I F CRISTO REI	REGIÃO INSULAR	102	PEQUENO
112	15532305	E M E I F SAO PEDRO	REGIÃO INSULAR	65	PEQUENO
113	15532321	E M E I F RAIMUNDO BANDEIRA	REGIÃO INSULAR	90	PEQUENO
114	15540871	EMEIF N SRA DO GUADALUPE	REGIÃO INSULAR	111	PEQUENO
115	15540880	E M E I F RIO URUCURI	REGIÃO INSULAR	52	PEQUENO
116	15541630	E M E I F NSRA PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	83	PEQUENO
117	15554201	EMEIF NESTOR DEITOS	REGIÃO INSULAR	29	PEQUENO
118	15576302	E M E I F ADRIANO RODRIGUES CARDOSO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	155	PEQUENO
119	15065260	E M E I F DR RONALD REIS FERREIRA	REGIÃO DE TERRA FIRMA	191	MÉDIO
120	15065316	E M E I F PROF MAXIMIANO ANTONIO RODRIGUES	REGIÃO DE TERRA FIRMA	200	MÉDIO
121	15065529	E M E I F SAO SEBASTIAO	REGIÃO INSULAR	161	MÉDIO
122	15066185	E M E I F PE ANCHIETA	REGIÃO INSULAR	165	MÉDIO
123	15066584	E M E I F PROF MARIA DA CONCEICAO CARDOSO FEIO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	168	MÉDIO
124	15066622	E M E I F RAIMUNDO SARGES DA ROCHA	REGIÃO INSULAR	239	MÉDIO
125	15066851	E M E I F SAO JOAO BATISTA	REGIÃO INSULAR	176	MÉDIO
126	15067084	E M E I F N SRA DO PERPETUO SOCORRO	REGIÃO INSULAR	242	MÉDIO
127	15067173	EMEF MARIA DO CARMO ARAUJO DOS SANTOS	REGIÃO DE TERRA FIRMA	346	MÉDIO
128	15067220	EMEI ROSA MAUES CARVALHO	REGIÃO DE TERRA FIRMA	196	MÉDIO
129	15541657	E M E I F N SRA DA PAZ	REGIÃO INSULAR	184	MÉDIO

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do Censo Escolar, INEP, 2022.

APÊNDICE B – Tabelas de 7 a 12 referentes a dados da Educação Básica em territórios da cidade de Abaetetuba

Tabela 7: Atendimento de Creche na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas - Rede Pública	67	240	476	596	774	1.140	1.426	1526	1.685	1.731	1.634	1.503	1.705
População	5.471	5561	5625	5736	5799	5859	5918	5974	6088	6142	6196	6249	6134
% Da Meta 1 (Objetivo 2)	1,2	4,3	8,5	10,4	13,4	19,5	24,1	25,5	27,7	28,2	26,4	24,1	27,8

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Tabela 8: Atendimento de Creche na Rede Privada de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas - Rede Privada	174	209	190	168	129	214	193	172	194	196	206	86	212
População	5.471	5561	5625	5736	5799	5859	5918	5974	6088	6142	6196	6249	6134
% Da Meta 1 (Objetivo 1)	3,2	3,8	3,4	2,9	2,2	3,6	3,3	2,9	3,2	3,2	3,3	1,4	3,5

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Tabela 9: Atendimento de Pré-escola na Rede Pública Municipal de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas - Rede Pública	2.390	2.407	2.413	2.417	2.471	2.331	2.244	2.511	2.494	2.513	2.438	2.251	2.184
População	2.973	2.897	2.929	2.987	3.020	3.051	3.082	3.111	3.170	3.199	3.227	3.254	3.333
% Da Meta 1 (Objetivo 1)	80,4	83,1	82,4	80,9	81,8	76,4	72,8	80,7	78,7	78,5	75,5	69,2	65,5

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Tabela 10: Atendimento de Pré-escola na Rede Privada de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas - Rede Privada	399	461	332	592	587	497	512	500	481	541	547	414	519
População	2.973	2.897	2.929	2.987	3.020	3.051	3.082	3.111	3.170	3.199	3.227	3.254	3.333
% Da Meta 1 (Objetivo 1)	13,2	15,9	11,3	19,8	19,4	16,3	16,6	16,1	15,2	16,9	16,9	12,7	15,6

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP e do Observatório da Criança e do Adolescente.

Tabela 11: Atendimento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Rede Pública de Abaetetuba em Territórios da Cidade de 2010 a 2022

INDICADORES	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas - Rede Pública	8.422	7.639	7.680	7.488	7.559	7.190	7.101	6.998	7.026	7.100	7.069	6.986	6.717

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP.

Tabela 12: Taxa de distorção idade-ano no Ensino Fundamental em escolas da cidade de Abaetetuba (Municipal e Estadual) de 2010 a 2022

TERRITÓRIO	ENSINO FUNDAMENTAL	SÉRIE HISTÓRICA 2010 A 2022												
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Cidade	Anos Iniciais	25,2	22,6	20,3	18,2	17,0	15,3	13,9	13,9	13,4	13,2	12,5	8,6	8,6
	Anos Finais	49,9	44,4	41,7	37,8	35,3	34,0	34,3	35,3	33,1	28,5	26,0	24,5	23,8

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP.

ANEXOS(S)

ANEXO A - Organograma da SEMEC enviado para apreciação do CME/Abaetetuba em 2018

