



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA

**POLÍTICA PÚBLICA DE NUCLEAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: O
CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-
AÇU/PA**

BELEM - PA
2020

CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA

**POLÍTICA PÚBLICA DE NUCLEAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: O
CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-
AÇU/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

BELÉM - PA
2020

CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA

**POLÍTICA PÚBLICA DE NUCLEAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: O
CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA APARECIDA NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-
AÇU/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff (Examinador Externo)
Departamento de Planejamento e Administração Escolar
Universidade Federal do Paraná (DEPLAE/UFPR)

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Universidade Federal do Pará - UFPA

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)

S586p Silva, Cledinei Oliveira da
Política pública de nucleação na educação básica do campo : o
caso da escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé-
Açu/PA / Cledinei Oliveira da Silva. — 2020.
170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2020.

1. Escola do Campo. 2. Nucleação. 3. Políticas Públicas. 4.
Classes Multisseriadas. I. Título.

CDD 370

Dedico esta pesquisa a todas as mulheres, homens, jovens e crianças que vivem no campo e que, diante das adversidades, se reinventam diariamente pelo direito à educação. Aqui, em especial, aos cidadãos camponeses da região do Ubim no município de Tomé-Açu/PA.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa é resultado da contribuição de sujeitos que acreditam que a educação é uma via de transformação política e social e que somente através dela é possível libertar mulheres e homens das amarras de um sistema que oprime e impõe seus interesses. A esses sujeitos, meus sinceros agradecimentos.

A Deus, meu socorro bem presente!

À minha mãe, Maria, e meu pai, Moacir, minha base, meus mestres.

Às minhas princesas Marias, pois é delas que nasce e renasce minhas forças.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, pela acolhida, generosidade e pela brilhante condução acadêmica durante todo o percurso desta pesquisa.

Ao companheiro, Roble Carlos Tenório Moraes, por não ter soltado minhas mãos.

Aos entrevistados e entrevistadas que compartilharam suas experiências, histórias de vida e luta por uma educação que lhes alicerce enquanto sujeitos do campo.

Ao gestor da Escola Nossa Senhora Aparecida, lócus dessa pesquisa.

À toda a equipe gestora e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica.

Aos orientandos e professores do ateliê de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Doriedson do Socorro Rodrigues, pela contribuição ao longo da construção desta dissertação.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA), pelos significativos momentos de estudo e discussões.

Às companheiras e aos companheiros da Linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, eterna gratidão pela amizade, pelo incentivo e pelo abraço humano de cada um de vocês: Ada Larissa, Francisco Adaylson de Oliveira, Alcione Moura, Danielly Campos, Elaniese da Silva, Keline Araújo, Osvaldo Castro, Nilzete da Silva, Alice Raquel Negrão, Eliene Passos, Kezya Helga da Silva, Raimundo Nonato Leite, Maria Gorete de Brito, Roberta Hage e Vivian Cabral.

No que concerne à construção e à reestruturação de novas mentalidades na Amazônia brasileira, a Educação do Campo tem importante papel nesse sentido. De fato, ela poderá ser um dos componentes fundamentais para a construção de um capital social, visto como uma rede de confiança e de compromisso mútuo, capaz de sedimentar vínculos de reciprocidade, cooperação, solidariedade e acima de tudo, de sentimento de pertencimento imprescindíveis no âmbito das lutas pelo desenvolvimento peculiar à condição do campo, ou seja, como uma educação construtora e (re)afirmadora da racionalidade específica das pessoas que moram, trabalham, produzem, brincam, etc. no campo.

(SILVA, 2009, p. 48)

RESUMO

A pesquisa intitulada Política pública de Nucleação na Escola Básica do Campo: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé-Açu/PA analisou a política de nucleação de escolas do campo implementada pelo poder público local através da Secretaria Municipal de Educação. Seu desenvolvimento problematizou as interfaces do processo de nucleação percorrendo metodologicamente a análise das apreensões dos sujeitos que participaram do processo de fechamento de 7 escolas multisseriadas para dar lugar a uma escola polo na região do Ubim. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético como possibilidade teórica, a fim de desvendar e contextualizar o problema da pesquisa educacional definida neste trabalho. A abordagem concebeu os aspectos qualitativos a partir de um caso específico da região amazônica, alinhados à pesquisa de campo com a utilização de entrevistas semiestruturadas e observação. Para a análise de dados, foram utilizados documentos como: a proposta pedagógica da escola (2014/2019); o Relatório de Nucleação das Escolas municipais, e o Plano Municipal de Educação (2014/2024). O embasamento teórico ancorou-se nas principais formulações de autores como Triviños (1987), Kosik (1976), Marx (2011), Hage (2015), Molina (2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Souza (2006), Frigotto (1994), Carmo (2016) e Vasconcelos (1993). O texto apresenta a formulação do objeto, os processos teórico-metodológicos, os resultados das análises críticas dos documentos oficiais e, por fim, as perspectivas dos sujeitos e as inferências da pesquisa como resultado. O relatório demonstra o processo de expropriação do sentido educacional e a sonegação da oferta de ensino, na perspectiva do direito à educação desprovido de qualquer intencionalidade pedagógica que seja responsável por conceber melhorias de ensino dos sujeitos do campo. Diante disso, a política não é considerada como política pública e sim como uma política de governo permeada de improbidades por meio da captação e uso de recursos dos entes federados, tendo a nucleação como objeto de justificativa e pondo em segundo plano os sentidos de desenvolvimento dos sujeitos do campo na perspectiva da omnilateralidade.

Palavras-chave: Escola do Campo. Nucleação. Políticas Públicas. Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

The research “Public Policy” of *Nucleação*¹ for Elementary Countryside Schools: The case of Nossa Senhora Aparecida school in the municipality of Tomé-Açu / PA analyzed the policy of *nucleação* of rural schools implemented by the local government through the Secretaria Municipal de Educação. Its development has problematized the interfaces of the *nucleação* process by going through a methodological analysis of the apprehensions of the individuals who participated in the process of closing of 07 multigrade schools to make way for a leading school in the Ubim region. The research was based on the epistemological approach of historical-dialectical materialism as a theoretical possibility that intends to unveil and contextualize the educational research problem defined in this paper. The approach devised the qualitative aspects from a specific case of the Amazon region, aligned to field research with the use of semi-structured interviews and observation. For data analysis, documents such as the school pedagogical proposal (2014/2019) were used; the *Nucleação* Report of the Municipal Schools, and the Municipal Education Plan (2014/2024). The main formulations of authors such as Triviños (1987), Kosik (1976), Marx (2011), Hage (2015), Molina (2012), Arroyo, Caldart and Molina (2011), Souza (2006), Frigotto (1994), Carmo (2016) and Vasconcelos (1993) were used as the theoretical background for this research. The text presents the construction of the object of study, the methodological theoretical processes, the result of the critical analysis of the official documents and finally the individuals' perspectives and the research inferences as a result. The report demonstrates the process of expropriation of the educational meaning and the evasion of educational provision from the perspective of the right to education devoid of any pedagogical responsible intention for providing improvements in the teaching of the rural community. Politics is not considered as public policy, but rather as a government policy based on the fundraising and use of resources from federated entities, with “*nucleação*” as the object of justification, neglecting the development meaning of rural individuals in the perspective of omnilaterality.

Keywords: Countryside schools. *Nucleação*. Public policy. Multigrade classes.

¹ The process that aims to organize education from rural areas, in leading schools, in opposition to the multigrade school organization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do Território do Município de Tomé-Açu e Região do Ubim	30
Figura 2 - Escolas multisséries extintas (A, B)	32
Figura 3 - Alunos em Atividades Extracurriculares (C, D, E)	33
Figura 4 - Espaços da EMEIF Nossa Senhora Aparecida (F, G)	33
Figura 5 – Escolas multisséries com atividades regulares nas comunidades campesinas no ano letivo de 2019	73
Figura 6 - Design do projeto de escola com 06 (seis) salas do PAR.....	74
Figura 7 - Mosaico de atividades realizadas pela comunidade na escola do Ubim.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os cinco municípios que mais fecharam escolas no Pará no ano de 2014.....	24
Tabela 2 – Os municípios que mais fecharam escolas no Pará até o ano de 2017	24
Tabela 3 – Sujeitos da pesquisa	46
Tabela 4 – Organização das escolas por polos e regiões no município.....	71
Tabela 5 – Descrição da distribuição de escolas localizadas no campo	72
Tabela 6 – Organização de ensino nas escolas do campo	72
Tabela 7 – Relação de escolas nucleadas por regiões geográficas	75
Tabela 8 – Distorção Idade/Série-Ano das escolas multisseriadas e seriadas	81
Tabela 9 – Comparação da área plantada de dendê com relação a outras culturas desenvolvidas na região da PA 140 em Tomé-Açu/PA	89
Tabela 10 – Demanda decrescente de matrícula em área de atividade da cultura de dendê no município de Tomé-Açu/PA.....	89
Tabela 11 – Quantitativo de matrícula na Escola N. S. Aparecida (2013 a 2019)	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
AGROPALMA	Empresa Produtora de Óleo e Gordura Vegetal da Palma
BIRDS	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno – Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DILE	Diretoria de Logística Escolar
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNAI	Fundação Nacional do índio
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MUNDIAR	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMTE	Plano de Metas Todos pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reconstrução das Universidades
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SOME	Sistema Modular de Ensino
SOMEF	Sistema de Organizacional Modular do Ensino Fundamental
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 APROXIMAÇÕES ENTRE PESQUISADORA E A PESQUISA: PERFAZENDO CAMINHOS	17
1.1 Problema: nossa questão de pesquisa	22
1.2 Questões norteadoras	25
1.3 Objetivos da pesquisa	26
1.3.1 Objetivo geral	26
1.3.2 Objetivos específicos	26
1.4 A região do Ubim como <i>Locus</i> da pesquisa	26
1.5 Construção teórico-metodológica que constituíram a pesquisa	35
1.5.1 Instrumentos de coletas de dados e o caso específico investigado	39
1.5.2 As vozes e vivências, os sujeitos da pesquisa como elemento chaves	45
1.6 Estruturação dos capítulos da dissertação	47
2 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO OBJETO E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES	50
2.1 O que se pode entender por política pública?	51
2.2 A Nucleação numa perspectiva teórica e histórica	59
2.3 A nucleação como política: objetivos e intencionalidades.....	64
3 ASPECTOS RELATIVOS À REALIDADE EMPÍRICA: O CAMPO DA PESQUISA	69
3.1 Panorama da realidade educacional rural do município de Tomé-Açu.....	69
3.2 3.2 Proposta de nucleação para a educação do campo do município de Tomé-Açu	74
3.3 Possibilidades analíticas a partir do caso: apreciação crítico-documental da nucleação da escola Nossa Senhora Aparecida	77
3.3.1 O Relatório de nucleação das escolas multisseriadas: o que dizem os dados oficiais?	78
3.3.2 O Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora Aparecida.....	92
3.3.3 Análise do Plano Municipal de Educação, qual o plano para a nucleação?	97
4 A NUCLEAÇÃO NAS INFERÊNCIAS DA PESQUISA E ALGUMAS CONCLUSÕES.....	101
4.1 Ubim e Nucleação: Primeiras impressões.....	101
4.2 A política de nucleação e seus efeitos	103
4.3 A nucleação como possibilidade e estratégia de captação de recursos	108

4.4	O direito a educação: Então, política pública de educação ou política de “político”?	111
4.5	Multisseriação ou seriação: O falso paradigma entre entrave e eficácia	117
4.6	Adeus multissérie, as incertezas da nucleação	125
4.7	O transporte escolar: Instrumento de acesso ou negação a escolarização?	127
4.8	Memórias, os sentidos da escola do campo para as comunidades	130
4.9	Escola Nossa Senhora Aparecida e nucleação: consenso-dissenso	133
5	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTA	164
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168

INTRODUÇÃO

As discussões sobre políticas públicas no âmbito da educação têm sido objeto de estudo em várias áreas e contextos sociais. Neste trabalho, discutimos e traçamos uma linha de investigação sobre o processo de nucleação de escolas nos espaços rurais, em particular, o caso da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, no município de Tomé-Açu/PA, com o objetivo de analisar as interfaces do processo de nucleação na perspectiva do direito à educação.

Ao tratar sobre a categoria política pública de um ponto de vista teórico, Souza (2006), apresenta algumas definições, destacando elementos que nos ajudaram a justificar a construção desta pesquisa:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Em razão disso e considerando o contexto do Movimento Nacional da Educação do Campo nos seus desdobramentos nas políticas públicas, Molina (2012) e Arroyo (2007), desenvolveram uma linha epistemológica em relação ao campo de análise dos direitos das populações camponesas que nos leva a entender que seu processo de consolidação só é possível quando pensado sob o tripé indissociável do significado: Campo-Política Pública-Educação. Sobretudo, porque o “embate atual refere-se às características que essas políticas devem ter, para de fato, serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados por tantos séculos” (MOLINA, 2012, p. 594).

É nessa perspectiva que se apresenta o cenário da pesquisa, ao se propor a investigação de um campo empírico que se estabeleceu como mudança na forma de organização de ensino nas comunidades rurais, em substituição à organização de ensino das escolas multisseriadas, algo que se deu a partir da implementação da “política pública” de nucleação coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Tomé-Açu/PA, em 2013. Essa mudança consistiu no fechamento de pequenas unidades de ensino, com a respectiva transferência de alunos para outras unidades maiores, distantes, em média, 20 quilômetros das escolas multisséries fechadas.

O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* define núcleo, termo relacionado à nucleação – em nosso contexto, escola núcleo, por exemplo – “*miolo da noz e de outros frutos. A parte interior de uma célula. A parte central e mais densa da cabeça de um cometa. Centro; ponto central. Ponto essencial. Sede principal*” (NUCLEAÇÃO, 1913, on-line, grifo nosso). Desse modo, em relação à escola núcleo, nucleação é entendida nesta pesquisa na seguinte perspectiva: “As escolas nucleadas podem ser seriadas ou cicladas. Estas unidades educativas reúnem estudantes de diferentes comunidades rurais, seja em estabelecimentos polos, situados em zonas rurais, ou estabelecimentos em zonas urbanas que recebem estudantes residentes de zonas rurais” (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p. 13).

O processo de nucleação das escolas do campo precisa ser visto para além da substituição na forma de organização de ensino, porém, como uma exigência e reinvenção do Estado para atender às demandas do capital, partindo da perspectiva da racionalidade instrumental, na qual o que importa é diminuir custos e simplificar os processos educativos aos moldes da produção fordista-taylorista, visando a padronização, fragmentação e centralização da gestão e processos educativos (ANTUNES, 2017). Assim como é preciso considerar ainda que, no ideário educacional, a seriação é a melhor proposta de ensino com parâmetros das escolas urbanocêntricas em detrimento da multisserie nas escolas do campo (PARENTE, 2014).

Nesse sentido, reporta-se aqui a definições e modelos de políticas públicas apresentados por Souza (2006), Molina (2012) e Arroyo (2007) para problematizar e justificar a “política pública” de nucleação implementada pela SEMED de Tomé-Açu. Diante disso, é possível ver que a nucleação é uma exigência do Estado capitalista em tempos de neoliberalismo, que reduz a oferta de melhores condições de ensino ao conceito de universalização como se isso fosse superar as desigualdades educacionais, ações típicas da “ideologia meritocrática liberal” (FREITAS, 2007, p. 971). Com isso, busca-se também ressaltar que a nucleação nasce de uma demanda institucional, e não da comunidade escolar e dos sujeitos que compõem a região onde ocorreu a polarização das escolas.

Assim, foi de fundamental importância analisar a natureza dessa política, sua materialização e intencionalidade para o processo educativo da região que, ao ser efetivada, negou a multisseriação enquanto prática educativa capaz de promover a formação dos sujeitos (HAGE, 2005), afirmando ainda que esta organização de ensino seria um dos entraves para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Esse discurso e justificativa podem ser evidenciados nas revisões bibliográficas realizadas na presente pesquisa sobre o processo de nucleação, dentre elas, a pesquisa de Carmo (2016, p. 156), que aponta que “o município de Currálinho anunciou o projeto de nucleação de

suas escolas sob a perspectiva de ampliar o acesso das populações rurais às escolas e, ao mesmo tempo, de elevar a qualidade da educação escolar”.

Nesses liames, esta pesquisa coloca em pauta a discussão e problematização de algumas categorias de análise necessárias para compreender e desvelar o objeto do estudo proposto. As categorias aqui definidas referem-se à nucleação, multisseriação e políticas públicas. Estas estão presentes em toda a construção da história da educação brasileira no âmbito da Educação ofertada para as populações do campo que integram a totalidade desta pesquisa.

A temática e categorias de análises propostas para a construção deste trabalho são elementos que fazem parte da construção da minha experiência profissional e formação acadêmica como pesquisadora. Nesse sentido, registram-se as inquietações que me aproximaram da temática proposta no sentido de buscar compreender o cerne desta política que alterou o cenário educacional em algumas regiões do município de Tomé-Açu/PA, em particular na região do Ubim, *locus* desta pesquisa.

1 APROXIMAÇÕES ENTRE PESQUISADORA E A PESQUISA: PERFAZENDO CAMINHOS

A relação com a educação ofertada nas comunidades rurais é resultante da minha própria existência enquanto filha de agricultores. Precisamente, meu percurso formativo se deu em uma escola multisseriada. Foi neste modelo de organização de ensino, com condições infraestruturais mínimas, que frequentei a escola até a conclusão da antiga 4ª série do Ensino Fundamental (EF).

Em 2006, após ingresso no concurso público no município de Tomé-Açu/PA, comecei a trabalhar na coordenação do Ensino Fundamental, anos iniciais da SEMED. Naquele momento, não havia uma divisão entre campo e cidade, já que a SEMED fazia as mesmas orientações, sem considerar as peculiaridades e diversidade com que as escolas se configuravam.

No ano seguinte, houve direcionamento para a organização das coordenações de acordo com a demanda e conjunturas das unidades de ensino. Nessa nova configuração da secretaria, assumi a coordenação de Educação Infantil (EI), mas ainda assim, com desdobramento entre campo e cidade, já que a divisão se deu por etapa de ensino, e não por espaços e contextos onde as etapas e modalidades estavam sendo ofertadas.

A partir dessa organização foi possível maior envolvimento com as escolas do campo, por considerar suas especificidades organizativas em escolas seriadas, multisseriadas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas. No segundo semestre, do mesmo ano de 2007, uma nova reorganização foi necessária, por se entender tanto a complexidade das escolas situadas no campo tomeaçense quanto as políticas públicas em efervescência das conquistas do Movimento Nacional da Educação do Campo. A partir disso passei a coordenar as escolas organizadas em classes multisseriadas.

Em 2006, o município possuía 76 (setenta e seis) unidades de ensino e, pela primeira vez, a SEMED nomeou uma coordenação específica para trabalhar com as escolas de classes multisseriadas. Assim, quando aludimos ao termo multisseriação, estamos definindo uma das formas de organização de ensino, em específico das escolas localizadas nas áreas rurais. Esta via é fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB/96), em seu art. 23, que possibilita os sistemas de ensino a adotarem outras formas organizativas para contemplar o interesse do processo de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Então, o termo surge devido à baixa demanda para formação de turmas com alunos de uma mesma série/ano em uma determinada escola. Com isso, são agregados sujeitos de mais

de uma série/ano, em uma mesma turma, de modo que esta se torna múltipla quanto a educandos e idades, anos e níveis de aprendizagem. Outro fator específico dessa organização de ensino é que, na maioria dos casos, a classe possui apenas um docente para dar conta dos diversos espaços e tempos formativos do processo de ensino-aprendizagem. Logo, o termo multissérie se consolidou antes de a atual LDB/96 adotar a terminologia de “ano” para cada período formativo, pois outrora a Educação Básica no EF compunha-se da 1ª à 8ª série; atualmente, organiza-se do 1º ao 9º ano – apesar da mudança, o termo multissérie permanece até hoje.

Deste marco em diante, inicia minha maior aproximação com a proposta desta investigação. O planejamento e o trato com o trabalho voltado para as classes multisseriadas começaram a criar demandas para a SEMED, como formação continuada, material didático, acompanhamento das escolas, melhorias na infraestrutura etc. Demandas que antes pouco existiam, já que as escolas conviviam em certo isolamento – mesmo quando havia reuniões e formações, os professores se submetiam às atividades planejadas para as demandas da cidade, o que caracterizava e reforçava uma concepção de ensino puramente urbanocêntrico.

Das diversas formações idealizadas, vale destacar a adesão ao EducAmazônia no município, no ano de 2007, que possibilitou a formação de professores do campo. Este programa foi instituído em 2005, após a realização do II Seminário Paraense de Educação do Campo; o projeto foi articulado por meio de diversas entidades que constituem o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), como a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (UEPA), Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o financiamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund - UNICEF).

Considera-se o programa como um dos marcos mais importantes no que tange à reflexão dos profissionais da educação, com relação à concepção de ensino para os sujeitos do campo, e ao mesmo tempo, à reflexão de suas práticas e condições do cenário da educação presente nas comunidades rurais do município.

No espaço de formação realizado pelo EducAmazônia, possibilitou-se a construção de problematizações sobre as práticas docentes, as políticas públicas, o papel do poder público com relação a oferta e garantia de direitos etc. Ressalta-se que a presença das associações de agricultores, comunidades indígenas e principalmente a presença dos japoneses, que sempre fizeram um debate pela valorização do campo, foram fundamentais para que os professores pudessem refletir sobre a educação que se tinha e a educação que poderiam construir a partir daquele momento. As escolas localizadas em comunidades indígenas, também funcionavam

organizadas em classes multisseriadas e, por esse motivo, faziam parte da coordenação do campo.

Considerando a necessidade de fortalecimento da cultura principalmente através das escolas, foi produzida junto ao EducAmazônia uma cartilha indígena intitulada *Ténétéhar Porangaty* (ARAÚJO et al., 2009), que discorreu sobre a cultura e a origem da comunidade indígena Tembé em Tomé-Açu/PA. Na ocasião, foram construídas orientações que auxiliavam os professores na elaboração de atividades que fortalecessem a cultura local e o ensino da língua materna.

De 2008 a 2011, participei da formação do Programa Escola Ativa², programa implementado através Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal em parceria com a UFPA e SEDUC. Através da organização do trabalho pedagógico, o programa buscava aprimorar o desempenho escolar nas classes multisseriadas, sendo oriundo das ações de financiamento do Banco Mundial (BM) e existindo desde o ano de 1997.

O programa proporcionou aos professores momentos de reflexão acerca da concepção da educação ofertada no campo, um processo que aproximou os professores, dando-se início a um planejamento mais coletivo, à discussão e à problematização, em um momento no qual começou a haver desprendimento da organização do trabalho pedagógico urbanocêntrico, a fim de se dar visibilidade aos professores das classes multisséries. Foi a primeira proposta implementada no município voltada especificamente aos professores das comunidades do campo.

Gradativamente, o trabalho com as classes multisseriadas se intensificou, diminuindo o isolamento e anonimato das escolas, dos sujeitos e profissionais da educação que atuavam nessas unidades de ensino. Porém, a maioria desses profissionais não possuía formação adequada para o exercício da função docente e, muitas vezes, era lotada nessas escolas por punição política ou carência, já que também não havia quadro docente disponível para se deslocar às comunidades.

Com as discussões, inicia um desencadeamento de demandas para as escolas, dentre elas, a busca pela autonomia financeira, pois dependiam diretamente da prefeitura e, a partir daí, passaram a questionar a organização dos seus próprios conselhos escolares para gerir os recursos de acordo com suas necessidades e receber outros programas para melhoria da

² O programa Escola Ativa buscava a melhoria da qualidade do desempenho escolar em escolas com classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (BRASIL, [2010]a).

infraestrutura, material didático e benefícios que só chegam à escola a partir de conselhos escolares instituídos juridicamente.

De alguma forma, essa dinâmica passa a onerar a SEMED, já que agora não bastava apenas lotar o professor nas unidades de ensino e enviar material didático e merenda escolar. Outras demandas passaram a ser questionadas e cobradas pelos profissionais e comunidades.

A partir do ano de 2012, sob o argumento do registro de grande número de escolas organizadas em classes multisseriadas, além da geografia complexa do município e as precárias condições de infraestrutura desses estabelecimentos educacionais de ensino, a Secretaria adota a nucleação como alternativa de melhorar a infraestrutura e promover melhores condições de ensino nas escolas do campo. Efetivamente, em 2013, o poder público através da SEMED implementa a “política pública” de nucleação na região do Ubim³.

Dessa forma, minha aproximação com o tema de pesquisa está relacionada com a experiência profissional no âmbito das classes multisséries quando presenciei o fechamento de mais de 35 (trinta e cinco) unidades de ensino sob justificativa da nucleação.

Após o processo de nucleação, foi-me atribuída a função de Coordenação de Educação do Campo da SEMED, diante da qual minha responsabilidade alçou todos os níveis de ensino da rede pública municipal, da EI à Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as modalidades de ensino presentes na rede de Tomé-Açu.

Ainda sobre minha relação com este tema, em 2012, iniciei o curso de graduação em Pedagogia pela UFPA. Neste contexto, tomei a nucleação da escola Nossa Senhora Aparecida como objeto de análise. A pesquisa de conclusão de curso tratou do aproveitamento da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, com proposição que resultou na análise comparativa da aprendizagem de um determinado grupo de alunos oriundos das classes multisseriadas, posteriormente matriculados em escola nucleada.

Considerando o pouco tempo de implementação da nucleação, com apenas 2 (dois) anos de atividade, considera-se também que a amostra tomada para análise não foi suficiente para desvelar um resultado que mostrasse efetivamente a elevação ou não do rendimento da aprendizagem dos alunos, apesar do objetivo principal ter sido analisar o impacto da nucleação no rendimento da aprendizagem dos alunos, nos anos iniciais. Logo, a pesquisa apresentou lacunas que impulsionaram um novo estudo, com a reformulação da problematização e dos

³ Árvore (palmeira) que na Botânica é uma designação extensiva a um grupo de palmeiras do Brasil, entre quais também conhecidas por Ubirimim, Ubim-Uaçu (que fornecem folhas utilizadas na cobertura de palhoças) (UBIM, 2018, on-line).

objetivos para apreender melhor o objeto nucleação – tema central de estudo, tanto na pesquisa realizada na graduação quanto na pesquisa atual da pós-graduação que gerou esse relatório crítico.

O diferencial entre a primeira pesquisa e a proposta que aqui se efetiva está na realização da análise e na busca pela compreensão da “política pública” de nucleação e seu desdobramento enquanto ação que visa a corroborar com os entraves vivenciados pelas comunidades rurais quanto à oferta de ensino em condições adequadas aos sujeitos camponeses.

Além da pesquisa, o levantamento bibliográfico acerca da temática também revelou lacunas que fortalecem o desenvolvimento desta investigação. Dentre os estudos levantados, destaca-se Pastorio (2015), cuja pesquisa objetivou compreender como ocorreu “*O processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS e as transformações espaciais na dinâmica das comunidades*”. Na medida em que se trata de um contexto diferente, uma pesquisa como essa ajuda a formular outras indagações sobre a política municipal, capazes de pontuar os entraves da educação rural do município de Tomé-Açu e apontar de que forma a nucleação soluciona ou não esses entraves, tomando como amostra o caso da escola N. S. Senhora Aparecida.

Outra pesquisa importante é o estudo de Carmo (2016), que toma como referência o município de Curralinho/PA a partir da temática presente no seu título: *A nucleação das Escolas do Campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação*. O estudo mostra alguns elementos que se aproximam da problematização aqui levantada e proporcionam considerações que ajudaram a refletir sobre o objeto deste estudo, por exemplo, ao fazer a afirmação de que “o discurso governamental da qualidade da educação, por meio da nucleação, foi mais uma forma de criar nas subjetividades das populações falsas expectativas de que suas realidades seriam transformadas” (CARMO, 2016, p. 250).

Essa assertiva nos fez estar alerta no momento da condução da pesquisa e na respectiva análise dos dados coletados, mas com a clareza de que os espaços e a forma como o governo de Curralinho/PA conduziu a política de nucleação se diferenciavam do contexto do município de Tomé-Açu/PA, apesar de suas similaridades quanto aos argumentos da oferta de educação de qualidade, problemas na mobilização com a comunidade para convencimento do processo de nucleação, resistência, problemas de infraestrutura, transporte, dentre outras questões.

Outro estudo ocorreu na Bahia, com a pesquisa intitulada *Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: o Caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, Região Sisaleira da Bahia*, realizada por Nascimento (2012), que tratou da resistência da comunidade ao ter sua

escola fechada. Apesar de nos proporcionar subsídios importantes sobre a política de nucleação, o estudo da autora não nos forneceu elementos essenciais que respondessem aos questionamentos levantados para este trabalho, já que o foco de sua pesquisa se voltava apenas para a resistência dos sujeitos à política de nucleação.

Por este motivo, considerou-se relevante ampliar esta pesquisa para o âmbito da análise na “política pública” de nucleação, por entendermos que era possível, a partir da metodologia de pesquisa proposta, obter um resultado mais concreto acerca da nucleação no município, em particular na escola N. S. Aparecida, considerando que as pesquisas já realizadas não respondiam nossas indagações.

1.1 Problema: nossa questão de pesquisa

Souza (2006) nos esclarece que o principal foco analítico de uma política pública, centra-se na identificação do tipo de problema que a política pública visa a corrigir. Nesse sentido, é de suma importância visualizar quais foram os entraves apontados pela SEMED ao justificar a implementação da nucleação enquanto política que resolveria as dificuldades das escolas campesinas.

O município de Tomé-Açu apresenta questões emblemáticas que se evidenciam desde o final da década de 1990: de um lado, os movimentos de produções campesinas (agrário) e, de outro, a monocultura do dendê (agronegócio) disputam áreas espaciais e ambientais que se configuram como campos de tensões e interesses. Constitui-se também em referência por ser grande produtor de pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), cacau (*Theobroma cacao*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*) e diversas outras culturas que foram desenvolvidas pelos imigrantes japoneses que formaram colônia no território, juntamente com os trabalhadores cametaenses, nordestinos e os povos tradicionais remanescentes quilombolas e populações indígenas que compuseram o cenário agrícola do município. Com o cultivo da palma do Dendê (*Elaeis guineenses*), que produz *commodities* para o mercado do biocombustível, a região se modifica de maneira pulsante, com alterações das relações territoriais, econômicas e sociais de Tomé-Açu.

A escola com função educativa e social faz parte dessas mudanças, com alterações que ocorrem de forma silenciosa, mas que possuem intencionalidade alinhada a uma proposta de desenvolvimento para região que visa à produção para o mercado e ampliação de lucro do capital. Com isso, os espaços se reconfiguram e diversas escolas estão ladeadas pelas plantações

de dendê, gradativamente fazendo com que os trabalhadores, a priori da agricultura familiar com produção para subsistência, migrem para outros espaços.

Para Leite e Medeiros (2012):

[...] agronegócio hoje, [...] por um lado, sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro, a concentração de empresas com controle internacional (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83-84).

Este é um dos fatores que conseqüentemente implica a desorganização das demandas escolares, desencadeando em certas ocasiões que as escolas sejam extintas ou nucleadas pelo poder público. Dados de pesquisas apresentam alguns números sobre as escolas do campo e, conseqüentemente, o processo de nucleação no município de Tomé-Açu:

[...] até 2008, 109 escolas de Ensino Fundamental: Destas, 85 (77,98%) estavam localizadas no campo e, das quais, 79 (92,94%) eram multisseriadas. Dos 20.323 alunos matriculados na rede municipal, 6.329 (31,14%) são oriundos de classes multisséries. O acesso a algumas dessas Escolas do Campo é difícil pela própria extensão geográfica e condições de trafegabilidade das estradas, ramais e braços de rios; em alguns casos, as distâncias da sede do município até determinadas escolas chegam a 112 km (SILVA; GONÇALVES, 2017, p. 2).

As escolas multisséries são realidades no município. Mas qual o motivo de tantas escolas com turmas multisséries? Pode-se observar que as escolas, apesar de possuírem demandas irrisórias, constituem-se como prática de resistência a um modelo em extinção e, conseqüentemente, como meio de alunos acessarem as escolas perto de suas residências. Trata-se de uma contradição real entre acesso e extinção, que estão imbricados nestas realidades.

Entre os aspectos positivos relacionados à existência das escolas multisseriadas [...] identificamos o fato dos estudantes terem acesso à escolarização na própria comunidade em que vivem [...] a multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar (HAGE, 2005, p. 46).

Contudo, isso não é o suficiente para impedir que escolas sejam fechadas por inúmeros motivos, pois, ao analisarmos alguns dados oficiais, notamos que o fechamento das escolas no espaço rural de Tomé-Açu acontece em números elevados.

De acordo com o relatório de pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ), o município de Tomé-Açu fechou 21 escolas na área rural somente no ano de 2014, configurando o maior percentual de fechamento na Região de Integração do Rio Capim.

O relatório do Fórum Paraense de Educação do Campo no Estado do Pará apresenta alguns dados sobre esse assunto.

Tabela 1 – Os cinco municípios que mais fecharam escolas no Pará no ano de 2014

Região de Integração	Escolas Fechadas na Área Rural	Município	Ordem
Marajó	46	Melgaço	1º
Baixo Amazonas	36	Oriximiná	2º
Xingu	26	Pacajá	3º
Tapajós	24	Rurópolis	4º
Rio Capim	21	Tomé-Açu	5º

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Fórum Paraense de Educação no Campo (2018).

Dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios paraenses, Tomé-Açu ocupou o 5º lugar dos municípios a fechar ou extinguir escolas na área rural no ano de 2014. No II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, ocorrido em fevereiro de 2019, no município de Castanhal/PA, foram apresentados os dados atualizados de escolas fechadas até o ano de 2017, e Tomé-Açu aparece na 11ª (décima primeira) posição. Vejamos:

Tabela 2 – Os municípios que mais fecharam escolas no Pará até o ano de 2017

Região de Integração	Escolas Fechadas na Área Rural	Município	Ordem
Metropolitana	275	Belém	1º
Baixo Tocantins	146	Cametá	2º
Baixo Amazonas	112	Juruti	3º
Metropolitana	82	Ananindeua	4º
Marajó	65	Gurupá	5º
Baixo Amazonas	64	Oriximiná	6º
Marajó	58	Melgaço	7º
Tapajós	57	Itaituba	8º
Rio Capim	57	Rondon do Pará	9º
Tapajós	54	Rurópolis	10º
Rio Capim	51	Tomé-Açu	11º
Marajó	50	Breves	12º
Carajás	50	Marabá	13º
Xingu	48	Pacajá	14º

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Fórum Paraense de Educação no Campo (2019).

No Relatório de Nucleação da SEMED (TOMÉ-AÇU, 2015), tem-se o quantitativo de 34 escolas multisseriadas fechadas pela nucleação. Porém, segundo o GEPERUAZ em dados obtidos por meio do Censo Escolar (2017), Tomé-Açu consolidou o total de 51 escolas extintas, ocupando a 11ª posição dos municípios paraenses e o 2º da região do Rio Capim que mais fechou escolas. Em relação aos dados entre os anos de 2013 a 2015, quando ocorreram as

nucleações, 66,67% do percentual de escolas foram fechadas até 2017 pela via da nucleação, enquanto 33,33% fecharam por motivos distintos. Os números são alarmantes quando consideramos que, em 3 anos, foram fechadas quase 70% de escolas, considerando apenas os 60 anos de emancipação política do município.

Esta é uma análise que demanda maiores aprofundamentos, pois não foram considerados os números de escolas dos municípios, a organização de ensino, o quantitativo populacional e principalmente os motivos pelos quais houve os fechamentos dessas unidades educacionais, assim como o quantitativo de escolas que voltaram ao seu funcionamento após solicitação das comunidades. Porém, é necessário mencionar esses fatos, mesmo que superficialmente, pois não se trata de isolar o tema sem perceber a totalidade do espaço em que estamos inseridos.

Com o fluxo de alteração econômica, social e espacial do município, logicamente as relações que acontecem nas escolas também são condicionadas por essas dinâmicas, de modo que para esta pesquisa é necessário considerá-las para evidenciar os impactos de diversas políticas desenvolvidas na região.

Observa-se que os meios e recursos que a escola tem acessado não impedem a multiplicidade de problemas no interior e no contexto onde a escola está inserida – trata-se de meios e recursos relativos aos programas e políticas educacionais que chegam atualmente, como melhores condições de infraestrutura, material didático e equipamentos tecnológicos, etc. Logo, faz-se necessário analisar como a nucleação irá contribuir com a superação dos entraves e limitações que se materializaram ao longo da história da educação ofertada para e nas comunidades campesinas.

Portanto, definiu-se como problema que suscitou e motivou esta pesquisa a seguinte questão: quais as interfaces que se fazem presentes no processo de nucleação do município de Tomé-Açu enquanto materialização de uma proposta para a educação nas comunidades do Campo?

1.2 Questões norteadoras

Em função do objeto de pesquisa, foram construídas questões que visaram a ordenar os rumos da pesquisa:

a) Quais as condições de oferta de ensino nas comunidades campesinas do município de Tomé-Açu?

b) Qual a gênese e as intencionalidades da “política pública” de nucleação criada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação?

c) Quais desdobramentos revelam as possíveis contribuições da política de nucleação, no sentido de sanar os entraves existentes na educação multisseriada?

d) Quais os possíveis limites da política de nucleação na organização do ensino nas escolas do campo de Tomé-Açu.

1.3 Objetivos da pesquisa

Como objetivos, foram propostos os seguintes:

1.3.1 Objetivo geral

a) Analisar a política pública de nucleação de escolas do campo implementada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Tomé-Açu, com foco na Escola Nossa Senhora Aparecida, na região do Ubim.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Explicitar as condições de oferta da educação rural do município de Tomé-Açu/PA;
- b) Analisar os fundamentos da política pública de nucleação para as escolas do campo no município e seus efeitos na Escola Nossa Senhora Aparecida;
- c) Analisar os limites causados pela política de nucleação das escolas do campo;
- d) Analisar, as percepções dos atores sociais que foram impactados pela nucleação, a saber, professores, alunos, pais e comunidade.

1.4 A região do Ubim como *Lócus* da pesquisa

A política pública de nucleação foi implementada em 2013, em várias regiões do município de Tomé-Açu. No entanto, vamos nos deter sobre a nucleação ocorrida na região do Ubim, localizada a cerca de 34 km da área urbana, como uma amostra da totalidade, por se tratar de uma experiência de nucleação intra-campo que culminou no fechamento de 7 (sete) escolas multisseriadas, o maior número registrado no município.

Tomé-Açu está localizado no nordeste do Pará, na região de integração do Rio Capim⁴, regionalização utilizada pelo governo do estado do Pará, com mais precisão às margens do rio Acará-Mirim. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([201-]), o município tem uma população estimada em 2018, de 63.447 (sessenta e três mil, quatrocentos e quarenta e sete) habitantes, com área territorial de 5.145,361 km². Faz limite ao norte com os municípios de Acará e Concórdia do Pará; ao leste, com São Domingos do Capim, Aurora do Pará; ao Sul, com Ipixuna do Pará; e a oeste, com os municípios de Tailândia e Acará. A base de formação de sua população é composta principalmente por índios Tembé, japoneses, cametaenses, quilombolas, nordestinos e capixabas.

De acordo com Silva (2004 apud CARVALHO, 2016), o nome Tomé-Açu foi dado em homenagem ao mais antigo habitante da região, um índio Tembé que se chamava Tomé. Este índio possuía grande porte físico, era um “homenzarrão”, o que na língua indígena é denominado “açú”. Por esse motivo, o índio era chamado por todos de Tomé-Açu, nome que foi designado ao rio e, mais tarde, à cidade, que é banhada por ele, sendo este um “braço” do rio Acará-Mirim.

Aihara (2008) relata que foram os índios Tembé da nação Tenetehara os primeiros habitantes do município de Tomé-Açu. Viviam na floresta, em plena harmonia, retirando da natureza seu sustento, sob a fartura de pesca e frutas extraídas da natureza. Assim, não havia estradas para se locomoverem de um lugar para o outro e precisavam caminhar longas distâncias floresta à dentro (informação verbal)⁵.

Os primeiros habitantes indígenas vieram da região do Gurupi no Maranhão e viviam na região do Acará-Mirim. Tempos depois, parte do grupo migrou para a região Turé Mariquita, no município de Tomé-Açu. Essa migração, segundo relato dos caciques, deu-se em virtude de um membro da aldeia ter fugido do grupo, por não se reconhecer indígena; tempos depois foi encontrado na região do Turé Mariquita, onde construiu família e se auto reconheceu enquanto etnia indígena Tembé, em virtude do intenso trabalho da FUNAI⁶ (informação verbal)⁷.

⁴ Região de Integração do Estado do Pará composto pelos seguintes municípios: Abel Figueiredo, Aurora do Pará, Bujaru, Capitão Poço, Concórdia do Pará, Dom Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas, Rondon do Pará, Tomé-Açu e Ulianópolis (PARÁ, 2010, p. 269).

⁵ Relato concedido pelo Cacique Lúcio Tembé da Aldeia Turé Mariquita, Tomé-Açu/PA, durante a coleta de dados para produção da Cartilha Indígena Ténêthar Porangaty (ARAÚJO, et al., 2009).

⁶ Fundação Nacional do Índio.

⁷ Relato concedido pelo Cacique Emídio Tembé da Aldeia Teknaí, Tomé-Açu, durante a coleta de dados para produção da Cartilha Indígena Ténêthar Porangaty (ARAÚJO, et al., 2009).

Atualmente, o município de Tomé-Açu conta com 9 (nove) comunidades indígenas⁸, sendo elas: Acará-Mirim e Cuxiú-Mirim, localizadas na região da Jamic; Comunidade indígena Arumateua, localizada na região do Arraia; Comunidades Turé, Aldeia Nova; Teknaí e Pitawã, localizadas na região do Turé Mariquita; e Kuranawu, localizada na região do Areial. Todas as aldeias contam com unidades de ensino para atender aos alunos na própria comunidade. De modo geral, desenvolvem a agricultura como plantio de pimenta-do-reino, cupuaçu, cacau, criam galinha, peixe, gado, e alguns são funcionários públicos e prestam serviços para a prefeitura ou para a FUNAI (TOMÉ-AÇU, 2012).

É neste contexto de diversidade e uma forte cultura de sujeitos indígenas, que chegaram no município de Tomé-Açu, em 1929, os primeiros grupos de imigrantes japoneses. Segundo os estudos de Aihara (2008), a concretização da imigração japonesa no Brasil se iniciou em 1925, quando Dionísio Bentes, governador do estado do Pará, ofereceu a Hitita Tatsuke, embaixador japonês, 500.000 hectares de terra para instalação de uma colônia no estado, por considerar o potencial do povo oriental para o desenvolvimento da agricultura no Pará.

Homma (2016) relata que inicialmente os imigrantes japoneses dedicaram-se à cultura de verduras e hortaliças, no entanto, por conta da dificuldade de escoar a produção para Belém, essas atividades foram abandonadas, ficando apenas o cultivo para subsistência. Em seguida, investiu-se no plantio de cacau, que por falta de tecnologia e adaptação de solo, também foi abandonada. Sobre as tentativas de desenvolvimento da agricultura, destaca:

É interessante observar que, até chegar ao sucesso da pimenta-do-reino, os japoneses em Tomé-Açu passaram por um processo de adaptação ao ambiente amazônico, testando diversas alternativas, algumas sem justificativa técnica, como é o caso do bicho-da-seda (HOMMA, 2016, p. 137).

Então, com a cultura da pimenta-do-reino, em Tomé-Açu, possibilitou-se a estruturação da até então vila, anexada como distrito do município do Acará, com ruas, hospitais, escolas, saneamento básico, surgimento de novas vilas e ocupação do espaço, gerando a sonhada estabilidade econômica que os japoneses almejavam, dando ao município grande destaque nacional, na produção e exportação da pimenta-do-reino. O crescimento econômico e populacional levou os munícipes a pressionarem o processo de emancipação enquanto colônia do Acará, fato constituído a fazer com que Tomé-Açu fosse elevado ao status de município com

⁸ TOMÉ-AÇU. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Tomé-Açu (Município). Resolução nº 08, de 2012. Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental Indígena do Município de Tomé-açu/PA. Tomé-Açu, PA: COMED – SEMED/TA.

a promulgação da Lei nº 1.725 de 17 de agosto de 1959 e publicado no Diário Oficial do Estado do Pará sob o nº 19.114 de 18/08/1959 (PARÁ, 2009).

Sobre a história de Tomé-Açu, além dos índios e japoneses, existem também outros sujeitos que, impulsionados pelo trabalho e melhores condições de existência, migraram para o município. Dentre eles, há cametaenses e nordestinos que, no bojo do desenvolvimento econômico e social do município, foram os sujeitos que estiveram à frente do trabalho braçal – e, por conta de suas condições, vendiam a força de trabalho aos japoneses. A esses sujeitos restou apenas essa possibilidade de trabalho, pois não tiveram os mesmos incentivos dados aos orientais. Sobre essa importante participação dos cametaenses e nordestinos no desenvolvimento econômico, político, social e cultural do município. Silva (2015) destaca:

Quando se trata da história do município de Tomé-Açu, é enfatizada a contribuição dos japoneses, sua trajetória, implantação e criação das vilas e cidades, do próprio município. O mérito cultural e estrutural é dado dentro da literatura que escreve sobre o município por total aos japoneses[...] sendo que outros grupos sociais que também compõe a história do município, como cametaenses, sobremaneira os nordestinos não são citados (SILVA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de cametaenses e nordestinos no crescimento econômico e na ocupação do espaço geográfico do município. Dentre as inúmeras vilas organizadas e ocupadas pelos cametaenses e nordestinos, destaca-se a região do Ubim, composta por 7 (sete) comunidades, região onde está localizada a escola N. S. Senhora Aparecida, *lócus* desta pesquisa. Portanto, os sujeitos que compuseram esta investigação em sua maioria foram agentes responsáveis pela construção histórica do município e ainda exercem importante papel na construção e no modo como produzem e reproduzem suas relações sociais, políticos, econômicas e culturais.

A região do Ubim, conhecida também como Comunidade Vista Alegre, fica a cerca de 34 km da sede do município. De acordo com o contexto histórico da comunidade, registrado no projeto político pedagógico (PPP) da escola, a comunidade Vista Alegre originou-se pelos nativos (índios) que habitavam o local; anos depois, começaram a chegar fazendeiros e outras pessoas para trabalhar para os proprietários de terras, que acabaram por se instalar na localidade.

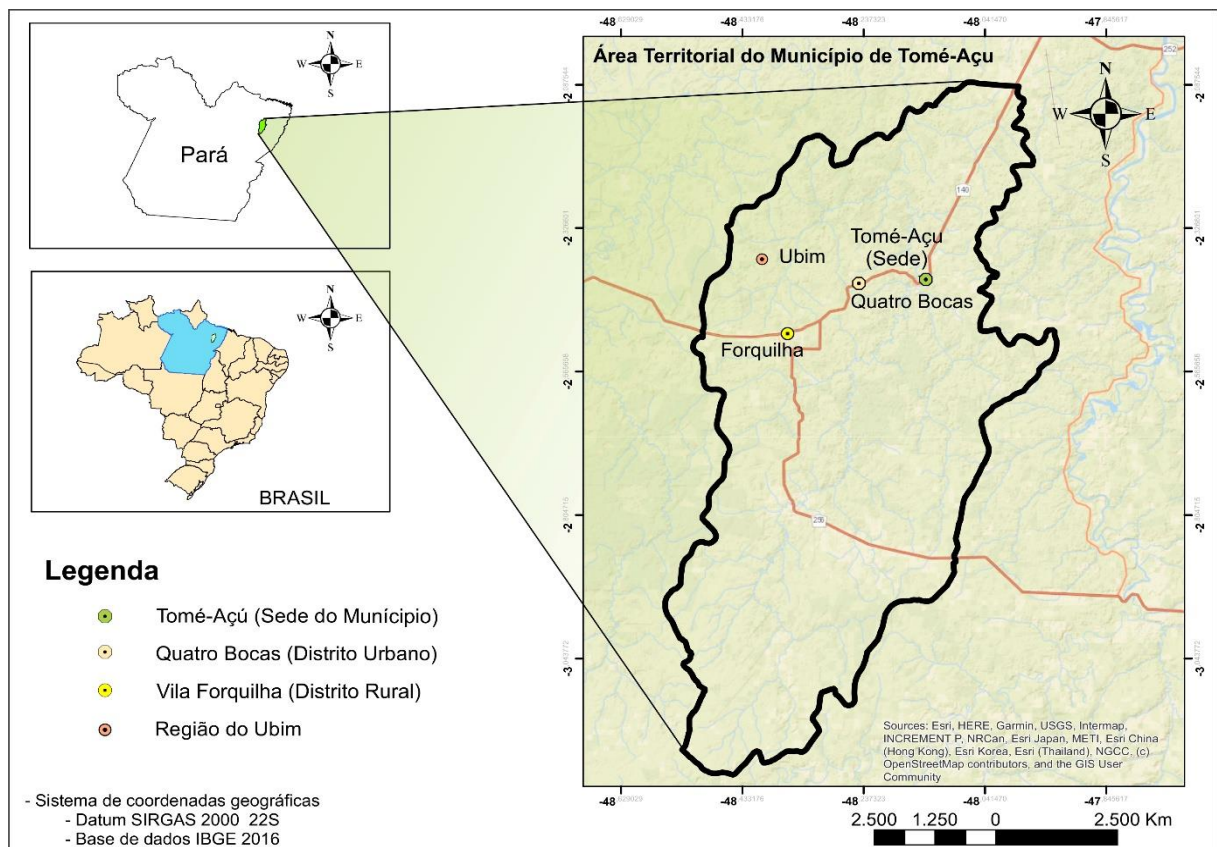
Conforme o PPP, a comunidade foi fundada no dia 16 de julho de 1986 e recebeu o nome de Vista Alegre, em homenagem aos fundadores: Odelita Alves de Souza Almeida, Antônio Pereira da Silva, Carlos Alberto Cardoso da Silva; em virtude da comemoração da Santa, Nossa Senhora do Carmo, que era cultuada por um antigo morador do lugar, Carlos Alberto, devoto dessa imagem no município de Cametá, no Pará. Este registro nos mostra a

influência que a cultura cametaense tem no município. Dentre as 7 (sete) comunidades que compõem o Ubim, 5 (cinco) delas têm nomes de santo, o que marca a presença da cultura e prática religiosa típica dos cametaenses.

De modo geral, a região é composta por agricultores familiares que desenvolvem a cultura da pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), cacau (*Theobroma cacao*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), açaí (*Euterpe oleracea*), mandioca (*Manihot esculenta*), além da criação de animais, como porco, galinha, peixe e gado. Com a implantação do dendê a partir de 2009, uma grande parcela dos moradores da região passou a trabalhar como assalariados na monocultura, no entanto, apenas a mão-de-obra voltada para o trabalho braçal foi absorvida pelas empresas. A chegada dessas empresas mudou o cenário na região, na qual gradativamente foram aparecendo imensos campos de dendê, alterando-se também as relações entre os sujeitos e certamente a relação com a escola.

Para melhor visualização do *lócus* desta pesquisa, segue abaixo o mapa ilustrativo do município e localização da região Ubim.

Figura 1 - Localização do Território do Município de Tomé-Açu e Região do Ubim



Fonte: Oliveira (2019)⁹.

⁹ Mapa produzido com os dados fornecidos pela autora. A autorização de uso encontra-se sob posse da pesquisadora. Trabalho produzido por Neves, S. B. O (2019), sob especificações: Color, 29,7x21,4 cm, em Arcgis 10.5.

É nessa geografia que se encontra a escola N. S. Aparecida, construída em 2013 para atender aos alunos oriundos das 7 (sete) unidades de ensino que funcionavam sob a organização em classes multisseriadas, que foram fechadas por força da implementação da política de nucleação do poder público municipal, com seus alunos transferidos para a escola polo.

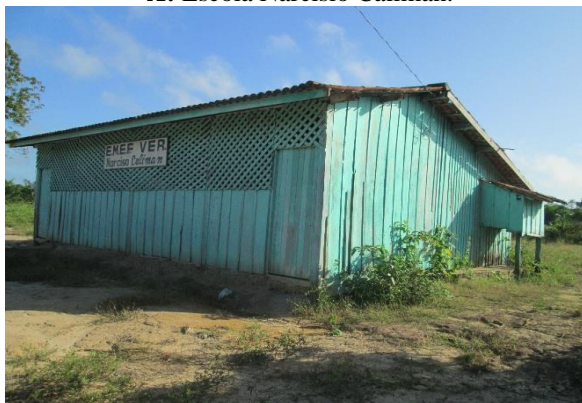
A realidade social, cultural e econômica das comunidades onde estudavam as crianças e jovens nas classes multisseriadas, de modo geral, caracteriza-se como pequenas vilas, constituídas por igreja, barracão de eventos, campo de futebol, roças, pequenas plantações de base da agricultura familiar, igarapés, com residências e seus quintais produtivos, característicos das comunidades rurais.

A dinâmica dessas comunidades no dia a dia era impulsionada pela atividade econômica desenvolvida pelos pequenos agricultores em suas propriedades. A partir de 2009, essa prática sofreu certa alteração com a implantação da cultura do dendê na região, que motivou muitos trabalhadores a deixarem suas propriedades e se dedicarem à prestação de serviço assalariado nas empresas que se instalaram no município.

Diante da nova dinâmica, a paisagem das comunidades também sofreu mudanças, pois enormes áreas foram devastadas para dar lugar ao plantio do dendê. Dentre as alterações, destaca-se a movimentação nas vicinias da região, pois as estradas que dão acesso às comunidades passaram a ter um fluxo de veículos diferenciado em virtude do plantio e escoamento da produção.

Em meio a essas mudanças vivenciadas pelos alunos, é importante ressaltar o aspecto cultural com que convivem os alunos dessas comunidades. Em sua maioria, são oriundos de famílias católicas que mantêm vivas as festividades comemoradas em cada uma delas, definidas pela celebração do(a) Santo(a) padroeira da localidade, que de certa forma são eventos que marcam e identificam culturalmente cada uma delas.

É nesta realidade que estavam inseridas as escolas com classes multisseriadas, pequenas unidades de ensino que muitas vezes eram acolhidas nos próprios barracões das comunidades, igrejas, por oferecerem melhores condições de atendimento aos alunos, ou em espaços readaptados pelos docentes de forma que minimamente pudesse acolher os alunos das comunidades, como se vê a seguir:

Figura 2 - Escolas multisséries extintas (A, B)**A:** Escola Narcísio Caliman.**B:** Escola São Sebastião.

Fonte: Escola Nossa Senhora Aparecida, acervo, 2017.

A Escola Narcísio Caliman, representada na Figura 2A, pertencia à Comunidade Vista Alegre e, em 2012, último ano de funcionamento, tinha matriculados 48 alunos, do Pré-escolar I até o 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, distribuídos em dois turnos, sob gestão de uma professora que contava com auxílio de uma servidora, que cuidava da limpeza da escola e do preparo da merenda dos estudantes.

A Figura 2B é referente à Escola São Sebastião, localizada na comunidade São Sebastião, uma das primeiras comunidades da região, onde encontram-se os moradores mais antigos, em sua maioria vindos do município de Cametá. O espaço utilizado como escola era o salão onde aconteciam os eventos da igreja e atividades realizadas pelos moradores, como aniversário, casamento, reunião da associação de trabalhadores locais etc.

Ressalta-se que o percurso das duas comunidades abaixo mencionadas dura aproximadamente cinco minutos saindo da figura 2A e 20 minutos da figura da 2B até a escola nucleada, e que este percurso varia de acordo com as condições de manutenção das vicinais, aumentando significativamente o tempo de percurso principalmente no período de inverno, chegando a ficar alguns trechos intrafegáveis.

Para além dos espaços de infraestrutura física, em algumas unidades de ensino, o processo educativo das crianças e jovens também ocorria nos ambientes externos, integrado com a dinâmica das comunidades onde vivem os alunos. Um exemplo disso é a escola Nova Conceição, localizada na comunidade do Novo Repartimento, como mostram as imagens a seguir:

Figura 3 - Alunos em Atividades Extracurriculares (C, D, E)

Fonte: Escola Nossa Senhora Aparecida, acervo, 2017.

Como se vê, a realidade vivenciada pelos alunos nas escolas com classes multisseriadas, mantinha relação com os vínculos de identidade do espaço de convivência construído pelos sujeitos, de modo que em alguns momentos se confundiam com a dinâmica cotidiana fora do espaço escolar. Portanto, a realidade em que estavam inseridas as escolas multisseriadas configurava-se em um cenário familiar e peculiar aos costumes dos alunos, por reproduzir no âmbito escolar a prática social vivenciada nas suas relações na comunidade.

Sob o registro do Inep nº 15147436, a escola atende alunos de EI e EF até o 9º ano e EJA. Sua infraestrutura é composta por um bloco pedagógico com seis salas de aula, bloco administrativo, uma sala de leitura e de professores, uma copa/cozinha, um refeitório e laboratório de informática, além de uma área externa de 1 hectare onde são realizadas atividades como construção, manejo de hortaliça e cultivo de plantas frutíferas, entre as quais mamão, melancia, milho, que complementam o cardápio alimentar dos alunos. A seguir dispõe-se de imagens que apresentam o espaço da escola N. S. Aparecida.

Figura 4 - Espaços da EMEIF Nossa Senhora Aparecida (F, G)

F) Alunos realizando plantios.

G) Corredor interno de acesso à escola.



Fonte: Escola Nossa Senhora Aparecida, acervo, 2017.

Apesar de a infraestrutura apresentar-se como escola de médio porte, atualmente há uma demanda de matrícula acima da sua capacidade de atendimento por ser a única escola na região. As turmas se formam com um quantitativo superior a 30 (trinta) alunos, chegando a ter 50 (cinquenta) estudantes em algumas turmas, como o 6º ano. É importante registrar que o Ensino Fundamental nos anos finais até o ano de 2018 era ofertado sob a proposta do Sistema de Organização Modular de Ensino Fundamental (SOMEF), oferta disposta após 1 (um) ano da implementação da nucleação, que inicialmente atendeu apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O “SOMEF” foi criado em 2007 e regulamentado em 2016 através da Resolução nº 063/2016-COMED/TA, que dispõe sobre o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Município de Tomé-Açu/PA, assegurando a permanência dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas comunidades campesinas que outrora deslocavam-se para a cidade.

É importante ressaltar que a proposta foi criada aos moldes do SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) da Secretaria de Estado de educação do Pará. “O “SOME”, política educacional estabelecida no estado do Pará para o Ensino Médio desde o ano de 1982, criada como alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio presencial no interior do estado para as populações não atendidas pela oferta regular” (MORAES; SILVA; SILVA, 2019, p.1684).

A proposta local constituía-se em módulos, em que a cada três meses era feito rodízio de professores; nestes períodos, trabalhavam toda a proposta da disciplina que se constitui para um ano na organização regular. A partir do ano de 2019, no período que se realizava a pesquisa, a oferta deixou de existir na escola N. S. Aparecida, sendo substituída aos moldes do ensino regular, mas seguindo a proposta metodológica desenvolvida através da pedagogia de projetos e pedagogia da alternância.

A pedagogia da alternância fortalece o vínculo de identidade dos alunos com o contexto de vida, além de proporcionar aos professores alternativas de ressignificar os aspectos teóricos trabalhados em sala de aula. O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, define Pedagogia da Alternância da seguinte forma: “Combinação de períodos integrados de formação na escola (tempo escola) e formação na família/comunidade (tempo comunidade), possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico, adequando-o à realidade dos sujeitos educativos” (BRASIL, 2006).

No ano de 2018, a escola possuía 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos regularmente matriculados. O acesso à escola pelos alunos é realizado por transporte escolar,

com translado em 2 (dois) turnos (manhã e tarde). A escola conta com 32 (trinta e dois) funcionários para atender a sua demanda, dentre eles, há equipe de gestão, professores, apoio administrativo, serviços gerais e monitores do transporte escolar.

O contexto em que se desdobrou a implementação desta política nos revela elementos suscetíveis a investigação e análises, considerando que houve uma interferência do poder público na dinâmica da vida social, cultural e mais especificamente educacional de várias comunidades, pois, para além da transferência de alunos de um contexto para outro, esse processo ocasionou também a constituição de uma nova relação da comunidade e alunos com a escola. Esse fato demanda um olhar investigativo na dinâmica da escola nucleada, buscando identificar como a política de nucleação contribui para sanar os entraves que se apresentam na dinâmica da educação ofertada nas escolas do campo tomeaçuense.

1.5 Construção teórico-metodológica que constituíram a pesquisa

O percurso metodológico definido para o processo de investigação da pesquisa tem como referência o pensamento de Marx (1983, p. 23), que afirma que “não há estrada já aberta para ciência, e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de alcançar seus cimos luminosos”. Dessa forma, buscamos experienciar um caminho novo e de superação ao cansaço que pode nos limitar ao alcance do objeto no plano do conhecimento.

Tanto o contexto político, social e cultural em que se encontrou imerso o objeto desta pesquisa quanto as categorias de análises definidas para o estudo nos conduziram a inseri-lo no âmbito das Ciências Sociais, em que se busca desvelar os fenômenos aparentes que nos foram apresentados, a partir da abordagem qualitativa e seus desdobramentos no que tange a estratégia, métodos, técnicas, seleção de sujeitos da pesquisa e análise dos dados.

O conjunto desses elementos foram trabalhados numa perspectiva materialista histórica dialética, que permitiu desvelar e analisar os fenômenos abstratos, descortinando a realidade aparente, como afirma Kosik (1976), de modo a ultrapassar o senso comum da realidade social para se chegar à realidade concreta. Além disso, essa base teórica nos permitiu maior interação e dinamização no decorrer da construção da pesquisa por entender os fenômenos a partir das relações, processos e contradições que se expressaram na realidade investigada.

Para conceituar e caracterizar os materiais e métodos que compuseram a estrutura da pesquisa, foram tomados como fundamentação teórica autores com maior ênfase nos processos de compreender a totalidade do objeto e o entendimento dialético do fenômeno investigado.

Neste sentido, utilizamos as obras de Augusto Triviños (1987), no seu trabalho sobre pesquisas em ciências sociais; Michael Löwy (2000), em *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*; Karel Kosik (1976), no sentido da busca da realidade concreta na sua produção sobre a pseudocriticidade; Gaudêncio Frigotto (1994), com a obra o enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional; a contribuição teórica de Álvaro Pires (2010) sobre a pesquisa qualitativa nos enfoques epistemológicos e metodológicos; Roberto de Oliveira (1996), na compreensão e interpretação de dados para produção final com o trabalho sobre olhar, ouvir e escrever; Orlandi (2003) e Bardin (1977), nas obras sobre análise de discurso e conteúdo, respectivamente; além de outros autores que nos auxiliaram no processo metodológico da pesquisa.

Os entraves apontados como aspectos que dificultam ou impedem a oferta de ensino que possibilite melhores condições de ensino nas unidades educacionais das comunidades rurais circulam entre a falta de infraestrutura, de espaços pedagógicos, unidocência, falta de materiais pedagógicos e ausência de programas educacionais.

Para análise e compreensão da conjuntura da nucleação e seu desdobramento no âmbito da escola enquanto alternativa para melhoria da oferta da educação aos sujeitos do campo, recorreremos às multidimensões que compõem esses sujeitos e adentramos o campo das Ciências Sociais como elemento de entender o movimento real do fenômeno. No campo das Ciências Sociais destaca-se que:

As ciências e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas aos outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentasse afirmações mais amplas (CHIZZOTTI, 2017, p. 19).

Nesse entendimento, pautou-se a necessidade de investigação no que concerniu à política de nucleação, permitindo-nos expor e analisar em que medida contribui ou não para dirimir os entraves apontados como elementos que dificultam ou limitam a oferta de ensino que corroborem com a promoção da aprendizagem dos alunos.

Observamos nesse caso, um cenário permeado de processos políticos e sociais que ultrapassaram a ideia de uma ação isolada e estanque, configurando a necessidade da pesquisa, a qual, consideramos, revelou os aspectos além do aparente, e não se limitou aos fenômenos. Isso só foi possível quando utilizamos elementos e estratégias que descortinaram as relações sociais ocultas nos vários processos que nos foram apresentados, neste caso, o processo de nucleação da Escola Nossa Senhora Aparecida.

Nessa perspectiva, consideramos que o enfoque positivista não caberia neste contexto, pois segundo Löwy (2000), as leis naturais são responsáveis por impulsionar a sociedade, tudo o que ocorre independe da vontade do homem. Assim, em nossa análise a concepção não respondia ao cenário da Escola N. S. Aparecida, já que o processo foi desencadeado a partir dos interesses da gestão pública local. Ainda, segundo o autor:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como "naturalismo positivista") e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches** e processos empregado: pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas: as promoções e preconceitos (LÖWY, 2000, p. 17).

Com base na referência supracitada, reiteramos que no caso aqui proposto houve um esforço de distanciamento do *corpus* empírico da corrente positivista, haja vista que o percurso metodológico foi propício ao contexto da abordagem trabalhada, que demandou um trato para além da observação dos fenômenos, pois intentamos uma análise das relações sociais, culturais e políticas que foram historicamente construídas naquela região. Diante dessas relações, buscamos compreender os posicionamentos dos sujeitos de acordo com os impactos das mudanças implementadas no contexto educacional da nucleação das escolas. Neste sentido, contrapomos dialeticamente as inferências contidas na política de nucleação que não partiu da comunidade, mas do poder público, na concepção de que a proposta traria melhores condições de aprendizagens aos alunos daquela região (TOMÉ-AÇU, 2015).

Foi neste contexto que nos aportamos no materialismo histórico dialético como o enfoque metodológico mais adequado para este campo de investigação e análise, distanciando-nos do enfoque positivista. A esse respeito, destaca Triviños (1987, p. 35-36), “uma das características que mais tem pesado sobre a prática da pesquisa na educação, ainda que ela não seja a mais importante do positivismo, é a de considerar a realidade como formada por *partes isoladas*, de fatos atômicos”. Assim, reitera-se que ao partir da ótica do materialismo histórico, foi possível desenvolver a pesquisa de maneira mais fiel à sua real essência diante das demandas contemporâneas da sociedade.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação

dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

A partir dessa assertiva, realizamos a investigação e análise das práticas sociais desenvolvidas na região do Ubim e sua relação com a política de nucleação do governo municipal. Considerando o papel da escola na formação dos sujeitos que lá residem, problematizamos em que medida a política contribuiu com as práticas educativas e conseqüentemente na vida dos sujeitos que vivem na região – estes enquanto protagonistas do campo, sujeitos que constroem sua história a partir das várias relações, incluindo o contexto da instituição educativa com a qual mantêm intrínseca relação.

Tendo a pesquisa com enfoque ao materialismo histórico dialético, é válido ressaltar que nos mantivemos fieis aos processos metodológicos da pesquisa enquanto sujeito investigativo, pois entendemos que a aproximação com o campo de pesquisa e objeto de estudo, além do olhar para os condicionantes históricos sociais que configuram o *locus* da pesquisa, deve se distanciar da corrente positivista, pois Segundo Löwy (2000, p.18), o axioma da neutralidade valorativa das ciências sociais conduz, logicamente, o positivismo, a negar – ou melhor, a ignorar – o condicionamento histórico-social do conhecimento.

Para o caso da escola N. S. Aparecida, foi necessário, uma determinada aproximação enquanto pesquisadora com o objeto. A interação com os sujeitos que compuseram *corpus* empíricos se deu com objetivo de explorar o máximo e desvelar o fenômeno em sua essência. Para a pesquisa qualitativa, esse envolvimento e a não neutralidade não tira o mérito da verdade expressa no resultado da pesquisa, assim como sua transparência e objetividade com relação aos fatos analisados.

Ao optar pela pesquisa qualitativa como abordagem para este percurso metodológico, buscamos olhar para além do objeto de investigação, dispusemo-nos a extrair dados reais e concretos que demandaram sistematização e rigorosidade exaustiva de observação, investigação e análise, como registra-se a seguir:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nessa perspectiva, dispusemos de elementos e instrumentos que possibilitaram o exercício da observação, escuta e sistematização das informações obtidas, correlacionando-as

e vinculando-as ao contexto sócio cultural da região e a dinâmica da escola. Portanto, estivemos pautados na assertiva de Flick (2009), quando este afirma que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Como nossa pesquisa teve característica de ir a campo, os aspectos supracitados pelo autor, foram pontuados de maneira a criar possibilidades amplas e diversificadas para exploração e apreensão de informações acerca do objeto investigado. Ressaltamos ainda a flexibilidade na condução da investigação, na qual foi possível, a partir da pesquisa qualitativa, realizar redirecionamento, inclusão ou exclusão de instrumento de coleta de dados e estratégia de pesquisa, por considerar o comportamento dos sujeitos frente ao processo de investigação.

1.5.1 Instrumentos de coletas de dados e o caso específico investigado

Enquanto ferramenta de apreensão de informações e dados, utilizamos o roteiro de entrevista que conduziu o diálogo acerca do tema que exploramos, essa ferramenta, possibilitou o processo de dinamização com os sujeitos da pesquisa. Nos aspectos de interação entre pesquisadora e os entrevistados, tivemos base no que disse Oliveira (1996, p. 21): “O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto uma verdadeira interação”.

Outro aspecto que consideramos foi a importância dada ao planejamento da observação e nosso olhar enquanto pesquisadora, pois consideramos que o *lócus* da pesquisa e os processos nos permitiram perceber com mais detalhes os fenômenos que estávamos investigando. Sobre o olhar do pesquisador, Oliveira nos diz:

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

Diante da assertiva, percebemos a importância do olhar e observar no âmbito da pesquisa qualitativa, pois possibilita ao pesquisador a apreensão rigorosa de informações e dados da realidade, que somados a outros mecanismos enriquecem a bagagem de dados

coletados da realidade pesquisada. Nessa perspectiva, analisamos também os documentos acerca do processo de nucleação, assim como, os registros e documentos presentes no âmbito escolar que contribuíram para o desvelamento da realidade investigada, equiparando com a realidade observada e a dinâmica que se apresentou no âmbito da escola e da comunidade. segundo Triviños (1987)

Não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.... Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Nesse sentido, reafirmamos a fundamentação desta pesquisa na perspectiva do materialismo histórico dialético, pois este nos permitiu dialogar e tratar os dados coletados para além da aparência, ao aprofundar e relacioná-los com outros elementos resultantes dos vários processos presentes nas relações e interfaces da realidade investigada.

Quanto ao espaço definido para investigação, consideramos uma realidade específica da Amazônia e analisamos suas especificidades em relação ao modo de vida, ocupação e organização do espaço, relações sociais e aspectos econômicos e culturais que são peculiares das comunidades que fazem parte da região do Ubim no município de Tomé-Açu, assim como o trato com os aspectos referentes à educação ofertada nas comunidades e à proposta de nucleação implementada na região.

Para Yin (2001, p. 32), este tipo de pesquisa “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Tratando-se de um estudo de caso, Triviños (1987) afirma que é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. O caso aqui em destaque é a escola Nossa Senhora Aparecida como foco na “política pública” de nucleação. Consideramos o nosso estudo passível de investigação, pois desconhecíamos seus desdobramentos enquanto política que se propôs a trazer melhores condições de oferta de ensino e a sanar entraves apresentados no bojo da educação ofertada nas comunidades rurais do município.

Neste caso, a modalidade de amostragem da pesquisa, segundo Pires (2010) foi por caso único com base na amostra de meio institucional. Escolhemos um “meio” como universo da análise para constituição do *corpus* empírico, exemplificando-o como uma área do município (WIRTH, 1928; WHYTE, 1943 apud PIRES, 2010, p. 177), sendo definida aqui como amostragem a escola polo, localizada na região do Ubim. De acordo com Pires (2010), o estudo

de caso único apresenta duas variantes, o *Corpus* empírico no singular e universo de análise fechada. Para esta pesquisa cabe a primeira variante, caracterizado da seguinte forma:

Pode-se dizer que a pesquisa por caso único se baseia no *corpus* empírico que é representado no singular e que implica a ideia de fazer um estudo em profundidade desse caso único. Tem-se um caso único, quando à pergunta “qual é a principal base empírica deste estudo? Responde-se: É a tal pessoa, tal família, tal meio (ou tal instituição) tal acontecimento” (PIRES, 2010, p. 180).

Portanto, a base empírica deste caso foi a “política pública” de nucleação da escola N. S. Aparecida. A estrutura desta pesquisa foi delimitada a partir da estrutura aberta. Digamos então, abruptamente, que esse modelo aberto é caracterizado por pesquisas que analisam, de certa forma, uma população na totalidade e que passam diretamente de seu *corpus empírico* a um nível teórico global (PIRES, 2010, p.161). Nesses liames, todo o contexto e as especificidades inerentes à “política pública” de nucleação constituíram o *corpus empírico investigado*.

Ainda de acordo com Pires (2010), a população no âmbito da pesquisa qualitativa de campo depende do enfoque dado ao questionamento norteador da investigação. Questões de pesquisa muito abrangentes geram perspectivas populacionais igualmente abrangentes. Por outro lado, o aspecto amostral da pesquisa qualitativa para este ator teve um sentido bem diferente das pesquisas tradicionais, em particular as quantitativas. Pires (2010) afirma que qualquer fatia do real, tomada como referência para o fornecimento do *corpus empírico* da pesquisa pode ser caracterizada como amostra.

Pires (2010), citando Sjoberg e Nett e Rose, relaciona respectivamente a amostra e a população à noção de universo de análise empírica e universo geral. Segundo os autores, o universo de análise corresponde à noção clássica de amostra (ao nível empírico); e universo geral, ao universo do fenômeno ao qual a teoria se aplica ou se refere (ROSE, 1982, p. 56), ou seja, as outras “populações” ao nível teórico. Ao se considerar esta perspectiva, pode-se dizer que a população nesta pesquisa foram todas as escolas nucleadas do município de Tomé-Açu, sendo a escola N. S. Aparecida a amostra dessa população.

É importante ressaltar que esta pesquisa partiu do nível empírico para o nível teórico, mais generalizado, considerando que “a ciência é a ciência do geral”.

Na realidade, o estudo de caso representa em diversos níveis outros casos, e o pesquisador ou o leitor podem generalizar no sentido de que eles podem reter em espírito crítico uma série de explicações capazes de ajuda-los a compreender o que se passa alhures (generalização analítica, plástica) (PIRES, 2010, p. 193).

Apesar de ser um estudo de caso específico da Amazônia, buscamos um alcance maior em nível teórico após processo de investigação, coleta e análise dos dados empíricos, ou seja, foi possível generalizar por meio da relação com outras populações que demandam o mesmo objeto de pesquisa aqui proposto. Assim, o desdobramento dos estudos acerca da política de nucleação de Tomé-Açu foi cruzado e relacionado com outras experiências de realidades diferentes.

Dentre as técnicas para coleta de dados definidas, destacou-se a entrevista com base em um roteiro de entrevista semiestruturado. Esta técnica de entrevista semiestruturada para novas informações consistiu não só na pré-elaboração de um roteiro e respostas, mas também no contato com a percepção social dos sujeitos, cuja maioria elaborara novos questionamentos durante um “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses” que foram surgindo durante as entrevistas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A seleção dos sujeitos que participaram das entrevistas considerou seus respectivos vínculos com o objeto da investigação, sujeitos que contribuíram significativamente nas relações sociais, políticas e culturais na região do Ubim. Essas pessoas foram categorizadas anteriormente para podermos qualificar nossa escolha, de modo que pudessem nos revelar aspectos marcantes do processo de nucleação. Consideramos que preferencialmente estes deveriam ser oriundos das comunidades que tiveram suas unidades de ensino desativadas e que certamente detinham informações e experiências acerca do nosso objeto.

A cada um dos sujeitos foi lançado um olhar, um planejamento específico e a possibilidade de apresentarem momentos diversificados para a apreensão de informações e dados que, ao chegar à etapa de sistematização, pudessem ser revisitados, caso houvesse necessidade. Portanto, realizamos incursões durante os meses de abril a setembro de 2019 ao *locus* de pesquisa, no intuito de interagir com as pessoas.

Os momentos de olhar, ouvir e escrever constituíram-se em etapas fundamentais no processo de investigação, daí a importância que demos ao planejamento e rigor no desenvolvimento das estratégias que foram utilizadas, como trata Oliveira (1996),

Costumo dizer aos meus alunos que os dados contidos no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidade sempre que rememorados pelo pesquisador; o que equivale dizer que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja a significação é mais bem alcançável quando o pesquisador a traz de voltado passado, tornando-a presente no ato de escrever. (OLIVEIRA, 1996, p. 31).

Nesse sentido, a seleção dos sujeitos, o planejamento dos locais que julgamos adequados para a produção de dados, a constituição do roteiro da entrevista que de fato pudesse condicionar à exploração do objeto da pesquisa, culminou em um amplo e rico acervo de informações e dados que possibilitaram construir condições de uma análise e escrita para além da abstração, permitindo-nos um rico arcabouço de informações que auxiliaram no desvelamento do fenômeno.

Para melhor apreensão da realidade investigada, usamos informações e dados fidedignos, e produzimos roteiros de entrevista específicos para cada sujeito da pesquisa, ou seja, os professores, alunos, pais e integrantes da comunidade, gestor escolar e representante do poder público municipal (Apêndice A).

Após o consentimento por parte dos entrevistados, para produção de dados na captação das entrevistas usamos o celular com aplicativo de gravador de voz para manter a integridade das informações obtidas nas entrevistas. Como pontua Bardin (1977), a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tão (ou mais) frutífero do que a frequência de aparição. Nesse sentido, o uso desse instrumento permite ao pesquisador acesso a detalhes que porventura passam despercebido.

Além dos instrumentos supracitados, destacamos também o caderno de campo e máquina fotográfica. Esses dois instrumentos compuseram nosso acervo de pesquisador, haja vista que na pesquisa qualitativa temos condições de ouvir, observar e fazer anotações em momentos diversos, seja pelos corredores seja em conversas informais que porventura possam revelar novos elementos que venham somar com a sistematização e análises dos dados.

Considerando a relação com o objeto de pesquisa, utilizamos informações da própria vivência e experiência de pesquisador no *lócus*, a relação com os sujeitos que fizeram parte do contexto investigado e o conhecimento acerca do processo de nucleação implementado pela SEMED. Consideramos o que disse Szymanski (2011): “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Os instrumentos acima mencionados configuraram estratégias que, na medida em que foram sendo articulados entre si, possibilitaram maiores condições de análise, apreensão da realidade e, conseqüentemente, o ápice do estudo, ao revelar e expor a essência do objeto que estava em investigação.

Por fim, realizamos a sistematização e análise dos dados coletados no percurso da pesquisa com o objetivo de responder às indagações do nosso problema. Esta etapa requereu uma postura fiel às informações obtidas, no que concerne às verdades reveladas. Para isso, foi necessária uma sólida bagagem teórica que nos auxiliou na compreensão e exposição de maneira verdadeira e fiel da realidade não mais no âmbito do fenômeno, mas na descortinar da sua aparência. Sobre essa etapa da pesquisa, Oliveira (1996) afirma:

O momento do Escrever, marcado por uma interpretação "de" e "no" gabinete, faz com que aqueles dados sofram uma nova "refração", uma vez que todo o processo de escrever, ou de "inscrever", as observações no discurso da disciplina está contaminado pelo contexto do *being here*, a saber, pelas conversas de corredor ou de restaurante, pelos debates realizados em congressos, pela atividade docente, pela pesquisa de biblioteca ou *library fieldwork* (como jocosamente se costuma chamá-la) etc, enfim pelo ambiente acadêmico (OLIVEIRA, 1996, p. 24-25).

Nesse sentido, o momento de escrever e sistematizar os dados coletados configurou-se como um exercício minucioso e no dinâmico retorno aos momentos vivenciados no campo da investigação. Como ressalta Oliveira (1996), devemos entender, assim, por escrever o ato exercitado por excelência, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo, quando o compararmos com que se escreve no campo, seja ao fazermos nosso diário seja nas anotações que rabiscamos em nossos cadernos.

O exercício de revisitar e analisar as anotações e registros realizados no momento de olhar e ouvir de maneira metódica e sistematizada nos proporcionou condições fidedignas na impressão de um resultado verdadeiro inerente à realidade que nos propusemos a desvelar.

Nesse sentido, foi imprescindível a realização do movimento de análise e interpretação, calcados em bases teóricas que expressaram a validade das questões e resultados que foram revelados. Essa dinâmica possibilitou alcançar um resultado genuíno do fenômeno oculto pela realidade aparente, e que aos olhos de pesquisador, a partir destes parâmetros, manifestou a essência do objeto investigado. Importa ainda ressaltar nosso movimento exaustivo para obtenção de resultados válidos e concretos. Para tanto, Bardin (1977) propôs métodos que direcionaram a realização da última etapa da pesquisa, sendo eles, a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento da informação.

Nesses liames, tivemos cuidado com o tratamento e análise de informações para manter sempre a rigorosidade da obtenção do resultado que ultrapassou a visão do senso comum. Como Kosik (1976) diz: ultrapassar o senso-comum dos fatos por meio de abstração teórica para que a etapa da consciência filosófica (significado do aparente em si), observada no plano real através de conexões com o plano abstrato (início das análises) chegue ao concreto pensado

(conclusão do estudo), produzida através da análise de dados, alcançando assim a essência do objeto estudado.

1.5.2 As vozes e vivências, os sujeitos da pesquisa como elementos-chave

Como enunciado anteriormente, tomou-se como técnica de produção de dados a entrevista semiestruturada que permite maior interação com sujeitos selecionados estrategicamente, os quais foram considerados fundamentais na contribuição com dados e informações que auxiliaram a análise e o desvelamento da realidade fenomênica investigada. “O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). Nessas conexões, a apreensão das falas dos sujeitos nos revelou questões que outrora não estavam implícitas na materialização do processo de nucleação.

Assim, a opção pela entrevista semiestruturada permitiu diálogo livre e, em certa medida, descontraído no processo de mediação com os sujeitos – que, como nos orienta (SEVERINO, 2007), são importantes no momento de realização de intervenções com intuito de estimular o diálogo, razão pela qual é necessário deixar o informante à vontade, sem expressão de constrangimento ou pressões em relação ao ato de emitir informações formais.

Em vista ao objeto de pesquisa, os critérios definidos para a produção de dados consideraram a relação dos sujeitos entre as escolas de classes multisseriadas extintas e a escola polo N. S. Aparecida – Alunos, Comunidades, Professora, Gestor Escolar e Representante do Poder Público Municipal.

Nossa definição na caracterização dos sujeitos entrevistados partiu das seguintes justificativas: a) os alunos entrevistados deveriam ser oriundos das unidades de ensino organizadas em classes multisseriadas e estar regularmente matriculados na escola Nossa Senhora Aparecida; b) os representantes das comunidades deveriam ser pais, responsáveis ou pertencentes a uma entidade/órgão da região que participaram do processo de nucleação; c) os professores deveriam ser os que atuavam nas unidades de ensino das classes multisseriadas extintas, prioritariamente atuando na escola polo; d) o gestor escolar foi selecionado devido a sua atuação no processo de nucleação como professor dirigente de uma escola multissérie e por ser, no momento da pesquisa, o Diretor da escola N. S. Aparecida; e) o representante do Poder Público Municipal deveria ser do quadro da SEMED e selecionado a partir de critérios de Gestão Político-Administrativa em exercício no período do processo de nucleação.

A partir da definição apresentada, construiu-se o seguinte quadro descritivo dos sujeitos produtores de dados da pesquisa:

Tabela 3 – Sujeitos da pesquisa

Ordem	Sujeitos	Idade	Representação	Localidade
1	Luiz Augusto	14 anos	Aluno	Maçaranduba
2	Luiz Cesar	13 anos	Aluno	Vista Alegre
3	João Paulo	48 anos	Comunidade	Km 19
4	Antônio Marcos	52 anos	Comunidade	São Sebastião
5	Sarah Albuquerque	32 anos	Professora	Vila Forquilha
6	José Antunes	54 anos	Gestor	Novo Repartimento
7	Paulo Santos	48 anos	SEMED	Tomé-açu

Fonte: Elaborado pela autora.

No geral, foram entrevistados 7 (sete) sujeitos, sendo: 2 (dois) estudantes, 2 (dois) representantes das comunidades da região, 1 (uma) professora, 1 (um) gestor escolar e 1 (um) membro do poder público. Com isso, formamos um itinerário de análise das percepções e impactos nos sujeitos que participaram do processo de nucleação. Consideramos que estes possuem diferentes visões sobre o processo, consequentemente com condições qualificáveis de indicação de diversos fatos e questões que embasaram nossas análises e permitiram construir apontamentos que incidiram na revelação dos impactos da política de nucleação na comunidade do Ubim e, por conseguinte, do sistema municipal de ensino de Tomé-Açu.

Para resguardar o direito de anonimato dos sujeitos entrevistados e considerando a responsabilidade científica da pesquisa, por uma questão ética e de respeito, ocultamos a identidade dos sujeitos e adotamos nomes fictícios (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Informamos em momento anterior às entrevistas como iria ocorrer o diálogo entre entrevistado e pesquisador e, formalmente, no momento da captação das informações, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com dados da instituição vinculada, objetivos da pesquisa e ciência de que o documento legalmente resguarda a inviolabilidade do anonimato que fora assinado pelas partes (Apêndice B). O período em que as entrevistas foram realizadas foi entre os meses de abril e setembro de 2019.

As entrevistas com os alunos foram realizadas durante o mês de abril e maio de 2019, o cenário escolhido para realização da entrevista foi a comunidade Vista Alegre e Maçaranduba, localidades estas de origem dos entrevistados.

Os membros das comunidades foram entrevistados durante os meses de maio e junho de 2019, nas comunidades de São Sebastião e no KM 19 do Ubim. Para além da discussão do acesso ao direito à educação e da política de nucleação implementada pelo poder público,

buscamos sistematizar o roteiro de entrevista de forma a suscitar um diálogo que levasse os entrevistados a refletirem sobre todo o contexto e configuração que circundam o processo formativo de seus filhos, haja vista que a educação não é tarefa exclusiva da escola. “A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas” (HADDAD, 2012, p. 2017).

Durante os meses de julho a setembro de 2019, nossa imersão ocorreu com os professores, e optamos por selecionar apenas 1 (um) docente. Os educadores analisados para nossa seleção eram oriundos das escolas multisseriadas que fecharam e conseqüentemente foram transferidos para trabalhar na escola polo. A entrevista aconteceu na própria instituição da comunidade do Ubim, em um espaço disponibilizado pela gestão da escola N. S. Aparecida. No mês de agosto e setembro de 2019, finalizamos o processo de entrevistas com o gestor escolar e o representante do poder público. Nosso primeiro informante era um dos professores dirigentes de escola multisseriada. As entrevistas aconteceram ambas no município de Tomé-Açu, em suas respectivas residências.

1.6 Estruturação dos capítulos da dissertação

A estrutura desta pesquisa está organizada da seguinte maneira: a introdução apresenta os elementos-chave para o entendimento da pesquisa e de nossa temática, bem como o objeto de estudos na perspectiva teórica de sua formulação.

O primeiro capítulo estabelece os fundamentos da nossa problematização alinhada com as questões que nortearam nossa investigação, os objetivos e o *lócus* da pesquisa, apresentando na sequência a discussão sobre os aspectos relacionados à realidade empírica. Seguimos com a construção dos percursos metodológicos e os instrumentos de produção de dados.

O segundo capítulo fundamenta-se no entendimento da compreensão dos conceitos de políticas públicas, políticas públicas para o campo e a nucleação como política, no sentido de apresentar o arcabouço teórico que nos permitiu auxiliar na descortinação dos reais objetivos e intencionalidades da polarização.

Os tópicos discutem a nucleação numa perspectiva teórica e histórica, sobre as quais buscamos apresentar os marcos da política que fechou inúmeras escolas no campo, identificando as várias interfaces em que ela se apresentou. Identificamos neste capítulo a gênese da política de nucleação, e de que maneira se propagou para outros contextos e com sua organização de ensino até chegar ao Brasil. Tratou-se de discorrer sobre a adoção da nucleação enquanto “política pública” que se propôs a resolver problemas no que tange à oferta

da educação nas comunidades rurais. Porém, revelamos neste trabalho as intencionalidades que se encontravam ocultas nas diversas propostas apresentadas pelas instituições que adotam a nucleação como política.

O terceiro capítulo concerne compreender a realidade empírica da pesquisa, possibilitando de início visualizar o panorama da realidade educacional rural do município de Tomé-Açu, descrevendo o cenário da educação escolar rural e como essa educação foi construída ao longo de sua história. Como marco temporal, apresentamos a presença dos indígenas da etnia Tembé, os imigrantes japoneses, as populações quilombolas e os migrantes nordestinos e cametaenses que se estabeleceram no município em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Seguindo no processo de entendimento do trabalho, realizamos a análise documental dos dados oficiais da SEMED que constituíram o campo de debate sobre nosso objeto. Foram apontadas questões dentro do relatório de nucleação das escolas do campo, do projeto político pedagógico da escola e as perspectivas educacionais contidas no plano municipal de educação instituído em 2014. Neste capítulo, tratamos das circunstâncias em que se deu o processo de nucleação, pontuando justificativas, objetivos e entraves para implementação da política. É neste momento que serão apresentados os dados do mapeamento das regiões que tiveram suas pequenas unidades de ensino fechadas para efetivação da nucleação.

No quarto capítulo, apresentamos as falas dos sujeitos como ponto-chave para entender o que esteve por trás da política de nucleação. As questões discutidas nas seções e seus respectivos tópicos discorreram sobre a real intencionalidade do caso da escola N. S. Aparecida, no momento em que a nucleação ocorreu na região Ubim e culminou com o fechamento de 7 (sete) unidades educacionais; conseqüentemente, os alunos oriundos desses estabelecimentos de ensino passaram a frequentar a escola nucleada, vivenciando outra forma de organização educacional escolar, experimentando novas relações, outras práticas pedagógicas e uma nova configuração de acesso e permanência na escola.

Na visão dos informantes e na análise real sob fundamentação teórica de autores que discutem a educação nas áreas rurais com enfoque na luta pela educação do campo, apresentaremos os reais objetivos, intencionalidades e questões concernentes à política de nucleação que nesse momento é descaracterizada como “política pública”, inclusive registrada nos documentos oficiais do município.

Finalmente, nossas conclusões e a construção de respostas para grande parte de nossas indagações, respondendo aos nossos objetivos construídos no início da pesquisa, o que nos permitiu a compreensão dos entraves incutidos na educação ofertada nas unidades de ensino

organizadas em classes multisseriadas e, conseqüentemente, nas próprias escolas que foram nucleadas.

A função da pesquisa não se resume a uma etapa de nossa vida acadêmica como pesquisadora no cumprimento de uma exigência formal do Programa de Mestrado em Educação Básica, mas consiste na possibilidade de formular questões que respondam às demandas de alguns entraves na educação ou até mesmo elucidar impasses dentro do campo educacional, apontando para possibilidades e alternativas que venham a contribuir na educação do município de Tomé-Açu e, conseqüentemente, subsidiar outras pesquisas que porventura venham a ser realizadas.

2 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO OBJETO E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

A partir de autores como Souza (2006), Saviani (2008a, 2008b), Arroyo (2011) e Oliveira (2011), apresentamos nesta seção a sistematização para nosso objeto do entendimento sobre políticas públicas, com desdobramento para o campo educacional na busca de pontuar o percurso no qual, ao longo da história da educação brasileira, as políticas públicas foram sendo construídas e tratadas pelo poder público, considerando sua consolidação ou descontinuidade, principalmente no âmbito da educação ofertada aos sujeitos que vivem no campo.

Na sequência, discutiremos sobre a nucleação numa perspectiva teórica e social, ressaltando historicamente sua gênese, o contexto social e político que impulsionou seu estabelecimento no âmbito da educação como política pública. Para esta discussão, tomaremos como base teórica autores como Hage (2005), Molina (2011, 2012), Taffarel e Molina (2012); Oliveira (2012); Saviani (2008a, 2008b), Caldart (2002, 2011) e Pastorio (2015).

Esses autores também ajudarão a discernir sobre a compreensão ad temática da nucleação enquanto política pública de fato, expondo objetivos e intencionalidades, correlacionando-as com política de governo ou com o que está posto empiricamente, de modo que seja possível elucidar o contexto político e social em que se deu essa política.

Essas discussões propostas nesta seção têm como finalidade a compreensão e o entendimento do que analisamos enquanto objeto de estudo, que já no início da pesquisa pôde ser apresentado por uma realidade aparente, mas a qual é possível desvelar com o conhecimento. Cervo (2002) diz que:

Pelo conhecimento, o homem penetra nas diversas áreas da realidade para dela tomar posse. Ora, a própria realidade apresenta níveis e estruturas diferentes em sua constituição. Assim, a partir de um ente, objeto, fato ou fenômeno isolado, pode-se 'subir' até situá-lo em um contexto mais complexo, ver seu significado e sua função, sua natureza aparente e profunda, sua origem, sua finalidade, sua subordinação a outros entes; enfim, sua estrutura fundamental com todas as implicações daí resultantes (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 5).

Partindo dessa consideração, apresentaremos as considerações teóricas no sentido de dar visibilidade e legitimidade ao nosso objeto de estudo, esclarecendo sua natureza e interface no cenário educacional de Tomé-Açu, com o intuito de descortinar o fenômeno empírico.

2.1 O que se pode entender por política pública?

Nesse sentido, consideramos imprescindível responder a essa pergunta e discorrer sobre os principais conceitos e modelo de políticas públicas, para que pudéssemos compreender e visualizar como no decorrer da história da educação de Tomé-Açu a política de nucleação foi sendo instituída no contexto da educação ofertada para as populações do campo, em especial na comunidade Vista Alegre, na região do Ubim, no município de Tomé-Açu.

De acordo com Laswell (1936 apud SOUZA, 2006, p. 23, a política pública pode ser definida “como uma forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientista sociais, grupos de governo de interesses e governo”.

Para Simon (1957 apud SOUZA, 2006, p. 23), “a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão ou auto interesse dos decisores”.

Diante dessas tentativas de definir políticas públicas de forma ainda pontuais e pouco conceitual, pretende-se assentar uma síntese conceitual para a política pública identificada nos relatórios oficiais e documentos da SEMED sobre a política municipal de nucleação, buscando compreender como ela se define a partir de sua proposição, intencionalidade e materialização no contexto desta pesquisa.

Molina (2012), discorre sobre políticas públicas da seguinte forma:

Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais [...] principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2012, p. 588).

Por essa definição mais completa sobre política pública, podemos melhor refletir sobre a ação implementada pela SEMED, se de fato traduziu a materialização de um direito constitucional, no que tange à oferta da educação. Já em contatos preliminares com o relatório de nucleação, que versa sobre as justificativas e os objetivos da proposta de nucleação das escolas organizadas em classes multisseriadas, vimos que discorrem sobre a oferta e garantia de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo, com direitos de homens e mulheres considerando suas especificidades e fortalecimento dos vínculos históricos e culturais desses sujeitos no campo (TOMÉ-AÇU, 2015).

Para Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”, e apresenta algumas definições segundo alguns autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

Por essa definição, baseamo-nos em Laswell, para analisar se de fato a política de nucleação trouxe ganhos, quais foram e que diferença isso trouxe para os sujeitos do contexto da pesquisa. Assim como buscamos não desconsiderar que a nucleação implementada em Tomé-Açu no ano de 2013 teve sua própria configuração, com aspectos que podem ser díspares das definições já estabelecidas anteriormente.

Rodrigues (2010) descreve algumas etapas de gestão no que tange à implementação de políticas públicas. Segundo a autora, o passo inicial é a preparação da decisão política, que marca o momento de identificar um determinado problema e a decisão de tomar determinada medida para resolvê-lo. O passo seguinte é a elaboração da agenda, quando o problema identificado toma status de problema político e conseqüentemente desencadeia ações e programas para sua materialização. Após isso, há formulação da política, que trata do planejamento real para efetivação da política, de estudo da demanda para expor o diagnóstico, organização, orçamento etc. Por fim, há o momento da implementação da política, em que se executa o planejamento e, em seguida, o monitoramento se dará pelo ente executor da ação elementos para a última etapa, que trata da avaliação do resultado da política.

Nesse passo a passo descrito pela autora, percebemos que política pública é uma ação intencional, porém, para nosso estudo essa intencionalidade não está explícita, e subentende-se que existam elementos que possam ser somados a essa conceituação. Logo, é preciso considerar as intencionalidades reais dos órgãos, instituições e sujeitos que no geral agem em prol de algum interesse que pode não representar as necessidades dos sujeitos que recebem a política, assim escondendo a manutenção de alguma hegemonia política.

Dessa forma, partimos para os modelos de formulação e análise de políticas públicas apresentadas por Souza (2006), que nos orienta a entender a maneira e os objetivos dos governos ao implementarem determinadas ações, considerando que essas ações se refletem

diretamente na vida dos cidadãos, de maneira negativa ou positiva. Logicamente, pensando o caso da nucleação da escola N. S. Aparecida, consideramos hipoteticamente que a ação do governo municipal alterou a dinâmica da vida de 7 (sete) comunidades em torno de uma única política pública de educação.

Assim, o que se vai buscar é inverter a análise a partir da sociedade, já que passamos a conhecer um comportamento relacionado ao governo através do levantamento bibliográfico. Souza (2006) reitera:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; [...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; [...] é abrangente e não se limita a leis e regras; [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. [...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; [...] implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

Ou melhor, buscam-se evidenciar os participantes informais que são importantes, segundo a autora; mas ainda assim, por ser pública, política apresenta-se pela face do governo, haja vista que a nucleação é uma política de cunho educacional, que envolve sujeitos, processos, mudança de concepção educativa e organizacional, tanto no âmbito da educação quanto na forma como os sujeitos se organizam para acompanhar e participar da vida escolar de seus filhos.

Então, buscamos discorrer sobre o cenário da pesquisa, expondo como as políticas públicas têm sido tratadas, sobretudo, as políticas voltadas para os sujeitos do campo. Saviani (2008a), afirma que política educacional “diz respeito às decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Para Taffarel e Molina (2012, p. 571), “o campo de estudos da área de política educacional pode ser compreendido como aquele que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nos programas e ações governamentais no âmbito da educação”.

Para tanto, reportamo-nos também a lacunas, fragmentação e descontinuidade em assegurar políticas que de fato tenham prerrogativas de consolidar uma educação para além de instruções e garantias de interesses imediatos de grupos hegemônicos, que por momentos da história da educação tiveram e ainda apresentam caráter de política de gestão específica de determinado governo. O que se dá em um processo diferente do real sentido da política pública de Estado, que não se limite a um poder de governo e a interesses particulares de determinados grupos políticos.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Nesse sentido, sendo governo e Estado constructos diferentes, também nos deparamos com reformas, projetos implementados no âmbito do contexto educacional que, mesmo pelo seu caráter imediatista, têm sob a marca de governo a ideia de uma política de Estado. Então, desvelar essas significações tornou este estudo mais objetivo e consistente sobre o que vem a ser de fato a nucleação.

Em cada período histórico, portanto, o rumo dos assuntos de interesse público é definido pela correlação de forças existentes. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos e leis que configuram a política de Estado e/ou de governos” (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 573).

A partir das considerações supracitadas, conduzimos o nosso olhar para a prevalência de interesses no sentido de situar e caracterizar a política de nucleação no horizonte das relações que produzem e reproduzem as condições de existência desta e das comunidades contempladas, compreendendo as leis e conjuntura política na criação e implementação na região do Ubim

Para pensar a correlação de forças hegemônicas e contra-hegemônicas que de alguma forma expressam a constituição de políticas no âmbito da educação, e ainda para compreender as lacunas em relação à implementação de políticas públicas voltadas para a educação, passamos a abordar de maneira sucinta, à luz dos estudos de Saviani (2008a), alguns marcos históricos importantes que nos ajudaram a entender como as políticas públicas se assentaram ao longo da história da educação brasileira.

Segundo o autor, em um primeiro momento, entre 1549-1759, tínhamos o trabalho dos Jesuítas quanto à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, assim como o predomínio da concepção tradicional de ensino, condicionada à hegemonia cristã da igreja. Então, podemos considerar como primeiras políticas educacionais o que se profere na citação:

[...] o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “regimentos” de D. João III, editados em Dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2008b, p. 8).

Assim, a política que se tinha atrelada ao governo, era de interesses da igreja católica, relacionados ao cristianismo e à fé cristã, em que não se buscava a formação humana cidadã, desvinculada de qualquer interesse da coroa portuguesa.

Para este mesmo autor, em um período seguinte, entre 1759 e 1932, a educação se configurou sob o predomínio da visão tradicional leiga, com destaque para as reformas pombalinas – logicamente com outras mudanças, como os subsídios literários, introdução das “aulas régias”, as escolas de primeiras letras, a diretoria de estudos, etc. Na época, se pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. De acordo com Luzuriaga (1959, p. 23-39 apud SAVIANI, 2008, p. 9), as reformas pombalinas opuseram-se ao predomínio das ideias religiosas e instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo. Surgiu assim a nossa versão de “educação pública estatal”.

Ainda é de se destacar a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que em seu artigo primeiro tinha estabelecido que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos devia haver escolas de primeiras letras que forem necessárias (SAVIANI, 2008, p. 126).

Se fizermos um salto histórico desse momento para os dias atuais, veremos que ainda não se cumprem questões básicas em sua totalidade, como a garantia do acesso à escolarização para todos os sujeitos, principalmente, os que residem em vilarejos e comunidades rurais em isolamento no campo.

Nesses termos, é perceptível a não preocupação em formulações de políticas que viessem a atender às necessidades dos sujeitos colonizados. Para estes sujeitos eram elaboradas ações para exploração de mão de obra e fortalecimento dos interesses hegemônicos, ou seja, interesses do Estado, como já mencionado anteriormente.

Adentrando um terceiro momento, entre 1932 e 1969, Saviani (2008b) considera haver uma concepção moderna, com destaque para a relação escola pública e privada, forças contra-hegemônicas e o movimento do Escolanovismo incorporado à promulgação da primeira LDB/61.

Por essas mudanças, nota-se um ligeiro avanço no campo da política pública educacional, servindo de base para novos embates e fortalecimento. Observa-se que aqui já há um melhoramento no entendimento que se tinha sobre política pública, fazendo-se discernimento de que ela seja realmente de Estado. Historicamente, trata-se de um período de embates e discussão frente às políticas de governo fragmentadas, buscando a criação e efetivação de políticas que suscitassem atender a interesses e garantissem direitos à classe trabalhadora em educação.

Avançando ainda mais, chegando a um quarto período, entre 1969 e 2001, passa-se a conviver com visões divergentes de educação: a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica); crítico-reprodutivista em contraposição à concepção reprodutivista, cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano (SAVIANI, 2008b, p. 20), assim como concepções pedagógicas: a tecnicista, que, impulsionada pelo momento socioeconômico, buscou implementar práticas pedagógicas com vistas a mecanizar o processo educativo; a analítica, com a ideia de que a tarefa da educação é a análise da lógica da linguagem educacional, crítico-reprodutivista, que objetivou “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional, que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso-político-pedagógico oficial”.

A partir do que nos propõe Saviani (2008a), é possível perceber quebra e descontinuidade de políticas criadas ao longo da história da educação brasileira, principalmente a não preocupação pela garantia de direitos, o que nos leva a compreender o esforço de intelectuais e movimentos sociais na luta pela inclusão de demandas que possam incluir a classe trabalhadora. Para o contexto de que se busca tratar, o olhar se volta aos sujeitos do campo; levando em consideração todo o histórico da educação, é mais especificamente no quarto período que passam a ser tirados do silêncio e trazidos para documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017).

No que se refere à luta dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade e a um maior protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, podemos dizer que foram um passo marcante para que os sujeitos do campo fossem incluídos nas pautas para a criação de políticas de Estado que lhes assegurassem acesso à educação no que tange à igualdade de direitos a todos os sujeitos que vivem no campo.

Precisamente com relação aos movimentos em prol de políticas que representem os povos do campo, é importante destacar o conjunto de vozes que surgem e gradativamente dão forma aos movimentos que buscam o reconhecimento pelo espaço do campo:

A partir do final da década de 1980, são identificadas sensíveis mudanças, na América Latina e no Brasil, na dinâmica política e nos conflitos sociais do mundo rural, sobretudo pela emergência de uma espécie de “polifonia política”, com o surgimento de uma diversidade de novas vozes, de “novos” sujeitos políticos protagonistas que emergem na cena pública e nas arenas políticas (CRUZ, 2012, p. 594).

A saber, o marco teórico no Brasil em que se manifestam essas vozes, visualizadas e pontuadas por Saviani (2008) na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, dá-se por um período de fortes movimentos contra-hegemônicos. Assim destacado,

O contexto educacional recente do mundo rural, vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos de 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, consagrada na Constituição brasileira (art. 206), que indica a necessidade de elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 237).

Como mencionado, as políticas públicas de Estado que representam os diversos segmentos da sociedade, especificamente a classe trabalhadora do campo e sua diversidade de vozes, têm uma definição que não está fundada na existência do Estado, mas na luta. Algo que se dá nas vozes dos segmentos sociais, como sindicatos, educadores, pesquisadores, movimentos estudantis, que brigam por políticas diferenciadas, a quem não basta apenas a oferta de serviços para todos, fazendo-se necessário que essas políticas imprimam as especificidades e peculiaridades dos povos do campo, representados por homens, mulheres, jovens e crianças que têm necessidades peculiares, vivem experiências diferenciadas, valores, culturas e uma construção história que demanda um olhar específico.

Dentre as agendas dos diversos segmentos sociais, destaca-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. O encontro configurou um espaço de socialização das experiências de educadores do MST, além de reivindicações pelo acesso ao direito à educação de qualidade e em condições dignas no próprio espaço do campo.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação, que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Dessa forma, percebe-se a relevância que as lutas desses movimentos tiveram para que homens e mulheres, filhos e filhas de trabalhadores rurais pudessem acessar direitos, além do

estabelecimento de políticas nas pautas públicas, mesmo que ainda não suficientes por conta da dívida de exclusão das agendas e pautas de criação de políticas que atendessem às necessidades desses sujeitos. Para Beisiegel (2005, p.124), impõe-se registrar que qualquer projeto para o Brasil, nas diversas áreas de interesse, deverá necessariamente surgir como um produto do esforço coletivo.

É nesse sentido que esses movimentos têm buscado base para a formulação de pautas, discussão e reivindicações, considerando a diversidades de vozes, a luta coletiva para promoção da equidade social. Além disso, esses grupos têm quebrado paradigmas e fragilizado concepções hegemônicas construídas historicamente por grupos que sempre enxergaram esses sujeitos como alvo de manutenção de poder das classes dominantes, marcados desde o período da colonização, quando a educação jesuítica buscou a domesticação dos gentios, para catequização e exploração da força de trabalho.

A esses povos interessam políticas de Estado, que tenham coerência no sentido de lhes representar enquanto cidadãos de direitos, homens e mulheres do campo, que têm valores e uma cultura própria quanto ao modo de viver, produzir, interagir com o meio e outras pessoas. Esse modo de viver é que lhes identifica enquanto sujeitos do campo.

As discussões e problematizações advindas dos movimentos sociais e pesquisadores da área suscitam que essas políticas lhes integrem na sociedade, incluindo-os nos palcos de constituição de políticas de Estado que materializem sua existência enquanto sujeitos de direitos. A esse respeito, destaca-se:

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o século XX: a universalização do Ensino Fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo [...] nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema (SAVIANI, 2008a, p. 12).

As formas como os seres humanos se organizam, interagem e produzem as condições de existência definem o tipo de sociedade que será estabelecida, daí a importância que os movimentos sociais devem ter na atual conjuntura social e política, sobretudo, no que se refere ao empoderamento e fortalecimento da coletividade para manutenção da postura ao embate à políticas hegemônicas fragmentadas e que porventura venham a excluir cidadãos de acesso à direitos subjetivos.

Portanto, faz-se necessário, discutir e diagnosticar as reais necessidades e a configuração das políticas a serem implementadas nos diversos espaços sociais. Entende-se que elas devem surgir do meio social para o âmbito legal do Estado, pois são os sujeitos que devem impulsionar e direcionar as políticas que lhes são necessárias.

2.2 A nucleação numa perspectiva teórica e histórica

Como conceber a relação entre a organização de ensino em classes multisseriadas em contradição com a nucleação, haja vista que a materialização do processo de nucleação advém do fechamento de escolas nas quais deveria ser ampliada a oferta? O que determina que a multisseriação, enquanto organização de ensino, não deve ser mais capaz de promover o processo educativo em detrimento de uma outra configuração apresentada como alternativa para resolver as lacunas da multisseriação e elevar o rendimento da aprendizagem?

Imagina-se que tais questionamentos poderiam surgir para um sujeito acostumado com a escola multisseriada. Porém, logo destruiria essa aparência ao se confrontar com um generalizado discurso de qualidade na educação. Neste sentido:

Uma das premissas da nucleação é o fechamento ou a desativação das escolas multisseriadas, isoladas ou de pequeno porte, uma vez que se pretende reduzir o quantitativo de estabelecimentos de ensino. Entende-se que essa perspectiva está relacionada a uma concepção de organização político-pedagógica do ensino, por meio da seriação, como a mais adequada para realizar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas escolas do campo, tendo em vista que, para os governos, as escolas multisseriadas são responsáveis pelos baixos indicadores educacionais (CARMO, 2016, p. 23).

Considerando a gênese da história da educação brasileira – iniciada, de acordo com estudos de Saviani (2008b), em 1549, em período denominado por ele de monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional – e outros estágios, como a nucleação, poderia sugerir-se que a educação não para de avançar. Porém, quando se observa que essa política voltada para as escolas do campo veio do Sul do país e gradativamente foi reproduzida em outras regiões do país (SALES, 2013), resta duvidar da sua implementação

Para Sales (2013), historicamente a:

[...] nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID¹⁰. Logo após a implantação do modelo no

¹⁰ United States Agency for International Development, agência do governo americano que tinha como objetivo auxiliar os países subdesenvolvidos, como o Brasil.

Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás-1988, São Paulo-1989. Pode-se, então, inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passavam as escolas campesinas (SALES, 2013, p. 6).

Pode se observar que a nucleação não se trata de uma política qualquer, mas nascida no berço do grande capital. Nos Estados Unidos e em outros países, como Índia e Irã, pautou-se na perspectiva de elevar os índices educacionais e a oferta de ensino de qualidade a partir da eliminação de pequenas unidades de ensino e da formação de núcleos educacionais, de modo geral equiparando a infraestrutura e organização de ensino aos modelos escolares urbanos (CARMO, 2016).

De acordo com Vasconcelos (1993), na Índia, a nucleação teve início na década de 1920. Dentre os aspectos que levaram a adotar a prática de agrupamento de escola, destaca-se o fato de haver apenas um professor para assumir as turmas de forma mista. Além disso, as dificuldades e o fracasso da nucleação estão relacionados ao transporte escolar e às críticas dos intelectuais com relação ao fechamento das escolas.

Nos Estados Unidos, segundo este mesmo autor, registra-se a prática desde o final do século XIX. Por volta de 1893, todos os estados já haviam realizado a consolidação legal de escolas rurais, haja vista que houve por força de lei, em 1880, a legalização do fechamento de escolas. As justificativas eram a eliminação da multisseriação e ampliação de currículo, recursos e supervisão escolar.

A experiência com agrupamento de escolas também ocorreu na Costa Rica, Líbano e Irã. A partir desses modelos e na mesma medida, dão-se os argumentos de eliminação da multissérie, unidocência, justificativa do êxodo rural, diminuição do número de matrícula, infraestrutura, dentre outros argumentos. No Brasil, a partir da década de 1970, iniciam-se algumas experiências nas comunidades rurais.

Nos Estados Unidos, houve incentivo financeiro do Estado para ampliação dos agrupamentos de nucleação e transporte escolar. A partir de 2000, duas formulações de políticas educacionais que o Governo Federal instituiu culminaram em fechamento de escolas do campo e ampliação da nucleação de escolas, possuidoras de classes multisséries, consideradas precarizadas e de baixo rendimento intelectual dos alunos. Para implementação, o Ministério da Educação (MEC) utilizou os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No município de Tomé-Açu, por se tratar de práticas relacionadas às escolas do campo, iremos nos deter no Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo uma ação de colaboração entre os entes federados firmados no plano de metas “Todos pela Educação” através do PDE, que

materializou a construção de uma das escolas nucleadas no município de Tomé-Açu, nosso objeto de pesquisa, e, conseqüentemente, do Programa Caminho da Escola responsável em ofertar transporte escolar dos alunos.

O PAR trata-se de uma proposta de financiamento ou transferência voluntária de recursos via assistência técnica para aplicação em formação de professores, gestão escolar, avaliação, obras de infraestrutura física e recursos pedagógicos. Com essa política, cria-se um cenário de avanços e contradições para a educação ofertada nas comunidades rurais, sustentado por um discurso de diminuição da exclusão histórica de políticas públicas voltadas para as populações camponesas.

Segundo a política de construção de escolas do Ministério da Educação (BRASIL, 2011a), a

Construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a educação do campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. [...] de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil (BRASIL, 2011a).

Como se pode observar, no município de Tomé-Açu, a política proposta do MEC oferece um conjunto de serviços de infraestrutura nunca antes previstos para as escolas. Em sua maioria, as escolas do campo sempre apresentaram infraestrutura características de construções rurais, com funcionamento em prédios cedidos pelas próprias comunidades, barracões comunitários, igrejas, sede de associações e até mesmo casas cedidas por professores ou pais de alunos para funcionamento das turmas.

Como observa Saviani (2009), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011) trata de objetivos e metas da gestão, contemplando os seguintes tópicos: no item V, financiamento e gestão; e no item 26, organizar a Educação Básica no Campo, de modo a preservar as escolas no meio rural e valores dos sujeitos camponeses.

Assim, é interessante ressaltar que, além da política de financiamento do MEC através do FNDE/PAR, o Programa Caminho da Escola foi uma das ações impulsionadoras que contribuíram para que diversos municípios brasileiros realizassem a política de nucleação de escolas em áreas rurais, pois o programa financiou aquisições de veículos para a locomoção de alunos para as escolas distantes de suas residências:

O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas

rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte (BRASIL, 2009).

O Programa Caminho da Escola foi disciplinado através do decreto nº 6.768 de 2009. Gradativamente, o programa avançou e permitiu que os entes federados tivessem outros meios de aquisição de transporte para as escolas do campo via PAR, conforme Lei nº 12.695/2012 e Lei nº 12.816/2013.

Neste sentido, é possível fazermos uma análise sobre a instituição do PAR como uma política de financiamento da educação, via transferência de valores para os entes federados, e do sistema que gerencia estas ações com foco no planejamento estratégico. Ao fazê-lo, observamos que no cerne dessa política pública existe um cerceamento proposital para qual caminho se conduz o processo educacional brasileiro, já que para isso uma série de metas deve ser alcançada sob diversos mecanismos de influência, num verdadeiro controle social da educação.

Portanto, isso cria uma lógica de que nenhum ente federado dispensar recursos para investimentos em obras e infraestrutura, formação de professores, aquisição de equipamentos, etc. Neste sentido, entende-se que o planejamento estratégico formulado para o PAR é de gênese gerencialista, de cunho empresarial, que segue a lógica de interesse do capital.

Não estamos aqui assumindo uma postura reacionária em relação ao PAR, mas buscando construir uma análise crítica dos aspectos que configuram sua estruturação e principalmente das precariedades do ponto de vista de formação humana que suas ações acabaram criando.

Em síntese, a política de construção de prédios escolares nas áreas rurais fecha pequenas escolas em detrimento de oferecer melhores estruturas em outro espaço – desterritorializando o processo histórico de os sujeitos terem a possibilidade de oferta de ensino próximo a sua residência ou local de origem; oferece mecanismo de locomoção via aquisição de transporte pelo programa, mas não concede apoio à manutenção dos veículos, estradas e segurança para crianças das diversas faixas etárias; precariza os diversos tempos e espaços formativos dos alunos, que são obrigados a se locomover por horas devido à distância da escola para sua residência.

Em contraposição a esse cenário, torna-se crescente, a partir da década de 1990, o papel dos movimentos sociais protagonizando a luta por demandas em prol dos povos do campo. Dentre as reivindicações pautadas, encontra-se a luta pelo não fechamento de escolas, a garantia

de educação de qualidade nas comunidades rurais, formação continuada para professores, igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Os movimentos sociais, para além da luta por terras, ampliaram a pauta incorporando questões referentes ao percurso formativo dos sujeitos do campo. Oliveira e Campos (2012, p. 241) afirmam que “os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais, bem como para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar”.

A partir do protagonismo dos movimentos sociais, inúmeras pautas começaram a se fazer presente nos debates e implementações de políticas no âmbito da educação. Entre elas, está a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), (BRASIL, 2010), e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Recentemente, através da LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, houve alteração no art. 28, com a inclusão do parágrafo único com a seguinte redação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2017, p. 21).

Nota-se que, ao passo que avançam as políticas em prol dos povos do campo, também nascem as contradições, que demandam novas políticas para subsidiar e garantir os direitos sociais – nesse caso, o direito de acesso à escolarização na própria comunidade onde residem os filhos e filhas de trabalhadores rurais, direitos outrora já estabelecidos em outras legislações, como o Artigo 3 da Resolução nº 02, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A resolução define que “o Ensino Fundamental será sempre oferecido nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a política de nucleação das escolas do campo, no atual cenário da educação brasileira, é tratada pelos movimentos sociais e intelectuais da educação como uma prática que precisa ser combatida. Para tanto, em conjunto com instituições públicas, como

universidades, esses movimentos têm buscado estratégias para fiscalizar, denunciar e impedir que escolas sejam fechadas e nucleadas. Dentre as estratégias, destaca-se em especial na região amazônica o disk denúncia:

Com o lema “Fechar a Escola é Crime”, o Fórum Paraense de Educação do Campo, juntamente com o Campus da UFPA de Castanhal, aderiu a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas do Campo com o projeto do Disk Denúncia, sendo que este funciona através do número (91) - 99191-7282. Ao saber do fechamento de uma escola, o cidadão liga para o referido número, sendo que sua denúncia será registrada para posteriores ações junto ao Ministério Público e outras instituições (ASSIS; COSTA; SANTOS, 2017, p. 5).

Em suma, desde o marco em que foi inserida a implementação da política de nucleação no contexto da educação brasileira, visualizamos uma dinâmica que, ao mesmo tempo em que anuncia o avanço na educação pública por benefícios como construção de escolas, formação continuada de professores, construção e melhoria da infraestrutura física das escolas, também limita e nega algumas garantias de direito quanto ao acesso e equidade no que tange a acesso e permanência do aluno na escola.

2.3 A nucleação como política: objetivos e intencionalidades

Para além, dos argumentos alinhados na perspectiva de ofertar educação de qualidade, buscamos também tecer um debate sobre os interesses quanto ao aspecto econômico e os interesses na padronização e racionalização do processo educativo. Para isso, é importante construir um paralelo entre o capital e o campo educacional a fim de compreendermos as minúcias que a educação tem em relação a este processo.

Em seus escritos, Marx (2011) já apontava para essas questões quando propunha que todas as relações no modelo de produção capitalista devem ser compreendidas a partir da historicidade dos meios de produção de um determinado tempo histórico. Isso, porque o sistema do capital trata-se de um processo estrutural que tem por objeto a acumulação de bens e lucros para os detentores dos meios de produção, produzindo sobre o produto dos trabalhadores mais-valia.

Com a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS), que por décadas tentaram implementar o socialismo, o mercado capitalista buscou alternativas para se recompor. Com isso, alguns países liderados principalmente pelos Estados Unidos (EUA) formaram um bloco de poder e criaram instituições multilaterais para investir em países

devastados pela segunda guerra mundial e, conseqüentemente, para superar a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Uma das instituições de atuação mais fluentes nas relações brasileiras é o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ou Banco Mundial (BM), que se constitui como uma das maiores extensões das ações das Organizações das Nações Unidas (ONU). A atuação do BIRD se configura nos investimentos dos países que foram fortemente afetados pela segunda guerra mundial.

Na área educacional, o interesse do capital é o de formar mão de obra para o trabalho em suas diversas atuações na produção de bens e serviços e, por conseguinte, que atue em função do mercado e de seus interesses – o trabalho é uma das categorias mais discutidas por Marx, já que este objeto constitui as transformações e objetivações da vida material humana (MARX, 2011). Neste sentido, concordamos com Mota Júnior e Maués (2014) quando abordam o interesse dos investimentos do BIRD na política educacional brasileira, “[...] uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Na educação brasileira, organismos multilaterais têm ditado os investimentos, até mesmo nos últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, principalmente quanto às políticas de educação superior nos governos de Luís Inácio Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) – corroborando práticas dos governos anteriores de centro-direita que adotam a filosofia neoliberal, algo evidente muito antes pelo ex-ministro Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a política gerencialista, que tinha como carro-chefe as relações do Público e Privado na educação.

No Ensino superior, o BIRD favoreceu programas como o de Financiamento Estudantil (FIES), que funciona como uma espécie de crédito para alunos de baixa renda pagarem seus respectivos cursos superiores em instituições privadas. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) que destina bolsa de estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) e propõe novas ações de organização de ensino na perspectiva da formação através de estudos semipresencial, como é o caso da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como o Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), são todas políticas apresentadas sistematicamente com investimentos públicos pelo MEC/FNDE, além de serem fruto de financiamento do BIRD, via modelo gerencialista dos sistemas de ensino que hoje estão difundidos para cumprimento de metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Lima (1997), ao tratar da política de educação superior das IES, declara que o modelo institucional gerencialista é sustentado por políticas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e desencadeiam cortes nas despesas públicas, com a educação apostando no aumento da qualidade de ensino a partir do ganho com eficiência e crescimento da produtividade.

Ao direcionarmos nosso ângulo de análise para os investimentos na Educação Básica, percebe-se que as políticas públicas educacionais para estes níveis de ensino também possuem cunho gerencialista. Assim, a essência de recursos investidos resume-se à racionalização, padronização dos processos educativos e transferência de responsabilidade da União para os entes federados.

A educação básica absorve os direcionamentos do BIRD através de programas educacionais, padronização dos currículos e das legislações que estão permeadas das concepções neoliberais que se camuflam no âmbito escolar. Assim, chegam às escolas políticas com aparência de educação integral, propondo alargamento do tempo escolar, como os Programas Mais Educação e Mais Cultura, fomentados pelo FNDE; esses programas têm caráter duvidoso quanto à formação integral do aluno, principalmente quando se discute tanto a emancipação e autonomia desses sujeitos, quanto o encurtamento e precarização do processo de formação de adolescentes e jovens, como por exemplo no projeto MUNDIAR¹¹, que se encontra nas escolas específicas das áreas rurais.

Em seus estudos sobre os fundamentos teóricos da sociologia da educação, Gohn (2012) destacou a necessidade de autorreflexão crítica sobre os processos educativos escolares. Para a autora, a escola deve se constituir como um espaço que possibilite a subjetivação de valores, conhecimentos sistematizados e empíricos, que permitam aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades de análise crítica da realidade vivida, sem deixar de compreender o processo histórico que constituiu a presente realidade – o que Marx (2011) identifica como a libertação das ações alienadoras dos sujeitos históricos.

Sobre esse cenário, é importante ressaltar ainda, os aspectos apontados por Santos (2014), que nos apresenta elementos para refletir sobre as inúmeras formas de intervenção do capital no âmbito da educação:

Dentro da nova institucionalidade configurada pelo capital, temos já incorporada uma lógica mercantil perversa, induzida por diversos meios e formas, seja pelos *mass media*, seja por meio de programas de financiamento, que condicionam as instituições públicas a assumirem a gestão gerencial, o

¹¹ Programa de aceleração da aprendizagem, destinado ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio viabilizado pela Fundação Roberto Marinho.

planejamento estratégico, a cultura da avaliação (*benchmarking*), o incentivo ao individualismo, por meio do empreendedorismo, demonstrando que os desafios estão aí para quem quiser e puder se adequar (SANTOS, 2014, p. 464).

Nessa perspectiva, percebe-se a existência de uma realidade invisível cheia de desejos do capital. Então, equacionar problemas históricos no âmbito da educação, que de alguma forma acabam ampliando e materializando ainda mais os entraves e lacunas no processo de formação dos sujeitos, tem origem e finalidade de fortalecimento do capital.

Dando um exemplo do desdobramento político e social esperado pelo capital para garantir sua hegemonia, ações, programas e políticas educacionais no chão da escola, Saviani (2009) faz a seguinte historicização:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária, realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, porque o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores (SAVIANI, 2009, p. 32).

A conjuntura citada esclarece sobre como essas ações se estabelecem na educação brasileira e conduzem à formulação de um processo educativo carregado de concepções e direcionamentos que culminam na manutenção do capital. Em seu texto de análise sobre o PDE, Saviani (2009) cita algumas iniciativas privadas que fizeram parte do conjunto de empresas que se conclamaram também responsáveis enquanto setores sociais no desenvolvimento da educação brasileira.

Nesses liames, é importante analisar os objetivos propostos pelas instituições estaduais e municipais ao implementar a nucleação enquanto prática que contribuirá com a melhoria da qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, refletir sobre as reais intencionalidades das diretrizes de financiamento implementadas para dar sustentação às políticas públicas que se estabelecem no contexto educacional.

Assim, percebe-se que as políticas públicas que chegam sob a égide de melhoria das condições de oferta da educação, ao passo que de maneira aparente melhoram as condições de infraestrutura, promovem formação continuada, potencializam os espaços pedagógicos, também viabilizam a precarização e em certa medida a negação de direitos públicos garantidos constitucionalmente, pois atendem de forma não desvelada a interesses do capital que não estão em consonância com os direitos subjetivos dos sujeitos que vivem no campo.

Portanto, a nucleação de escolas rurais, via incentivo do estado brasileiro a partir do financiamento de infraestrutura e transporte escolar, tem sua gênese pautada em interesses

capitalistas que estão atrelados ao processo histórico da educação brasileira, reproduzidos por concepções internacionais que materializam a hegemonia do capital através de reprodução de experiências e políticas educacionais.

3 ASPECTOS RELATIVOS À REALIDADE EMPÍRICA: O CAMPO DA PESQUISA

Esta seção foi construída para apresentar a realidade empírica em que se desenvolveu a pesquisa. De modo geral, detemo-nos em uma fatia da população, em um caso específico da Amazônia, situando o contexto histórico e social da educação desenvolvida no município de Tomé-Açu, em específico a Educação do Campo.

Assim, iniciamos pautados em Minayo (2001):

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído (MINAYO, 2001, p.13).

Dessa forma, concordamos com a autora quanto à configuração do cenário da educação no município, considerada em precariedade pela nucleação e, agora, podendo ser avaliada sob marcas de um futuro do passado, hoje transformado em tempo presente.

Assim, tratemos inicialmente da realidade em que se encontram as escolas localizadas no campo, pontuando como este cenário foi construído historicamente no município que possui 60 anos de história. Finalmente, iremos nos deter na nucleação em específico, já que seu marco no município se dá a partir de 2007 e se materializa com maior intensidade em 2013.

3.1 Panorama da realidade educacional rural do município de Tomé-Açu

Anteriormente a sua emancipação, ocorrida em 1959, a colônia de Tomé-Açu já ofertava educação para os colonos e imigrantes japoneses que lá se instalaram desde 1929. Notamos que inicialmente essa oferta era limitada para apenas uma parte da população, pois a responsabilidade na manutenção era da colônia japonesa, passando para o âmbito do Estado anos depois.

De modo geral, a oferta da educação no Brasil tem um percurso lento e descontínuo, com a oferta prioritariamente para atender à classe hegemônica que detém o poder econômico e político, somente depois atendendo às demais classes. Desde o período da colonização, buscase o atendimento aos interesses de um determinado grupo social (SAVIANI, 2008). Quando voltamos nosso estudo para a oferta da educação nas comunidades rurais, constatamos uma lacuna e escassez perpetuada por longos anos, como referencia-se a seguir,

A educação rural no Brasil, por motivo sócio-cultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político – ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

O histórico da educação ofertada no município de Tomé-Açu desde sua colonização, em específico no campo, tem as marcas do que já se discutiu em âmbito nacional. Na história da colonização japonesa, a oferta da educação por muito tempo foi exclusividade de algumas famílias, pois apenas filhos de japoneses tinham acesso, já que eram os únicos na época que tinham transporte e faziam o traslado das crianças até a cidade, uma vez que nas comunidades rurais não havia escolas.

Quando as unidades de ensino começaram a ser implantadas nas comunidades rurais, foram em sua maioria por iniciativas das famílias que contratavam professores para ministrarem aulas aos seus filhos – uma gênese das escolas multisséries difundidas pelo campo brasileiro. Assim, registra-se que,

As casas de farinhas davam lugares a escolas improvisadas. Um exemplo é a comunidade São José, dentro do território da região do Canindé, fundada e ocupada por quinze famílias de maranhenses. Em São José uma casa de farinha deu espaço a escola para alfabetizar os filhos de moradores (SILVA, 2018, p. 116).

Foi com este cenário que o município construiu e herdou uma estrutura precária quanto a infraestrutura e organização de ensino nas comunidades campesinas, fruto do descaso e da exclusão dessa parcela da população, que historicamente esteve aquém das políticas públicas. Logicamente, isso não significa que as famílias e comunidades não tinham que ter acesso à educação, já que foram essas iniciativas, mesmo em condições precárias, que deram os primeiros passos para o acesso à educação. Porém, é uma marca desse processo a ausência do poder público em prover a construção das escolas.

De acordo com relato de Olinda Tenório, que viveu ainda menina o período da colonização dos japoneses, as primeiras escolas foram iniciativas desses sujeitos, quando chegaram à região para educar seus próprios filhos. Assim, trouxeram professores de fora, pagos pela associação de pais e mestres da comunidade japonesa, que vinham acompanhados de uma governanta e ficavam em alojamentos, também construídos pela colônia (informação verbal, 2016)¹².

¹² Informação verbal concedida à autora no ano de 2016, em pesquisa de campo sobre escolas do campo.

Há que se observar, que as escolas estavam sob a gestão da colônia japonesa e, com parceria do governo estadual, funcionavam por certo controle quanto ao planejamento e objetivos a serem alcançados. No entanto, a partir do momento em que essas escolas passaram a ser geridas pelo governo municipal, perderam-se algumas características, principalmente em relação à formação do professor que conduzia a aprendizagem, haja vista que os professores que ministravam aula nas escolas da colônia tinham formação para atuar como professor – regra que foi quebrada mais tarde pela gestão municipal, diante da carência de profissionais habilitados para exercer a função docente após tal mudança (SILVA; GONÇALVES, 2016).

Fazendo levantamento de dados documentais da SEMED, obtém-se como informação que a primeira escola construída no município se chamou escola Boa Vista, localizada no Ramal Ipitinga. Após essa, houve a escola Gama Chuva, na colônia do Breu, e a Dr. Fábio Luz, no distrito de Quatro Bocas, por volta de 1956. Na década de 1960, foi construída a escola Ginásio Antônio Brasil, que em fevereiro de 1970 passou a funcionar no atual prédio construído pelo Governador Alacid Nunes.

Aos poucos, o crescimento econômico do município, com o desenvolvimento da cultura da pimenta-do-reino, da extração da madeira e agricultura, atrai grande número de imigrantes que passam a ocupar o espaço rural e a formar diversas comunidades, nas quais gradativamente vão ser criadas pequenas unidades de ensino para atender aos filhos de moradores que trabalham principalmente na extração da pimenta-do-reino.

Com a nucleação, a SEMED mapeia as comunidades para oferta de ensino através de “polos”. Atualmente existem 15 (quinze) polos organizados por regiões, conforme dados a seguir:

Tabela 4 – Organização das escolas por polos e regiões no município

Polos	Regiões
I	Tomé-Açu (sede)
II	Quatro Bocas
III	Vila Água Branca
IV	PA 140
V	Jamic
VI	Vila Socorro
VII	Canindé
VIII	Vila São João
IX	Areial
X	Breu
XI	Ipitinga
XII	Arraia
XIII	Ubim
XIV	Nova Olinda
XV	Igarapé Tomé-Açu

Fonte: elaborado pela autora com base em Tomé-Açu (2019).

Destes 15 (quinze) polos, 13 (treze) são compostos por unidades de ensino localizadas no campo. De acordo com o censo escolar, atualmente o município tem em funcionamento 96 (noventa e seis) unidades de ensino, e 67 (sessenta e sete) estão localizadas no campo, dispostas da seguinte forma:

Tabela 5 – Descrição da distribuição de escolas localizadas no campo

Modalidades	Seriadas	Multisseriadas
Educação Básica do Campo		
Educação Especial	28	25
Educação de Jovens e Adultos		
Educação Escolar Indígena	02	07
Educação Escolar Quilombola	02	03
Total de Escolas – 67 (sessenta e sete)		

Fonte: elaborado pela autora com base em Tomé-Açu (2019).

No âmbito da educação ofertada no campo, as escolas estão organizadas de acordo com a demanda que se tem manifestado no decorrer dos anos. Segundo censo escolar, até 2006, apenas 7 (sete) unidades de ensino ofertavam o Ensino Fundamental, anos finais nas comunidades rurais. Apenas a partir de 2007, a SEMED amplia a oferta de ensino através do SOMEF, elaborado aos moldes do SOME da SEDUC/PA.

O SOMEF foi uma alternativa encontrada para que os filhos de trabalhadores pudessem continuar o processo de escolarização em suas próprias comunidades, diminuindo o fluxo de transporte escolar do campo para a cidade, ao mesmo tempo em que lhes materializa o direito de estudar na própria no campo. Ressalta-se que esse é um sistema de ensino baseado na experiência de ampliação do EF do município de Chaves/PA, localizado na Ilha de Marajó.

Para melhor compreensão, apresenta-se a tabela demonstrativa da organização de ensino das escolas do campo no município:

Tabela 6 – Organização de ensino nas escolas do campo

Escolas Seriadas	Escolas Multisseriadas	Escolas Nucleadas
Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
Ensino Fundamental Regular (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental Regular (1º ao 5º ano)
Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano)	Ensino Fundamental Escolar Indígena e Quilombola (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental Escolar Indígena e Quilombola (1º ao 5º ano)
Ensino Fundamental Modular (6º ao 9º ano)	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano)
Educação de Jovens e Adultos Regular	***	Ensino Fundamental Modular (6º ao 9º ano)
***	***	Educação de Jovens e Adultos Regular

Fonte: elaborado pela autora com base em Tomé-Açu (2019).

A partir da tabela acima e dos processos históricos de desenvolvimento do município ora citado, percebe-se que há a expansão na oferta educacional, seja ela em caráter de política de governo, que por força de lei garante de alguma forma o direito à educação. O art. 23 da LDB 9.394/96 propõe como pode se organizar o ensino.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2017, p. 17).

Logo, o SOMEF demonstra que o município tem criado na sua organização educacional básica estratégias para que seja possível atender às necessidades de ensino-aprendizagem em locais inviabilizados para um processo regular. No entanto, ainda se trata de uma dívida quanto à tardia presença do Estado e às políticas que chegaram de forma parcial e acelerada, como as de caráter modular.

Por outro lado, tais políticas, assim como a multissérie, um dia adentraram as escolas do campo:

[...] como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas (PARENTE, 2014, p. 58).

Reitera-se que atualmente a rede de ensino conta ainda com 13 (treze) unidades de ensino com organizadas em classes multisseriadas funcionando em escolas de madeira, dentre elas, 06 (seis) são barracões improvisados e totalmente inadequados para realização de atividades. Como mostra-se a seguir:

Figura 5 – Escolas multisséries com atividades regulares nas comunidades campesinas (H, I e J)

H: Escola Quilombola Rosa de Saron

I: Escola Indígena Porantim

J: Escola ouro Verde



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, acervo 2019

O cenário acima apresentado, foi uma das molas propulsoras para que o município implementasse a nucleação como alternativa de melhorar a infraestrutura das escolas do campo, pois não tinha condições financeiras para substituir os prédios das comunidades. Ressalta-se que das 35 (trinta e cinco) unidades de ensino foram fechadas a partir de 2013, apenas uma tinha a estrutura em alvenaria, as demais eram de madeira ou funcionavam em barracões abertos cedidos pelas comunidades. Esse é mais um dos cenários que situa a implementação da política de nucleação no município

3.2 Proposta de nucleação para a educação do campo do município de Tomé-Açu

O processo de nucleação nascido a partir da viabilidade de construção de escolas no campo, da adesão do gestor ao PAR e do apoio técnico e financeiro do MEC/FNDE resulta, no município de Tomé-Açu, em redução das escolas multisséries, construção de escolas de médio porte, etc., com a promessa de um novo cenário na infraestrutura das escolas. Assim, o documento do governo ressalta:

[...] projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a educação do campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. [...] é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil (BRASIL, 2013).

Historicamente, as escolas do campo estiveram aquém das políticas públicas, de modo que, para a SEMED, a proposta vem melhorar o espaço e a infraestrutura oferecidos na região do Ubim.

Figura 6 - Design do projeto de escola com 06 (seis) salas do PAR



Fonte: Brasil ([201-]).

Para tanto, a construção de escolas de médio porte demandava um determinado número de alunos. A SEMED conseguiu então reunir várias escolas e, em determinadas regiões do município, possibilitou completar a demanda de alunos necessária para a construção de escolas de até 6 (seis) salas de aula.

Segundo a SEMED, sua Diretoria de Logística Escolar (DILE) foi quem realizou os estudos de demandas e viabilidade técnicas para a possível construção das escolas polos no campo. No relatório de nucleação da SEMED (TOMÉ-AÇU, 2015), o estudo procurou analisar as regiões onde era possível nuclear, considerando o quantitativo de escolas, a distância a ser percorrida pelos alunos até a escola nucleada, a disponibilidade de terrenos e o número de alunos.

Feito o estudo e com a adesão do gestor da rede municipal de ensino, a nucleação do município de Tomé-Açu segue a seguinte relação:

Tabela 7 – Relação de escolas nucleadas por regiões geográficas

Nº	Regiões – Escolas	Escolas Multisseriadas Extintas
01	Região do Ubim EMEIF Nossa Senhora Aparecida	1 - EMEIF Narciso Caliman 2 - EMEIF Nossa S ^a . Aparecida 3 - EMEIF Nossa S ^a . das Graças 4 - EMEIF Nossa S ^a . do Livramento 5 - EMEIF Nova Conceição 6 - EMEIF São Sebastião
02	Região do Km 23 (PA 140) EMEIF Odil Pontes	1 - EMEIF Benedito Alves Bandeira 2 - EMEIF Boa Esperança 3 - EMEIF Espírito Santo 4 - EMEIF Estrela do Norte 5 - EMEIF Santa Izabel
03	Região do Km 18 EMEIF Santo Antônio II	1 - EMEIF Salomão. 2 - EMEIF Santo Antônio
04	Região Marupaúba EMEIF Prof. Crescêncio da G. Paiva	1 - EMEIF Boa Sorte 2 - EMEIF Forte do Castelo 3 - EMEIF Monte Santo 4 - EMEIF Prof. Crescêncio Paiva 5 - EMEIF São Francisco
05	Região do Km 14 da Jamic Escola Esperança	1 - EMEIF Monte das Oliveiras 2 - EMEIF Santa Terezinha
06	Região do KM 02 da Jamic EMEIF Ipiranga	1 - EMEIF Ivete Oliveira
07	Região da Vila Socorro EMEIF Dr. Gedeão Chaves	1 - EMEIF Monte Cristo 2 - EMEIF São Jorge
08	Região da Vila Nova EMEIF Escola Ney Braga	1 - EMEIF Ebenezer
09	Região do Km 40 EMEIF Antonieta Paiva Maciel	1 - EMEIF Nova Fé 2 - EMEIF Nova Regeneração
10	Região da Vila do Breu EMEIF Alacid Nunes	1 - EMEIF Santíssima Trindade
11	Região da Vila Água Branca EMEIF Damiana Monteiro Pinheiro	1 - EMEIF Apóstolo Paulo
12	Região da Vila São João	1 - EMEIF Segredo

EMEIF Roda d'Água		
13	<i>Região do Assentamento Tropicália</i> EMEIF Nova Esperança II	1 - EMEIF Nova Esperança II 2 - EMEIF Tropicália I 3 - EMEIF Tropicália II
14	<i>Região do Ipitinga Ramal</i> EMEIF Presidente Médici	1 - EMEIF Castanhal
15	<i>Região Ipitinga da PA 140</i> EMEIF Ipitinga	1 - EMEIF Raimundo Machado
15 Polos		34 Escolas Extintas

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Tomé-Açu (2015).

De acordo com o quadro apresentado, até 2015, o município de Tomé-Açu realizou nucleação em 15 (quinze) regiões, ocasionando o fechamento de 34 (trinta e quatro) unidades de ensino organizadas em classes multisseriadas. O município recebeu apoio técnico e financeiro do FNDE/PAR e, das 15 (quinze) regiões, 12 foram contempladas com a construção de escolas, e as 03 (três) restantes foram apenas nucleadas, pois já possuíam prédios e estrutura para receber as escolas multisséries.

Inicialmente, o planejamento da SEMED se ateve apenas à construção da escola e transferência dos alunos para o novo espaço. Segundo¹³ depoimento de um dos responsáveis pela mobilização, não se pensava na complexa logística necessária para assegurar o mínimo de conforto aos alunos que passariam a se deslocar via transporte escolar de suas comunidades para a escola polo, haja vista que o interesse primeiro foi construir escolas com melhores condições de infraestrutura.

Após a adesão e construção das escolas, os primeiros desafios centraram-se na mobilização das comunidades para efetivar o fechamento das escolas multisseriadas e, conseqüentemente, a transferências dos alunos para suas respectivas escolas núcleos. A partir da pesquisa de campo, constatou-se que em algumas regiões essa mobilização foi feita por assessores da prefeitura e vereadores que tinham alguma relação política com a comunidade. Em outras regiões, a própria SEMED se encarregou de realizar a mobilização, fechar as escolas e retirar móveis e materiais das escolas multisseriadas.

Com a incursão ao campo, observamos que houve resistência por parte de alguns pais e comunidades, até mesmo chegando a ser necessária a presença da polícia para retirada de materiais das escolas que seriam fechadas. Há relatos¹⁴ de pais que, por não concordarem com a implementação da política de nucleação, decidiram transferir os filhos para a cidade ao terem que os matricular na escola nucleada.

¹³ Depoimento verbal registrado durante a pesquisa de campo com corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação.

¹⁴ Depoimento verbal registrado durante a pesquisa de campo com pais de alunos e comunidade.

Os impasses acima mencionados mostram o quanto a política de nucleação foi uma ação isolada do poder público, que desconsiderou os interesses e necessidades das comunidades e impôs suas ações, mantendo decisões que considerava conveniente a suas expectativas sociais, políticas e econômicas.

Sobre esses liames, pode-se inferir que a política de nucleação no município caminhou diferentemente das legislações para políticas públicas, que incluem a presença e participação dos sujeitos na construção de estratégias, políticas e serviços públicos que lhes representem e valorizem enquanto sujeitos do campo.

Diante disso, propõe Caldart:

O descaso do poder público com o homem do campo é notório e se quisermos mudar esta realidade, há a necessidade da construção de políticas públicas com os povos do campo, e que estes sejam vistos como sujeitos primordiais para a mudança social. “Trata-se de uma educação “dos” e não “para” os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (CALDART, 2004, p. 151).

Após a efetivação do processo de nucleação nas 15 (quinze) regiões do município, algumas lideranças, principalmente ligadas aos assentamentos ou associações quilombolas, buscaram junto ao poder público ou através do Ministério Público o retorno das escolas para as suas respectivas comunidades. É importante ressaltar que essa configuração não ocorreu na região do Ubim, apesar do descontentamento de alguns pais e responsáveis de alunos.

A partir das discussões das comunidades e as dinâmicas para reabertura das escolas, foram ativadas novamente 7 (sete) unidades de ensino, de acordo com censo escolar e informações da SEMED. Dessas escolas reativadas, 4 (quatro) localizam-se em área quilombola, dentre as quais uma retornou através de decisão judicial, já as demais o foram através de reuniões e diálogo com a SEMED. Entre os argumentos de retorno, tem-se utilizado o direito de acesso à escola na própria comunidade, como versa o art. 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

3.3 Possibilidades analíticas a partir do caso: apreciação crítico-documental da nucleação da escola Nossa Senhora Aparecida

Estabelecemos algumas estratégias de análise de dados, dentre as quais, a análise documental, permitindo contato com fontes materiais que nos forneceram elementos para responder a indagações estabelecidas nesta pesquisa.

O primeiro documento selecionado para esta análise foi o Relatório do Processo de Nucleação das Escolas Multisseriadas, ocorrido entre 2012 e 2015 no município (TOMÉ-AÇU, 2015). Este, foi enviado ao Conselho Municipal de Educação através do ofício nº 44 de 2015, com intuito de informar as ações desenvolvidas pela SEMED ao órgão regulador das normas e legislações da educação municipal. De início, uma categoria bastante latente no ofício encaminhado sobre o relatório foi a mensuração da informação de que as ações desenvolvidas buscam primar pela oferta de ensino em condições adequadas às comunidades do campo.

A escolha do documento se deu por considerar a intencionalidade e a configuração política da nucleação das escolas multisseriadas. Para Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”.

O segundo documento trata-se do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola Nossa Senhora Aparecida, a partir do qual busca-se identificar a construção identitária da escola, sua organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento profissional, etc., enquanto escola polo construída para atender às 7 (sete) comunidades da região e proporcionar ensino de qualidade, como faz referência o primeiro documento.

Considera-se que o projeto pedagógico é um material que, ao construir o processo histórico-pedagógico da escola, pode expor as contradições internas da educação que buscamos nesta pesquisa. Para tanto, por questões de aprendizagem do movimento do objeto nas diferentes mediações, aparência e essência, no plano abstrato e concreto, busca-se o conhecimento, de fato, pensado e exposto no plano do conhecimento. Consideramos somente o primeiro e o último projetos pedagógicos construídos pela escola (TOMÉ-AÇU, 2014, 2019).

Por fim, buscamos realizar uma análise comparativa sobre o que dizem os documentos que fundamentam a educação do campo, seu marco normativo em nível nacional na LDB 9.394/96 e no Plano Municipal de Educação de Tomé-Açu (2014-2024), com o intuito de demonstrar o que está estabelecido legalmente e o que veio se materializando com a nucleação da escola N. S. Aparecida.

3.3.1 O relatório de nucleação das escolas multisseriadas: o que dizem os dados oficiais?

Enviado ao Conselho Municipal de Educação (COMED) no dia 15 de maio de 2015, o relatório configura-se como um dossiê das ações desenvolvidas pela SEMED no âmbito das escolas do campo. Sem mensuração de que o processo ocorreu de forma consultiva, apresenta apenas descrição que visa a justificar a ação implementada pelo gestor da educação municipal. Por outro lado, traz o contexto histórico de exclusão dos povos do campo ao acesso a bens e serviços públicos, de acesso e permanência na educação em igualdade de condições, como versa o art. 3º, princípio I da LDB/96.

Assim, passamos a inquirir se a construção de uma escola com maiores proporções e infraestrutura garante que os discentes permaneçam em condições de aprendizagem, já que outros fatores, como a organização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento continuado dos docentes, os materiais pedagógicos, currículo, avaliação, etc., são considerados como determinações do processo educacional.

Abstraindo da realidade concreta da nucleação como possibilidade de oferta de ensino em condições adequadas, tendo em vista análises mais profundas e determinantes dos processos desta no campo, o senso comum construído em torno do sinônimo de fechamento e extinção de pequenas escolas na área rural pode expor uma nova relação entre sujeito pesquisador-e objeto, influenciada por produções científicas, como aquelas em que a educação do campo se contrapõe à defesa da nucleação numa política de governo.

Assim infere-se que a nucleação faz parte da retórica usada não para garantir a melhoria nas condições da oferta educacional, mas na proposição de atender ao interesse do sistema capitalista, sem construção crítica da realidade, na perspectiva de isentar o Estado e não prejudicar o capital.

No trecho em que se diz que “historicamente a educação ofertada no espaço do campo, foi marginalizada e ignorada pelo poder público” (TOMÉ-AÇU, 2015, p 1), há uma clara composição desenvolvida para convencer o leitor de que o Estado por si só resolveu agora se redimir e cumprir suas obrigações para com os excluídos das políticas públicas.

Considera-se com isso uma reiteração de fala, haja vista que documentos dos movimentos sociais, pesquisadores e universidades tem se posicionados contra tal ausência ou negação quanto a finalidade pelo qual o Estado desviou sua criação, porém para reforçar o plano aparente do poder público como um ente que não possui atrelamento à questões político-econômicas, formula-se um bom discurso.

Na realidade genérica da nucleação:

[...] as escolas do campo são feitas de madeira com apenas uma sala de aula e um professor, atendendo várias séries num mesmo espaço de tempo. São as organizações em classes multisseriadas, onde o professor é denominado professor dirigente, responsável pelos eixos administrativo, financeiro e pedagógico da escola. [...] as escolas concentram em seu currículo um alto índice de evasão, repetência e distorção idade série, em decorrência das condições supracitadas (TOMÉ-AÇU, 2015, p. 1).

Por este posicionamento, observa-se que há uma homogeneização entre a relação quanti-qualitativa, pois os argumentos apresentados não levam em consideração a contradição e imbricação de ambos os termos. Por essas ausências, acredita-se que o problema da qualidade da educação seja um problema de ordem estrutural, ou seja, o fato de as escolas serem feitas de madeira, com multissérie e número limitado de professores (relação quantitativa) tem relação diretamente proporcional a evasão, repetência e distorção idade/série (relação qualitativa), como sugere a nucleação

Logicamente essa é uma marca da lógica epistemológica de cunho liberal e positivista, pois leva-se em consideração o comportamento do objeto, e não a essência manifestada de forma inadequada ao não ser considerada a funcionalidade da escola para o ensino-aprendizagem a fim de desqualificar o ensino público, demonstrando apenas propriedades negativas.

Refletindo sobre umas das justificativas do poder público contidas nas informações do relatório de nucleação (TOMÉ-AÇU, 2015), adentramos o campo estatístico no qual fundamentou seu discurso para culpabilizar a multisseriação como causadora da distorção idade-série/ano. Então, buscamos levantar dados de distorção idade-série/ano dos últimos 3 (três) anos em relação ao desta pesquisa.

Antes da análise dessa amostragem, indaga-se: as classes multisseriadas não são alternativas de garantia do direito à educação? Se se proporciona funcionamento de classes multissérie nas áreas rurais, por que são produtoras de distorção? Parente (2014) defende o entendimento sobre as classes multisséries numa perspectiva histórica, em contextos diferentes de implantação. No caso brasileiro, é necessário olhar para essa organização de ensino não na perspectiva pejorativa da multisseriação, mas do direito.

Tabela 8 – Distorção Idade/Série-Ano das escolas multisseriadas e seriadas

Escolas	Classes Multisseriadas						Média	Desvio Padrão
	2018		2017		2016			
	Matriculas	Distorção	Matriculas	Distorção	Matriculas	Distorção		
Costa e Silva	52	15 %	64	15 %	19	20 %	16,67 %	2,89
Castanhal	16	25 %	18	25 %	46	31 %	27,00 %	3,46
Castelo Branco	49	24 %	51	24 %	40	17 %	21,67 %	4,04
Aluizio Furtado	48	26 %	40	26 %	36	39 %	30,33 %	7,51
Salomão	24	48 %	24	48 %	27	33 %	43,00 %	8,66
Rodrigues Pinagés	26	15 %	38	13 %	39	28 %	18,67 %	8,14
São Carlos	9	13 %	13	13 %	12	13 %	13,00 %	0,00
União	22	6 %	23	6 %	29	21 %	11,00 %	8,66
Roda D'água	36	17 %	35	17 %	36	8 %	14,00 %	5,20
Aloisio Chaves	9	14 %	28	14 %	35	16 %	14,67 %	1,15

Escolas	Classes Seriadas						Média	Desvio Padrão
	2018		2017		2016			
	Matriculas	Distorção	Matriculas	Distorção	Matriculas	Distorção		
Pe. Vasco Milani	177	29 %	194	29 %	313	34 %	30,67 %	2,89
São José	140	31 %	185	31 %	201	36 %	32,67 %	2,89
Paulino Fontenelles	188	10 %	228	10 %	172	13 %	11,00 %	1,73
Anna Reis	372	13 %	446	13 %	485	15 %	13,67 %	1,15
N. S. Aparecida	455	25 %	434	25 %	503	32 %	27,33 %	4,04
Mª Clarice Garcia	327	28 %	176	28 %	342	27 %	27,67 %	0,58
Ribamar B. Matias	101	8 %	94	8 %	110	17 %	11,00 %	5,20
Lauris dos Santos	431	21 %	443	21 %	424	30 %	24,00 %	5,20
Antonieta Paiva	110	19 %	157	19 %	194	21 %	19,67 %	1,15
Progresso Brasileiro	80	27 %	73	27 %	64	26 %	26,67 %	0,58

Fonte: elaborado pela autora com base em Tomé-Açu (2018).

O prelúdio analítico parte da premissa de que a distorção se encontra tanto na multissérie quanto na seriação; as escolas tabeladas localizam-se em diversos espaços geográficos do município; 50% das escolas são seriadas; 5 (cinco) estão na área urbana; 5 (cinco) estão em vilas com considerável número populacional; e as demais escolas são pertencentes a comunidades remanescentes de quilombolas, assentamentos, acampamentos e pequenas comunidades rurais.

Os dados apresentados nos certificam de que a distorção idade série/ano não é um elemento de exclusividade da multisseriação, ao contrário, é um fator presente em qualquer unidade de ensino, independentemente da forma de organização ou localização. Destaca-se ainda que escolas seriadas localizadas na cidade chegam a apresentar índices maiores do que

32% de distorção, desconstruindo o fator erigido sob a multisseriação, segundo o qual ela seria responsável por essa deficiência.

Ainda sobre os dados estatísticos, os 3 (três) anos considerados na amostragem apresentam a média de distorção por ano em relação ao número de aluno de cada escola. Para estarmos fundamentados e não correremos o risco de produção de dados falsos ou frágeis em relação à comparação quantitativa de alunos por escola, produzimos, em vista da amostragem, a média e o desvio padrão de cada instituição.

Nas Ciências Exatas, o desvio padrão é a mensuração de distanciamento ou dispersão de uma determinada medida projetada; sua variação ou diferença é considerada em relação a proximidade do valor 0 (zero), ou seja, se os dados ou resultados da operação permanecerem constantes ou invariáveis, a indicação é de homogeneidade de dados, nos cálculos matemáticos, “[...] quanto maior for o desvio padrão, maior será a heterogeneidade entre os valores que estão sendo analisados. Isso significa, portanto, que quanto maior for o desvio padrão, maior será a variação entre os valores” (MEDEIROS, 2009, p. 99).

Em nosso caso, afirmamos que o desvio padrão de todas as escolas segue uma projeção mínima de variações anuais, apontando que os fatores que levam à distorção idade-série/ano têm outros determinantes, não justificados pela multisseriação.

Cumprе salientar que a argumentação não se trata da culpabilização de uma determinada forma de organização de ensino, mas evidenciar que alguns entraves presentes na educação não são exclusividade das áreas do campo – em especial as classes multisseriadas –, mas sim de um conjunto social que produz exclusão eivada de ideologias de desenvolvimento da sociedade com vistas à manutenção da sociedade de classes (MARX, 1989).

A escola enquanto componente da superestrutura (MARX, 2011) legitima a hegemonia da classe política e conseqüentemente do controle do “Estado ampliando” discutido por Gramsci (2001), que propaga a produção ideológica das classes dominantes que impregnam a máxima da culpabilização dos sujeitos pelo seu fracasso ou insucesso escolar, camuflando as reais materialidades que incidem nesse processo de construção intelectual. Desse modo, essas questões são difundidas historicamente nas dinâmicas das escolas, fruto de inúmeros coeficientes, como nos mostra Arroyo:

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores, não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superarmos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como

é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade (ARROYO, 1999, p. 27).

Diante da declaração do autor, percebemos o quanto faz-se necessário refletir sobre a questão da distorção e dos fatores externos que impactam no rendimento da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, desconstrói-se a imagem negativa sobre a multisseriação, mas ressalta-se que ela também recebe demandas políticas e sociais que influenciam a repetência, abandono e distorção. Na perspectiva dos mecanismos de seletividade aludida por Arroyo (1999), as avaliações externas (Saeb, Prova Brasil, Ana, Enem, etc.) são componentes primordiais da perspectiva neoliberal. Para Freitas (2012, p. 95), a “escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do controle da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções”.

Essa concepção de seletividade está avançando em rumos ainda não imagináveis. Freitas (2018) nos alerta como esse processo é perverso e excludente, pois são lógicas do neoliberalismo – e mesmo nos governos de esquerda, com Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), não se dissolveram, pelo contrário, produziram outros meios de se estabelecer, em um processo no qual a educação sempre foi uma das alternativas mais propícias para que isso se consolidasse.

A materialização deste processo ocorre com alguns mecanismos a partir do aprimoramento da escola, que deve intensificar a padronização criando limites nas escolas. Estes fatos estão imbricados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que amarra um currículo geral, tenta proibir a liberdade de cátedra imposta pela tentativa de aprovar a proposta da Escola sem Partido, dentro cujos itens consta que “o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional” (FRIGOTTO, 2017, p. 41), além da militarização das escolas, da criação de regras regulatórias mais duras, dos testes censitários, etc. Essas ações fortalecem a elevação do nível de privatização e terceirização (FREITAS, 2018), pois esse vetor transferiria recursos públicos para as empresas privadas. Para Freitas (2007, 2018), vale ressaltar que o terceiro setor se fortalecerá com a publicização do público não-estatal, criando espaços de responsabilização que definem a lógica empresarial.

Na realidade educacional é preciso questionar: mudando a escola muda-se a educação ou mudando-se a educação muda-se a escola? Portanto, não se está buscando criminalizar ou desmerecer uma das principais ações da nucleação, que são as construções ou ampliações dos

prédios escolares, mas sim compreender como o uso dessa mudança não tem contribuído para garantir qualidade nas escolas rurais do município que apresentamos neste trabalho.

Diante do registro, percebemos que há existência de um cenário em que a educação ofertada nas comunidades campesinas não se encontra em condições adequadas às reais necessidades dos sujeitos, assim como não se pode dizer que se trata unicamente do entendimento de que classes multisseriadas são responsáveis por evasão, repetência, etc.

Levando em consideração que a educação escolar não se constrói única e exclusivamente pelo ensino, há de se duvidar por outros aspectos que interferem diretamente nas condições da oferta da educação, planos, programas, políticas destinados seja ao campo seja à área urbana, nos quais se definem perspectivas e concepções de educação para formação de homens e mulheres, sem se levar em consideração o contexto, a realidade socioeconômica e identitária dos sujeitos que serão contemplados.

É possível sim que particularidades das classes multisseriadas dificultem pensar em qualidade, melhores condições de oferta educacionais nas comunidades, porém, por si só essa oferta não pode ser culpabilizada pelo fracasso no rendimento da aprendizagem das crianças. Portanto, faz-se necessário revisar posicionamentos que decretam ser a organização de ensino, no caso a multisseriação, fator determinante no comprometimento de condições adequadas da oferta de educação aos povos do campo.

Sabemos que as populações do campo por muito tempo foram excluídas das políticas públicas, dentre elas a educação, que chegou até as vilas e comunidades tardiamente e em condições inadequadas. Durante muito tempo, houve certo silenciamento e esquecimento dos sujeitos que vivem no campo; estes sujeitos foram esquecidos pelos órgãos governamentais e não apareciam na agenda de financiamento ou incentivo à pesquisa. Nesse sentido, ratifica-se a necessidade de rever posicionamentos sobre o fracasso escolar, quando são direcionados a aspectos isolados, sem visualizar de maneira ampliada social, cultural e politicamente as questões que impactam diretamente no processo de escolarização dos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Partindo para um outro destaque no relatório de nucleação, as justificativas para implementação da nucleação nas escolas do campo do município se dá pela apresentação de uma desvantagem das escolas multisseriadas em relação às unidades de ensino organizadas em séries, já que o número de alunos nas escolas multisseriadas é pequeno e muitos programas educacionais, como o Mais Educação e Mais Cultura, dependem de determinada demanda de matrícula, que em sua maioria não é alcançada pelas escolas multisséries; além disso, a estrutura

física da maioria dessas unidades de ensino não dispõe de espaço para acolher atividades no contraturno ou extracurricular.

Por essa justificativa, observa-se que há um processo de forçamento imposto pelo sistema educacional quanto à adequação a normas estabelecidas, sem a devida compreensão dos diferentes espaços brasileiros em que a educação é considerada direito de todos, com oferta próxima à residência dos discentes, de acordo com a LDB 9.394/96 e o ECA/90.

Em certa medida, alguns programas federais restringem sua adesão ao número de alunos matriculados, o que, por outro lado, tem proporcionado alguns questionamentos quanto ao que de fato esses programas têm produzido de positivo no melhoramento da aprendizagem dos alunos, a ponto de impulsionar a nucleação das pequenas unidades de ensino multisseriadas.

Será que, ao invés disso, não estaria no momento de a SEMED se posicionar através de estudos quanto à reorientação ou ao abandono da política de nucleação? Não se definiria melhor o conceito de qualidade por meio de investimentos em mais recursos humanos e profissionais, da organização do trabalho pedagógico e da garantia de o discente ser atendido quanto à política pública de educação na sua comunidade? Porém, sabe-se que esta resposta depende muito mais do nível de sociabilidade dos movimentos sociais do que da boa vontade do Estado ou governos.

Assim sendo, faz-se necessário ponderar sobre a organização política e social da escola, principalmente sobre o sistema ao qual está vinculada e como esse sistema influencia na forma de vermos a escola enquanto instituição formativa. “Sujeita a um controle burocrático, a escola está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto uniformemente para todo o país” (LIMA, 2011, p. 45).

Desta forma, a viabilização de uma boa edificação escolar não está diretamente relacionada à conquista da qualidade da educação. O acesso à escola não significa permanência ou finalidade para um modelo prefigurado e imposto superficialmente de forma ideal. Assim, mais uma vez retoma-se o Estado e suas instituições criadas para fortalecer interesses hegemônicos e de classe materializados na superficialidade do atendimento da “política pública” da nucleação, pensada para ser executada pelos diferentes municípios como pré-requisito de programas e planos sobre os quais se decide em uma instância em que não é possível ver os anseios das comunidades atendidos, como é o caso do Ubim.

Considerando o registro do relatório de nucleação, infere-se que, na perspectiva de ofertar educação em melhores condições para a comunidade do Ubim e outras regiões do município, a SEMED usou de um recurso formal fundado na padronização e racionalização para um estado eficiente – e isso logicamente não está atrelado a questões subjetivas do processo educativo das comunidades. Logo as escolas são fechadas e concentradas, como se

fossem uma fábrica na produção do capital humano, em que se exige a presença de um administrador, hoje reconfigurando o papel do gestor, porém, com uma função ainda operacional, além da pertinência de outros elementos para planejar, organizar e executar com endereço as finalidades, como se suscita no projeto pedagógico em relação ao controle de todas as ações.

Assim, uma escola organizada, pode-se dizer, estaria apta a ser atendida por programas educacionais, porque, na percepção da Secretaria de Educação, os possíveis projetos e programas federais trariam melhores condições de desenvolvimento aos alunos (TOMÉ-AÇU, 2015).

Nesse viés, levanta-se a hipótese de que a formação de escolas polos contribui para enfraquecer a identidade socioeducativa do aluno com vínculos em sua comunidade de origem, assim como não se pode afirmar pelo relatório analisado ser princípio basilar para desencadear o desinteresse político e pedagógico por parte dos alunos com suas respectivas comunidades, deixando silenciar sua cultura, seus valores e história, haja vista se tratar de uma relação histórica e um momento a ser considerado com as falas desses discentes. Porém, a assertiva a seguir nos alerta sobre elementos básicos que a escola deve trabalhar no fortalecimento dos sujeitos defensores de seu espaço de origem:

A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a força pedagógica material necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógica que faça, pode ajudar a enraizar ou desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 116).

Isso nos leva a sugerir que, para se tornar uma política de fato e de qualidade, a nucleação precisaria estar acompanhada de uma organização pedagógica compromissada com a construção de um projeto formativo. Então, ao se optar pelo fechamento das escolas multisséries, contribui-se para combater apenas precárias infraestruturas, o que não soluciona o problema de ensino-aprendizagem existente com a multisseriação, de modo que assim também se observa o surgimento de novas demandas que estavam sem visibilidade, já que a padronização e homogeneização das especificidades de cada comunidade não têm suprido o desenvolvimento educativo dos discentes.

Na proposta de nucleação registrada no relatório, observamos também outras perspectivas para a escola, como a oferta de atividades para além das salas de aula, de laboratório de informática, quadra de esportes, bibliotecas, recursos multifuncionais, AEE, etc., assim como o tempo passaria por evoluções, atendendo aos anos iniciais (1º ao 5º ano), e o

espaço físico passaria por ampliação, de modo a atender também os anos finais e consequentemente o Ensino Médio, última etapa da educação básica.

Após 6 (seis) anos de nucleação, percebe-se a deficiência entre o planejado e executado. Assim, para os critérios de acesso, permanência e ampliação da escolaridade na região do Ubim, a escola atende da pré-escola ao 9º ano do EF; no entanto, não houve ampliação da escola, o que ocasiona a superlotação das turmas, chegando a acolher até 60 (sessenta) alunos em uma mesma sala de aula (TOMÉ-AÇU, 2019).

O que observamos é que houve a oferta de ensino sem que esta significasse garantia de permanência do educando no trato ao art. 25 da LDB/96: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. Diante desse descumprimento, caminha-se novamente para o desejo não alcançado da qualidade pensada pela política, que se materializa no ensino, mas não produz aprendizagem suficiente para permitir melhores condições de aprendizagem aos alunos da escola N. S. Aparecida.

Quanto aos espaços pedagógicos onde os alunos teriam ampliação das possibilidades de aprendizagem, segundo o relatório (TOMÉ-AÇU, 2015), esses espaços seriam de suma importância para a potencialização da prática docente. No entanto, até a finalização da presente pesquisa, os únicos espaços proporcionados pela política são a sala de leitura e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É importante ressaltar, que independentemente da forma como a escola está organizada, o direito ao acesso a diferentes espaços é garantido na Lei, art. 07 da resolução nº 2 de 28 de abril de 2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2008).

Considerado o atual contexto em que a escola se apresenta, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir o cumprimento da legislação e, pelos argumentos produzidos, o processo de nucleação, apesar de implementado, não vem conseguindo se consolidar. O que há de fato é uma adequação estrutural superior às unidades multisseriadas, porém, falta algo essencial, que é tornar a escola ativa e significativa para que o aluno fortaleça sua identidade no campo.

Ressalta-se que em momento algum o relatório de nucleação menciona a ruptura dos vínculos de identidade, o distanciamento dos alunos da materialidade de sua vivência nas comunidades e os possíveis transtornos que porventura poderiam advir do traslado para a escola por causa da distância e das condições das vicinais. O documento é omissivo quanto às possíveis estratégias para dirimir os possíveis impasses quanto à logística de transporte, alimentação, recursos humanos, relação da escola com as comunidades, que são elementos fundamentais no processo formativo dos alunos.

Além de tais questões, por considerar a organização de ensino e a infraestrutura das escolas multisseriadas como ineficientes, a Secretaria de Educação não vê motivos para a manutenção de escolas em cada comunidade campesina do município, o que também se evidencia na diminuição gradativa do número de alunos nas comunidades, chegando a inviabilizar matrículas por falta de alunos – ou melhor, o relatório parte de um fenômeno motivado pela migração de famílias para atender à implantação do polo de dendê no município, em 2009.

De fato, a região sofre a ocupação de grandes áreas com o cultivo do dendê, em que pequenas áreas cultivadas por agricultores familiares vão sendo arrendadas por grandes empresas para expansão da cultura, a exemplo da AGROPALMA no município:

Em 2005, a área plantada com produtores independentes em Tomé-Açu era de 2.065 hectares e 1.014 hectares em Tailândia e Moju, sendo que essa área em 2006 passou para 2.200 hectares e Tomé-Açu passou para 2600 hectares, totalizando uma área de 4.800 hectares de plantio de dendê com produtores independentes. No total a empresa monopolizou a produção de 51 produtores independentes distribuídos em 4 municípios, sendo que destes municípios, a maior concentração está em Tomé-Açu, e em segundo lugar os municípios de Moju e Tailândia (CRUZ, 2006, p. 130).

Para melhor visualização, a tabela a seguir faz uma comparação entre a área destinada ao plantio do dendê em relação às áreas reservadas para o desenvolvimento da agricultura familiar, segundo pesquisa realizada na região:

Tabela 9 – Comparação da área plantada de dendê com relação a outras culturas desenvolvidas na região da PA
140 em Tomé-Açu/PA

	Nº de Moradores	Área Total (HA)	Área Destinada a outras Culturas e/ou Criações (HA)	Área Destinada ao Dendê (HA)
G01	4	22	1	10
G02	5	7	6	10
G03	3	10	1	8
G04	3	57	4	10
G05	10	20	1	10
G06	7	50	1	10
G07	5	52	1	10
G08	13	52	3	10
G09	7	12	1	10
G10	3	70	8,5	10
Total	60	382	27,5	98

Fonte: Caetano (2017, p. 78).

A partir dos dados, é possível observar que o agronegócio vem suplantando a dinâmica de existência da agricultura familiar e impactando na perda dos saberes tradicionais desenvolvidos pelos sujeitos do campo na luta pela sobrevivência, pois as propriedades são arrendadas ou vendidas por famílias que se deslocam rumo à sede da cidade, alojando-se nas periferias e provocando uma nova demanda nas escolas que vão superlotando de modo generalizado.

A tabela a seguir, fundamentada no estudo de Caetano (2017), mostra o número decrescente de matrícula nas escolas em que a migração acontece:

Tabela 10 – Demanda decrescente de matrícula em área de atividade da cultura de dendê no município de Tomé-Açu/PA

Ano Letivo	Número de Alunos
Ano letivo de 2009	76 alunos
Ano letivo de 2010	76 alunos
Ano letivo de 2011	61 alunos
Ano letivo de 2012	51 alunos
Ano letivo de 2013	45 alunos
Ano letivo de 2014	40 alunos

Fonte: Caetano (2017).

Isso demonstra que a SEMED considerou para a nucleação somente o fluxo de pessoas, fator que contribuiu para o fechamento das escolas e, concomitantemente, para a efetivação do processo de nucleação das escolas multisseriadas no município. De acordo com relatório, até 2015 essa ação se materializou em 15 (quinze) regiões, ocasionando o fechamento de 34 (trinta e quatro) unidades multisseriadas.

Evidentemente, isso serve para explicar como as relações econômicas modernas determinam relações socio-educacionais e o destino dos moradores do campo. A partir dos dados supracitados, buscamos então investigar se tal dinâmica segue a mesma lógica na região do Ubim. Durante a pesquisa de campo com a associação de agricultores familiares da região, obtivemos a seguinte informação:

Minha dúvida com o dendê foi desde o início, nós não deixamos no Maçaranduba. Eles tentaram, não reuniram só quatro vezes, não. Só que eu perguntei pra ele assim: senhor, e o consórcio do dendê? porque assim, o pequeno agricultor ele tá acostumado plantar o quê? O cupuaçu, o açai, a mandioca, a pimenta. Ele falou: não, o dendê não consorcia. Eu falei, então é a grande ruína que tem (informação verbal de João Soares, agricultor, 39 anos, morador da comunidade Vista Alegre, 2019).

Na sequência, outro membro da associação ratificou a declaração acima fazendo o seguinte relato:

A mesma coisa. Ele fez reunião lá com a gente, reunião o Pro jovem, qual foi a ideia? Eu fiz a pergunta: é possível nos primeiros anos da cultura do dendê, que não vai tá produtivo, fazer um consórcio mesmo com as lavouras sazonais, lavouras brancas que é de ciclos curtos? Ele disse não! A cultura do dendê, o projeto ele é solteiro, é monocultura, então não tem como fazer. Então falei: nossa conversa vai terminar aqui (informação verbal, Luiz Ferreira, agricultor, 45 anos, Ubim, 2019).

Como se vê, as investidas do capital não se dão sem a resistência de trabalhadores do campo, ou seja, a forma como os agricultores estão organizados e o entendimento sobre o trato com a terra torna-se fundamental para resistir nela. Como se observa, eles têm um modelo próprio de fazer agricultura, que contrasta com o agronegócio como aquele que, ao chegar na região, tem produzido o domínio de grandes extensões de terra e impulsionado êxodo rural.

Nesse sentido, é importante refletir sobre as políticas públicas que são criadas e implementadas para o contexto educacional, verificando quais suas intencionalidades, sua origem, financiamento e principalmente a quem de fato irão servir. Aos sujeitos que as recebem ou a outros agentes sociais?

Na dinâmica de fechamento de escolas, há um contraponto com a inserção do agronegócio na região. Quiçá faz-se necessária uma análise das relações de trabalho e desenvolvimento humano, já que a escola tem papel mediador para construção de uma educação para o desenvolvimento humano ou para o desenvolvimento de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Então, trata-se de ir mais a fundo nas relações sociais, econômicas e culturais que são estabelecidas no meio em que esta passa a existir. “A escola e os processos educativos são,

como insistia Paulo Freire “empapados” daquilo que os sujeitos-alunos vivem na sua vida concreta nos diferentes espaços da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 7).

No caso da região do Ubim, a política de nucleação foi implementada, no entanto, diferentemente de outros espaços, pois não se observou diminuição do número de alunos nas comunidades em virtude da implantação do dendê. Ao contrário, foi possível verificar que esse fenômeno não se materializou na região, até pela resistência das comunidades a vender as terras para o agronegócio, mantendo suas atividades junto às associações de agricultores familiares dessa localidade.

Para melhor visualização desse fenômeno, segue abaixo a demanda de matrícula na escola nucleada N. S. Aparecida a partir de 2013, ano da implementação da nucleação:

Tabela 11 – Quantitativo de matrícula na Escola N. S. Aparecida (2013 a 2019)

Ano Letivo	Número de Alunos
2013	279 alunos
2014	373 alunos
2015	412 alunos
2015	425 alunos
2017	434 alunos
2018	455 alunos
2019	465 alunos

Fonte: Tomé-Açu (2019)

A tabela acima nos mostra que houve a manutenção da oferta de ensino, sem ocorrência da dinâmica de deslocamento ou êxodo rural das famílias. Em 2012, último ano em que as escolas multisseriadas funcionaram nas comunidades, o número total de alunos na região era de 258 (duzentos e cinquenta e oito) alunos. Assim, é possível afirmar que em alguma medida a nucleação ampliou o acesso dos sujeitos ao espaço escolar. No entanto, faz-se necessário refletir sobre as condições de permanência desses sujeitos diante do processo educativo proposto.

Finalizando, é pertinente destacar que o próprio relatório da secretaria de nucleação abre precedente para algumas demandas que a nucleação poderia desencadear, ao declarar a seguinte assertiva:

É primordial atentar para todos os fenômenos que estão envolvidos nesse processo, como a maneira de acolher o aluno, o percurso metodológico ao qual ele estará submetido, a organização da interação nos vários espaços da escola, assim como o contato a tudo que lhe é novo (TOMÉ-AÇU, 2015, p. 5).

De fato, não se trata apenas de transferir alunos de uma escola para outra. Para além da transferência, é necessário pensar sobre as variáveis que estão relacionadas à nucleação. Dentre

elas, a proposta pedagógica, o vínculo cultural, o distanciamento do sujeito de sua comunidade, a relação da escola com as 7 (sete) comunidades, transporte, alimentação, perfil profissional. Enfim, uma configuração de certa forma complexa que não pode ser prevista em um relatório, mas faz-se necessário desvelar a partir da investigação *in loco*.

3.3.2 O Projeto Político Pedagógico da escola Nossa Senhora Aparecida

Consideramos de suma importância realizar análise do PPP da escola N. S. Aparecida para visualizar a configuração administrativa e pedagógica da escola, assim como o modelo de proposta do desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola nucleada. “Compreendemos o projeto político pedagógico como fruto do trabalho coletivo na escola. Para além da sua dimensão burocrático-administrativa, ele tem a função de revelar a identidade da escola” (SOUZA, 2018, p. 33). Nesses termos, propomo-nos ao estudo do PPP da escola com o propósito de identificar a dinâmica da escola, sua concepção e trato enquanto organização de ensino.

As atividades letivas iniciaram em 2013, no entanto, apenas em 2014 se apresentou o primeiro projeto pedagógico. Segundo o gestor da escola, o primeiro ano de atividade demandou uma logística complexa que dificultou a organização da equipe interna da escola e comunidade escolar em geral a construir o documento.

Intitulado *Projeto Político Pedagógico: por uma educação que valorize e resgate os saberes e fazeres do campo*, o documento apresenta-se como a construção autoral coletiva de 19 (dezenove) servidores que compõem o corpo administrativo e pedagógico da escola. O documento nos chama atenção ao apresentar um tema que valoriza o resgate dos saberes e fazeres do campo, o que nos remete à concepção de educação do campo no âmbito dos movimentos sociais, que propõe uma educação para além da sala de aula, mas que fortaleça os laços de identidade com o homem do campo.

Sobre essa perspectiva de trabalho, tem-se como referência a pedagogia desenvolvida nas escolas do MST, como relatada na pedagogia da terra em uma das matrizes pedagógicas do movimento:

Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e, se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra. Por isso precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe, a nossa vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente

os que a regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 100).

Diante do que está proposto no projeto pedagógico e considerando o que a pedagogia do movimento propõe enquanto parâmetro para fortalecer o vínculo do sujeito com a terra – a saber, a valorização e o desenvolvimento do trabalho com seu modo de sobrevivência como condição humana para produzir de maneira harmônica –, consideramos que esses aspectos são importantes nas matrizes do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo. Trazer esse olhar para o projeto é um fator importante, que nos mostra certa compreensão da concepção de educação do campo e o papel da escola na formação dos sujeitos respeitando e valorizando sua identidade e especificidades.

O sumário do projeto pedagógico da escola nos remete a uma ampla discussão sobre os objetivos, concepção e aspectos e organização pedagógica da escola. Em seu bojo, traz vários eixos e abordagens que suscitam a construção de um documento que represente toda a configuração pedagógica e administrativa da escola.

Durante a pesquisa de campo, constatou-se que a SEMED criou, em 2011, um documento unificado para que as escolas pudessem construir sua proposta pedagógica, portanto, os eixos e tópicos apresentados no sumário supracitado não foram criados pela comunidade escolar da N. S. Aparecida, já que foram reproduzidos e adaptados de acordo com a demanda de oferta de ensino e, em certa medida, considerando o contexto e algumas especificidades da região onde a escola está inserida.

De modo geral, os eixos propostos não foram modificados, permaneceram com a mesma configuração do documento norteador da Secretaria de Educação, o que também ocorreu com os tópicos relacionados a objetivos, avaliação, documentação, organização e estrutura da escola. Assim, visualiza-se a escola apenas nos aspectos que são próprios, como contexto histórico, quadro funcional e aspecto financeiro.

Ao apresentar o histórico da escola, a equipe reconhece-a enquanto escola do campo e apresenta a nucleação como necessidade de trabalhar com classe regular em virtude das classes multisseriadas e precarização da infraestrutura das escolas:

A escola surgiu a partir da necessidade de ter uma classe regular, pois até 2012, as escolas das comunidades Ubim, Livramento, Cupiúba, Maçaranduba, Urucuré, Vista Alegre, Repartimento e Dezenove funcionavam em Regime Multissérie e também estavam com infraestrutura precária, isto resultou em um processo de Nucleação das escolinhas dessas comunidades originando a Escola Nossa Senhora Aparecida (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 73).

Diferentemente do relatório de nucleação, o projeto da escola apresenta os motivos para sua efetivação. Com relação a possíveis vantagens e aspectos positivos da nucleação, aponta apenas o fato de trabalhar a seriação, mas não apresenta outros aspectos mencionados pela SEMED, como viabilidade de melhoria da oferta de ensino. Ao contrário, apontam problemas e dificuldades experienciados em um ano de atividade na escola:

A nucleação teve como objetivo inicial a organização do ensino no campo, em escola núcleo. Mesmo assim tem algumas críticas desse processo, sendo, devido a distância da escola à casa do aluno e de sua comunidade, isto torna-se também um problema para a relação família/escola (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 10).

Como se vê, há apontamento de fatores que dificultam o acesso e a dinâmica da escola, fatores que não aconteciam nas unidades de ensino com classes multisseriadas, pois os alunos moravam próximo às escolas e a relação com os pais e responsáveis também era próxima. Dessa forma, percebe-se certa contradição entre a proposta da SEMED e o que está materializado na realidade da escola nucleada segundo seu projeto pedagógico.

Ressalta-se também que o projeto pedagógico da escola não propõe medidas e estratégias para minimizar ou sanar as dificuldades desencadeadas pelo processo de nucleação. Pode-se atribuir a falta de ações para diligenciar os problemas causados pela nucleação ao fato de o projeto pedagógico ser uma adaptação de uma proposta unificada da Secretaria de Educação, o que em certa medida acabou limitando a equipe da escola no momento de criar um documento próprio, que respondesse a suas reais necessidades.

Ao ser questionada em conversa informal sobre o projeto pedagógico das escolas municipais, a diretoria de ensino da SEMED diz que foram emitidas as informações de que a proposta surgiu a partir da demanda proposta no PAR, que exigia em 2011 a inserção dos PPPs das escolas como requisito para liberação de recursos dos programas federais.

Considerando a dificuldade das escolas em construir suas propostas, a SEMED produziu o documento norteador para que as escolas, a partir de sua realidade e necessidade, pudessem produzir seu projeto pedagógico. No entanto, a SEMED informou que as escolas eram livres para produzir seus documentos, não sendo obrigatório seguir a proposta unificada.

A SEMED ainda informou que estava ciente de que muitas unidades de ensino só reproduziram o documento com algumas ressalvas de suas realidades, e que desde então o órgão vem orientando a produção autônoma de cada escola para que estas de fato possam construir um documento que revele a identidade e especificidade de cada unidade de ensino.

Diante da informação, buscamos analisar o último documento produzido pela escola N. S. Aparecida para verificar se, após 6 (seis) anos de nucleação e sob orientação da SEMED, o projeto pedagógico da escola aponta para outros aspectos que possam nos revelar possíveis contradições do processo de nucleação ou apontamentos que possam contribuir com desvelamento do objeto.

Em apreciação, o projeto pedagógico de 2019, apresenta como tema “*Por uma educação que revitalize os saberes e fazeres na formação no homem do campo*”, diferente da primeira proposta que apresentava a temática “*Por uma educação que valorize e resgate os saberes e fazeres do campo*”. A alteração da temática nos permite entender que gradativamente a equipe da escola busca redefinir sua identidade e missão enquanto escola do campo – mais do que isso, compreende o papel da educação na formação do sujeito do campo. Sobre a importância da educação na formação humana, destaca-se:

A ênfase no direito à educação como formação humana plena é uma opção política que se contrapõe aos reducionismos mercantis do trabalho e da formação humana e se filia às pedagogias vinculadas aos interesses dos trabalhadores, ao seu direito a se humanizarem plenamente no trabalho e na produção de sua existência. Esse direito implica o reconhecimento de uma pluralidade de dimensões formadoras que são produzidas pelos seres humanos nas suas relações sociais concretas (ARROYO, 2012, p. 736).

Um comparativo entre o projeto pedagógico de 2014 e 2019 refere-se à avaliação que a equipe faz da nucleação. Ambos apresentam os objetivos, as críticas com relação ao afastamento dos vínculos e identidade, os problemas referentes à relação entre escola e comunidade e apresentam fatores identificados como aspectos preocupantes, “[...] *a escola percebe que as famílias por estarem longe, ainda não se habituaram ao novo modelo de escola núcleo, dessa forma, procura-se fortalecer e resgatar a confiança, e presença dos pais no espaço escolar*” (TOMÉ-AÇU, 2019, p. 09).

Em alguma medida, o projeto da escola reconhece alguns entraves desencadeados pela nucleação e preocupa-se em buscar estratégias que minimizem os problemas identificados pela equipe escolar. Porém, o aspecto supracitado, por aparecer nos dois projetos, faz-nos entender que, após 6 (seis) anos de nucleação, a escola ainda não conseguiu administrar o distanciamento dos pais da escola. Esse fator foi mencionado em outros momentos da pesquisa, a saber, na declaração dos pais e gestor da escola.

Um aspecto que chama atenção entre os projetos é a alteração da missão da escola. O primeiro documento apresenta o seguinte propósito:

A Escola Nossa Senhora Aparecida tem como missão desenvolver suas práticas pedagógicas valorizando os saberes e fazeres do homem do campo, fazendo mediações entre o contexto concreto e teórico, engajando ativamente a ambos o ato de conhecer o sujeito educador-educando e educando-educador (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 16).

Como percebe-se, a missão está atrelada ao lema apresentado pela escola e, nas entrelinhas, demonstra uma preocupação com a valorização dos saberes e a manutenção da relação da escola, em particular, com a prática pedagógica e o contexto da região. Há na proposta um olhar na relação entre os sujeitos que fazem acontecer o processo ensino e aprendizagem (aluno/professor) e a extensão dessa relação para além da sala de aula. Já no projeto pedagógico atual, verifica-se a seguinte missão:

A educação ofertada no espaço do campo no contexto escolar tem como missão o desenvolvimento de competências e habilidades filosóficas, científicas, artísticas e estéticas, conjugadas aos princípios éticos de solidariedade humana, exercício pleno e consciente da cidadania e formação para o mundo do trabalho e como sujeitos de direito (TOMÉ-AÇU, 2019, p. 33).

Após 6 (seis) anos de experiência escolar, o projeto atual apresenta-se de forma mais ampliada quanto ao papel da educação na formação humana, sai do âmbito estritamente do fazer pedagógico e ganha uma configuração que revela a compreensão de formação de cidadão com entendimento do movimento histórico e atual da sociedade contemporânea. No texto *A escola única do trabalho*, Freitas (2012) trata da relação da escola com o mundo do trabalho nos seguintes termos: “Reconhece a importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação” (FREITAS, 2012, p. 339).

É de suma importância que a escola reconheça o real papel que deverá desempenhar junto ao processo formativo dos alunos, que compreenda a amplitude da educação que ultrapasse os limites da escola, além de planejar estratégias que lhes promovam autonomia enquanto instituição de ensino, para além das amarras postas pelos órgãos superiores. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu art. 20, §4º:

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como *referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas* de ensino (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Mais do que adotar as referências normativas quanto à configuração do projeto pedagógico, vale em primeiro plano traçar diagnósticos das necessidades locais, caracterizar os sujeitos que compõem a comunidade escolar, como pais, alunos, professores e demais profissionais, e se aproximar do que alerta Vasconcellos (2014), ao declarar que o projeto pedagógico deve ser construído quando a instituição escolar sentir o desejo e necessidade de ampliar a participação da comunidade e, a partir daí, planejar as ações e concepção de educação que lhes representem a partir do olhar para sua realidade.

Reitera-se que o PPP atual da escola se apresenta com maior aproximação da realidade, na medida em que o plano de ação propõe práticas que proporcionam alternativas de relação entre prática pedagógica e realidade local, além da inserção de temas que precisam estar presentes no processo educativo por se tratar de direitos sociais do cidadão. Nesses liames, é possível afirmar que, gradativamente, a escola mostra certa autonomia com relação ao planejamento e proposta de trabalho desvinculados do documento norteador da Secretaria de Educação, diferentemente da primeira proposta, que seguia linearmente as orientações do PPP unificado.

Dentre os avanços, destaca-se a realidade enquanto escola nucleada descrita com maior ênfase no documento e as dificuldades e desafios a serem superados pela equipe escolar; assim como algumas alternativas e propostas para diminuir os entraves ocasionados pela nucleação, como por exemplo, o distanciamento dos pais com relação à escola. No entanto, os problemas relacionados a infraestrutura, gestão da escola, se existentes, não são mencionados.

O projeto pedagógico é uma construção constante, mas que precisa responder às indagações e necessidades reais da escola e refletir a realidade que desenvolve e que se desdobra em seu dia-a-dia. Nenhuma questão pode ficar oculta e faz-se necessário discutir as questões políticas, pedagógicas, sociais e culturais que circundam o ambiente escolar, a fim de, em alguma medida, lançar objetivos e estratégias para dirigir-se no âmbito escolar e extraescolar de forma independente, autônoma e participativa.

3.3.3 Análise do Plano Municipal de Educação, qual o plano para a nucleação?

Para efetivação das metas decenais instituídas para a educação brasileira, foi aprovada, em 2014, a lei do PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Este PNE tem em seu escopo maior a tentativa de consolidação dos sistemas de educação em todos os entes federados, além da organização nacional da educação.

O art. 7º da Lei nº 13.005/14 reconhece que o regime de colaboração é o ponto essencial para a efetivação do PNE e, respectivamente, os planos estaduais e municipais – essa capacidade de articulação é que promove a necessidade de efetivação das metas dos planos educacionais e seus respectivos sistemas, em que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014).

Em abrangência maior, o PNE deve criar estratégias e condições de efetivação do direito à educação, o que por consequência faz com que os estados e municípios possam articular-se na efetivação de ações que materializem esses objetivos. Com isso, buscamos apreender a partir do nosso objeto as medidas que correspondem à oferta de educação no município de Tomé-Açu, em específico no campo.

Nesta ótica, podemos perceber que a efetivação do PNE só será possível se realmente o regime de colaboração existir, pois a “Ação de planejamento decenal articulado, deverá reforçar a concepção de que as metas nacionais se concretizam em cada ponto do país onde está uma pessoa a quem o direito deve ser garantido” (BRASIL, 2015, p. 8). Não há dúvida do que o PNE propõe concretizar, mas cabe refletir sobre como essas metas estão sendo trabalhadas para serem cumpridas no chão das escolas. É evidente que esforços dos governos e das secretarias de educação estão sendo envidadas para se cumprir metas, mesmo porque dentro deste plano existe muito mais do que letras diretivas – existem intencionalidades e interesses, em razão de as ações deverem ser registradas como forma de controle e avaliações que são normatizadas pelo PAR.

No incurso municipal de Tomé-Açu, temos a Lei nº 2.084 de 2014, que cria o Plano Municipal de Educação (PME), e para garantir o direito à educação para as populações rurais de Tomé-Açu, apresenta no âmbito da Educação do Campo a política de nucleação como alternativa para melhoria da oferta de ensino nas comunidades camponesas em detrimento das classes multisseriadas, que até o ano de 2012 eram a única alternativa de acesso à escolarização em muitas comunidades.

Segundo o plano, a secretaria deve dispor de condições para que as escolas possam garantir efetivação de uma proposta pedagógica que valorize os saberes e aspectos culturais nos locais onde é realizada a nucleação (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 53). O documento afirma ainda que o processo de nucleação se torna uma alternativa viável que não provoca prejuízos ao vínculo de identidade das comunidades porque ocorreu dentro da própria região onde está situada a escola polo.

A nucleação ocorre dentro da própria região sem desconsiderar a cultura, os valores e a história de vida das comunidades e que as propostas pedagógicas das escolas núcleos tendem a valorizar e fortalecer a diversidade e a pluralidade cultural da região em foco” (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 53).

Nesses liames, é possível dizer que a SEMED tem legitimado no PME a nucleação como política voltada para as comunidades camponesas, e afirma que essa ação repercute de maneira positiva e não traz prejuízos quanto ao enfraquecimento dos laços culturais a partir do fechamento das escolas nas comunidades rurais. De modo que cabe perguntar: existem parâmetros para isso?

Apesar da menção registrada no PME quanto ao processo de nucleação, vale ressaltar que não há nenhuma meta que trate especificamente da política de nucleação implementada no município. Porém, a reafirmação de nucleação é exaltada como uma possibilidade de diminuir as disparidades entre as escolas das áreas urbanas e rurais, o que enaltece a política como uma prática redentora da educação para os sujeitos do campo.

Atualmente, há um esforço coletivo do poder público em diminuir as diferenças entre campo e cidade. Para isso, inúmeras políticas estão sendo colocadas em práticas e uma delas é a oferta da educação nas áreas rurais em escolas polos, pois até então a única alternativa de acesso à escolarização era em escolas Multisseriadas ou migração dos alunos do campo para a cidade (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 52).

Fica evidente que a posição da SEMED no documento oficial produz uma posição segundo a qual não existe outra possibilidade de diminuir as desigualdades educacionais a não ser nuclear, generalizando ainda as condições de prédios precários, acúmulo de funções do professor e turmas multisseriadas como fatos recorrentes em todo o país, destacando esses indicadores como os males que elevam o número de reprovação, evasão e distorção de idade/ano. Isso camufla os fatores econômicos, sociais e de desterritorialização dos sujeitos do campo em detrimento da culpabilização do professor e das condições estruturais, o que de certa forma desresponsabiliza o poder público na garantia do direito à educação na localidade de cada sujeito.

O texto do PME e as metas em determinadas reflexões tornam-se contraditórios, como podemos observar a Meta 07, na estratégia 7.26, quando trata da proposta de implementar ações que valorizem a cultura local. Isso faz com que se perceba que as referidas metas foram criadas apenas para induzir à ideia de que existem esforços pelo poder público, mas que na prática se torna letra morta, já que não se trata de uma meta que realmente apresente objetivos e estratégias de concretização:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 179).

Como afirmar a consolidação de educação para os sujeitos do campo se escolas foram fechadas? Ou seja, a partir dos documentos analisados, vislumbra-se que o processo de nucleação, apesar de legitimado enquanto política municipal, não possui dados materiais que comprovem o acompanhamento e realização de ações e estratégias junto às unidades de ensino. Constrói-se assim uma política que visa ao desenvolvimento educacional em escolas da área rural, mas não constitui alternativas, planos, metas e ações que visem a fortalecer o que se instituiu. O PME de Tomé-Açu é completamente omissos e não dialoga com a política de nucleação. O que fica evidente é que a nucleação teve outro caráter, que se distingue de um processo de construção de desenvolvimento educacional.

Se o PME é omissos em metas para suprir as demandas oriundas das escolas nucleadas, o que esteve por trás da construção de escolas polos? Quais os interesses? Talvez se responda a alguns indicadores futuramente. O que não podemos cometer é o equívoco de afirmar que a nucleação de escolas com vistas ao desenvolvimento educacional é uma ação permanente que busca exterminar ou diminuir as disparidades educativas no município, pois não o é – tanto que o PME não construiu nenhuma ação que visasse a fortalecer essa ação, ou seja, não houve intencionalidade alguma em fortalecer o discurso que nucleou e fechou escolas no campo.

4 A NUCLEAÇÃO NAS INFERÊNCIAS DA PESQUISA E ALGUMAS CONCLUSÕES

4.1 Ubim e nucleação: primeiras impressões

Nos últimos anos, a região do Ubim apresentou um crescimento significativo, no âmbito geográfico, populacional e econômico. Esses fatores podem ser mensurados pela probabilidade de crescimento da demanda de matrícula escolar já apresentada anteriormente, como também a partir do número de comunidades que surgiram desde o início da nucleação em 2013. Segundo os membros da associação de agricultores familiares da região¹⁵, em 2013 eram 8 (oito) comunidades, hoje somam-se 14 (quatorze), com ampla participação nas atividades da associação.

Desde 2009, parte da região foi ocupada pelo agronegócio, que se instalou em várias regiões do município com o propósito de desenvolver a cultura do dendê. De acordo com os relatos dos agricultores que estavam vinculados à associação, houve resistência às promessas e propostas das empresas que visavam a arrendar ou comprar as terras e as transformar em fazendas de dendê. Isso, porém, não aconteceu com outros pequenos agricultores que venderam suas terras e se mudaram para a cidade ou outro local.

A resistência desses moradores, segundo seus próprios relatos, não foi tarefa fácil, pois foram necessárias diversas reuniões e discussões para resistirem diante do “gigante do agronegócio”. Nesse contexto, a proposta de nucleação foi apresentada às comunidades da região, em um cenário de conflito entre a agricultura familiar e a monocultura do agronegócio.

No intuito de compreender a essência da motivação em construir a política de nucleação no município, analisaremos os dados emitidos pelo representante do poder público; da gestão escolar diante da multisseriação e a seriação pela escola polo; das concepções docentes sobre o processo educativo; dos representantes das comunidades e alunos perante a materialidade instituída com a polarização na escola N. S. Aparecida.

O informante da SEMED que nos concedeu a entrevista participou de todo processo de nucleação, desde o início da criação da proposta até sua implementação, com o fechamento das pequenas escolas multisseriadas e a transferência dos alunos para a escola polo.

Com a formulação da proposta de nucleação, pelo fato de ser dirigente escolar José Antunes (54 anos) tomou conhecimento sobre a política diretamente pela SEMED, ocasião em

¹⁵ Registro da pesquisa de campo (2019).

que era “professor dirigente¹⁶” em uma das escolas multisseriadas que foram fechadas. Sumariamente, consideramos importante seu registro na pesquisa pelo fato de seu extenso acúmulo na atuação da organização de ensino nas escolas do campo (seriado e multisseriado).

Na produção do conhecimento no âmbito da gestão escolar, diversos autores¹⁷ têm importantes formulações sobre a figura do gestor escolar frente ao processo educacional. Libâneo (2004) nos apresenta algumas funções atribuídas aos gestores frente aos desdobramentos administrativos, políticos e pedagógicos da escola, dentre elas, destacam-se: coordenação, motivação, liderança, mobilização, acompanhamento e avaliação das instituições escolares.

Essa gama de atribuições torna o gestor um membro fundamental no processo educativo, considerando seu amplo papel social. Nesses meandros, Hora (2003, p. 575) afirma que “[...] é preciso acatar o termo gestão educacional como um processo histórico e político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação”.

É preciso analisar os dados produzidos na perspectiva de não reduzir a função do gestor ao exercício de uma atividade profissional de cunho administrativo e pedagógico, de modo que há de se considerar que existem aspectos que ultrapassam o limite da escola, que perpassam a constituição das subjetividades humanas que são determinadas por interesses políticos, sociais e principalmente econômicos (MARX, 2011).

Ao nos referirmos ao profissional docente que atuou no processo pedagógico em sala de aula nucleada, importa ainda mais, conhecer e refletir sobre a percepção do professor quanto à política de nucleação, o assessoramento e o direcionamento que o conduziu ao receber em sala de aula alunos de comunidades distintas uma das outras e, além disso, todos oriundos de classes multisseriadas que doravante estavam sendo distanciados de suas realidades e passariam a experimentar outra forma de organização de ensino e contexto.

A indagação e reflexo sobre a nucleação se fazem necessários por se tratar de uma proposta de trabalho cuja justificativa foca na qualidade de ensino, melhores condições de acesso e a respectiva permanência na escola. Vislumbrando as atribuições do professor frente ao processo educativo, analisamos os dados produzidos pela professora Sarah Albuquerque, de 32 anos, moradora da Vila Forquilha.

¹⁶ Termo utilizado no município para se reportar ao profissional responsável pela gestão e docência nas escolas organizadas em classes multisseriadas.

¹⁷ Registra-se: PARO (2002), LIMA (2000; 2001), HORA (2003), SAVIANI (2018), LIBÂNEO (2004), LUCK (1996; 2000; 2005).

No entanto, é importante destacar que, para além de toda a logística do processo de nucleação, há elementos fundamentais que não podem ser negados. Como o que nos esclarece Arroyo (2012, p. 561), quando afirma que é impossível “construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade dos povos do campo”. Molina et al (2019, p. 22) é emblemática ao lembra que “à posição assumida de que a educação do campo está inserida na disputa entre modelos agrícolas na sociedade brasileira e suas implicações para o modelo de educação” são necessárias na construção da concepção da luta de classes, visão de mundo e consequentemente de sociedade.

4.2 A política de nucleação e seus efeitos

“Se política pública significa o Estado em ação, promoção, pelo Estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito de seus deveres, como se provoca essa ação? Quem/o quê o faz agir?”

(MOLINA, 2012, p. 593)

Iniciamos este tópico com a reflexão de Molina (2012) sobre o entendimento de políticas públicas. Para a autora é necessário compreender que as políticas públicas estão contidas na Educação do Campo, pois são demandas dessa fração de classe que configuram e forçam as proposições das políticas públicas, não o contrário.

Em termos epistemológicos, o conceito de política se constitui na filosofia e possui diversas dimensões. Em Abbagnano (2007, p. 773-774), a concepção de política pode ser entendida em 4 (quatro) campos, sendo: a) a doutrina do direito e da moral; b) a teoria do Estado; c) a arte ou a ciência do governo; e d) o estudo dos comportamentos intersubjetivos.

Considerando os aspectos filosóficos e o conceito de política pública apresentado por Souza (2006) e Molina (2012), avaliamos que a nucleação no município de Tomé-Açu foi constituída com base em duas concepções. A primeira em um foco com o qual comungamos neste trabalho, ao considerar a educação do campo como direito dos sujeitos pelo entendimento da necessidade de garantia dos aspectos jurídico-políticos dessas populações (MOLINA, 2012). Em outro viés, ao final desta análise, visualizamos que a ação de nucleação, ao mesmo tempo em que usa a prerrogativa de atender às necessidades das populações rurais quanto à oferta educacional, também utiliza uma política maior para construir o que Abbagnano (2007, p. 773) apresentou em sua terceira conceituação de política como “a arte ou ciência” de governar.

Nessa linha de pensamento, iniciamos nossas análises no sentido de compreender como foi instituída a política de nucleação no município de Tomé-Açu e se ela se configura como

uma política pública de fato, ou apenas como ação política de governo considerando o sistema federativo do modelo democrático brasileiro.

Começamos nossas reflexões por um dos sujeitos que participou diretamente da execução da proposta, neste caso, configura-se como Estado, ou seja, “o Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987 apud MOLINA, 2012, p. 588). Ao ser indagado sobre o surgimento da iniciativa de nucleação das escolas do campo no município, o entrevistado Paulo Santos (48 anos) explicou que o processo iniciou com contexto da política de financiamento e transferência voluntária de recursos via assistência técnica do FNDE, prevista no PAR/MEC, criado no governo do então presidente Luiz Inácio Lula (2003-2010).

Seguindo a investigação, em relação à transferência dos alunos para a escola núcleo, assunto sobre o qual se instigou um posicionamento de José Antunes (54 anos), já que na ocasião ele já exercia a gestão como professor dirigente, de modo que obtivemos a seguinte assertiva do entrevistado,

Quando chegou essa notícia algumas comunidades foram contra. A ideia deles era que ia ficar distante, criança com idade pequena, educação infantil. Então, a princípio eles relutaram com essa ideia: “como era que ia colocar pra andar no transporte escolar crianças com quatro e cinco anos sem ter ninguém pra cuidar?” [...] sempre tendo essa postura tanto de pai e professor, eu me sentia, assim, meio dividido porque também como pai eu tinha essa preocupação que mesmo (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

Observamos nesta fala uma significativa preocupação e impasse inicial quanto à questão do transporte e às condições a que se estaria submetendo crianças quando do atendimento a seu processo de ensino-aprendizagem. Os pais de alunos da região têm ciência que a implementação da política não partiu das comunidades, mas sim do poder público municipal.

Então, dentre as definições de políticas públicas descritas por Souza (2006), destaca-se o papel das políticas nas resoluções de problemas. Assim, quando indagados sobre a forma que ficaram sabendo do fechamento das escolas nas comunidades e da respectiva transferência dos alunos para outro espaço, os pais relataram que foi através de conversas paralelas nas comunidades e que, em seguida, apareceram pessoas ligadas à prefeitura para verificar um local em que fosse possível construir a escola. O contato foi feito por um vereador, como relata Antônio Marcos (52 anos), morador da comunidade de São Sebastião:

Olha eu soube por meio do Vereador que veio aqui. Ele era representante daqui, disse que era pra construir uma escola grande, mas pra isso tinha que ter um bom número de alunos e por isso começou a reunir as outras comunidades, pegando a assinaturas dos pais, só que ele disse que era lá no Maçaranduba, depois que pegou as assinaturas, já disseram que era em outro

lugar, os pais não ficaram gostando (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

Esse depoimento demonstra a ausência de um planejamento técnico e rigoroso por parte do poder público, pois, durante as entrevistas, não foi mencionada a participação da SEMED, nas reuniões que ocorreram nas comunidades, apenas a presença de um vereador e assessores da prefeitura, que em dado momento informaram a construção em um local e depois executam a obra em outro.

Apoiamo-nos na abordagem de Bardin (1977, p. 14), ao afirmar que por “de trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Nesse sentido, ao buscarmos entender qual a essência do propósito imprimido pelo poder público com a política e nucleação, procuramos reunir informações sobre as intencionalidades da política de nucleação na escola em que José Antunes (54 anos) trabalhava, o qual faz a seguinte declaração:

Assim, a Secretaria de Educação se manifestou nesse processo de unificar essas escolas, ou seja, agregar essas pequenas escolas numa maior. A finalidade, praticamente de melhorar a qualidade sim, porque até então as escolas pequenas sofriam, assim, uma marginalização no passado. Porque existiam muitos alunos com distorção de idade, de ensino-aprendizagem, dificultavam o trabalho do professor, um único professor na mesma sala (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

Neste depoimento, observamos que corrobora o discurso hegemônico da SEMED, que justifica a defasagem de aprendizagem, evasão, repetência e distorção idade série/ano nas unidades de ensino organizadas em classes multisséries. Logo, para este sujeito, a qualidade, teria desdobramentos de argumento basilar para consolidação das ações de fechamento de escolas e a transferência de alunos para a cidade ou escolas núcleos.

Para Prado (2000, p. 49), há uma necessidade de apontar quais as causas da distorção idade-série/ano, pois a “repetência, o abandono e a evasão são problemas crônicos, que sempre estiveram presentes na história da educação escolar brasileira”. No discurso do informante, percebemos que não é essa a preocupação com as causas que geram o problema e refletem na escola. Então, para pensar mudanças, o sujeito se apega à formulação de uma contradição do discurso de outro sujeito (SEMED) por um viés ideal de educação e escola. Assim, nega a escola existente: apresentando-a como marginalizada, com dificuldades do trabalho do professor por distorções de série/idade/aprendizagem, com um único profissional para atender às diferentes séries em um único local; diante dessa situação problemática, apropria-se da

modernização na educação vinda, principalmente, da construção de novos prédios escolares, desenhados e pensados por sujeitos mais técnicos e menos educadores.

Nesse sentido, na década de 1990, com o avanço da política neoliberal no Brasil, houve um avanço constante dos organismos internacionais na culpabilização do sistema brasileiro, no sentido de consolidar o modelo gerencialista como remédio para as mazelas da educação brasileira. Com isso o achatamento do Estado seria a solução para construir um sistema eficiente e menos burocrático no discurso educacional. Logo, as ideias que foram postas para desqualificar o modelo de governo brasileiro foram: “gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tendem ao abandono e/ou à evasão” (PRADO, 2000, p. 49).

Os ideais neoliberais impregnaram os sistemas educacionais, eivando-os da lógica segundo a qual inúmeros fatores necessitariam de soluções imediatas. De fato, tais soluções eram necessárias, porém, o país caminhou em passos lentos no processo de judicialização e garantia dos direitos fundamentais e, por conseguinte, educacionais da população brasileira. Somente em 1988, com a CF, e em 1996, com a LDB 9.694, alguns avanços foram sendo construídos, entretanto, sempre na lógica do capital, o que incidiu nos rebatimentos de direitos fundamentais como a educação.

Com isso, as populações camponesas foram as mais atingidas. Historicamente, as taxas de analfabetismo sempre foram alarmantes e permanecem até hoje, assim como o processo de negação do direito à educação da classe trabalhadora produziu um número elevado de distorção idade-série/ano. Essa é uma das “razões para esse fenômeno, estão no ingresso tardio, repetências, evasões e reingressos” (HADDAD, 2012, p. 221) das pessoas que não conseguiram acessar ou permanecer nas escolas por inúmeros motivos.

Para o contexto político em estudo, observamos a busca pela continuidade do processo de reforma do Estado implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em relação ao governo sucessor, com Luís Inácio Lula da Silva, Oliveira (2011) destaca que no primeiro quadriênio do governo petista em quase nada se avançou em termos de políticas educacionais. Porém, a continuidade das ações de centralização e aparelhamento da política neoliberal se deu “no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Com a reeleição deste governo, em 2010, o compromisso ganha o contorno de priorizar a educação, já que em março de 2007 o governo federal lança o PDE e, em abril do mesmo ano, decreta o Plano de Metas Todos Pela Educação (PMTE).

No contexto de execução do PDE e do PMTE, os entes federados passam a ter que construir suas ações em consonância com o PAR, que embora tivesse surgido para atender às necessidades de cada ente, possuía diretrizes que deveriam ser seguidas pelos municípios, estados e Distrito Federal. Neste sentido, o PAR é estruturado em 4 (quatro) dimensões: a) Gestão Educacional; b) Formação de Profissionais de Educação; c) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e d) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Assim, observamos que na primeira incursão, antes da proposta de nucleação, a imersão da ação municipal se deu na quarta dimensão do PAR, a de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Com a implantação de outras ações que visavam a expandir o acesso e permanência educacional de alunos das áreas rurais, acabou por se acender ainda mais a justificativa de implantar a nucleação. Ressalta-se o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e outras políticas e ações advindas principalmente das articulações dos movimentos sociais que começaram a ser suscitadas, como o Programa Nacional para a Educação do Campo (PRONACAMPO), que se apresenta da seguinte forma:

Constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2010, p. 3).

Logicamente, surge como uma boa justificativa, utilizada como discurso para conduzir a gestão municipal a implementar o processo de nucleação em várias regiões do município. Paulo Santos, representante da gestão municipal, exemplifica como a política nacional direcionava a proposição de que os municípios deveriam aderir para captar recursos financeiros via o PAR:

Em 2011, 2010 pra 2011, a gente fez esses projetos aí, e a maioria deles foram liberados já em 2011 e o outros em 2012, a execução da obra já, né. O governo tinha esse programa de construção de escola de uma sala, de duas salas, três. Uma sala, duas, quatro e seis, né. Dependendo do tanto de aluno que tinha (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Portanto, a nucleação no município nasce a partir das ações e programas criados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender supostamente à demanda das populações das áreas rurais, demanda que cada vez mais vem sendo discutida e cobrada pelos movimentos

sociais, aqui destacada a Carta do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária do Povo Brasileiro (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997).

4.3 A nucleação como possibilidade e estratégia de captação de recursos

Ao se observar que os recursos eram transferidos com certa agilidade e que, conseqüentemente, o município teria um ganho material impulsionado por essas ações, surgia a possibilidade de utilizar-se das disponibilidades orçamentárias para dar melhores condições de infraestrutura às comunidades campesinas, além de material didático e programas previstos nas demais dimensões, como internet, equipamentos, mobília, etc. Em vista disso, o poder público municipal iniciou uma ampla mobilização para construção de escolas, como percebemos no relato a seguir:

Então, se uma escola tivesse ruim, a gente poderia fazer o projeto pra justificar e substituir aquela escola. Como no interior tinha pouco, mesmo aluno, que às vezes, nem que a gente quisesse justificar, pelo tamanho do recurso, uma escola pequena que tinha 12 alunos ou tinha 15 alunos, o projeto não passava, de fazer uma escolinha no lugar porque o número de aluno não justificava, além de outras coisas que a gente precisava justificar. Aí veio a ideia de nucleação, né, de pegar várias escolas que eram pequenas, uma perto da outra, né, pra construir uma grande, pra poder justificar. Então, você pegava um aluno de uma escola, de outra, de três, quatro escolas, então, dava o número de alunos que o MEC exigia pra construir uma escola de duas salas, tinha um número mínimo de alunos pra poder passar o projeto. De quatro, claro que tinha que ter mais alunos, de seis, muito mais. Então, a nucleação seria uma escola de seis salas (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Pelo que fica descrito por este informante, inferimos que o interesse imediato seria em estruturar as escolas sem considerar a priori outras situações específicas das comunidades rurais, como o fechamento de escolas das comunidades, aumento da distância a ser percorrida pelos alunos, distrato ou transferência de servidores para outros estabelecimentos, trafegabilidade das estradas, condições subjetivas de aprendizagem, etc. O que se leva em consideração nesse momento é a construção de um novo espaço infraestrutural que busca alavancar e dar melhores condições de aprendizagem aos alunos e sujeitos envolvidos no processo educacional, logo, o aparente supera a essência do objeto, sem compromisso com outras multideterminações que a existência do objeto contém (MARX, 1989).

Assim inspirando-se em Abbagnano (2007, p. 68), observamos como se dá, no plano da aparência, “1º ocultação da realidade; 2º manifestação ou revelação da realidade”, e na essência

“o quê?” (ABBAGNANO, 2007, p. 358) fica ainda aquém de uma resposta. Assim, estendemos então nossa análise a um fenômeno social que não pode ter um significado conclusivo, pois se trata de algo a ser avaliado ou medido, posteriormente, no processo total da nucleação.

Portanto, não cabe aqui uma postura positivista, utilizando-se do imediatismo em avaliar um processo cujo objeto venha a ser mensurado por vias hipotéticas. Por isso, ancoramo-nos em Marx (1989, p. 939), quando este diz que “Toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas”; isto posto, o que se apresenta à comunidade, com a nucleação, tratava-se apenas da apresentação de um fenômeno sem real discernimento sobre as consequências que uma política mal elaborada e executada pudesse ter, acabando por causar mais contradições para a educação que é ofertada no campo.

Então, o irrisório número de alunos nas escolas das comunidades poderia impedir a substituição dos antigos prédios em madeira, mesmo com infraestruturas “inadequadas”, por uma estrutura financiada pelo MEC. Porém, tornou-se fato que motivou a junção de alunos de várias comunidades para que fosse possível atingir o número mínimo de alunos exigido pelo programa – afinal, como profere Paulo Santos (48 anos), o município precisava ter esse investimento, pois o cenário em que se encontravam as escolas do campo do município eram precárias, com muitas escolas ainda funcionando em espaços cedidos pelas comunidades.

Vejamos, mais uma vez, o que diz este informante:

[...] A ideia de nucleação, a liberação do recurso não estava vinculada à nucleação. O MEC liberou, liberava o dinheiro diante o projeto pra construção de escola, de duas, de quatro e de seis salas, né. E você justificasse com o número de alunos e as necessidades pedagógicas, sociais daquela localidade lá. A ideia de nucleação pra nós aqui, foi mais uma ideia nossa: “bom, então nós queremos reformar essas cinco escolas aqui ou construir prédio novo pra essas cinco escolas que estão naquela determinada região, mas que individualmente nenhuma delas obedece os critérios que o MEC vai exigir, principalmente o critério de número de alunos pra construir uma escola de duas salas, que seria a menor possível. Então, vamos fazer o seguinte: vamos pegar várias escolas, perto uma das outras, que dá, somando dá o número de aluno, que passa de 100 alunos, e a gente consegue construir uma escola de seis salas. Então, o MEC não liberava recurso pra uma escola chamada “escola polo”, “escola núcleo”, não, ele liberava pra escola de duas, de quatro e de seis (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Pelo conteúdo evidenciado por este informante, a nucleação também se apresenta como um jogo de infiéis disputas ideológicas entre governo e Estado, pois o que de fato importa para o governo municipal é a oportunidade encontrada de construir escolas, independentemente de direito assegurado nas legislações vigentes, favoráveis a que aluno estude preferencialmente próximo de suas residências (BRASIL, 1990, art. 53).

Não obstante, fica evidente que, dentro do programa de transferência de recursos (PDE/PAR), “a nucleação ou polarização de escolas” trata-se de uma falsa política pública, usada como promessas eleitorais às comunidades com a presença do poder público cumprindo seu papel com políticas públicas educacionais. Porém, tais políticas não fazem parte das diretrizes do governo federal, tampouco são questionadas, já que pelo que aponta a pesquisa, houve pouca ou nenhuma participação da SEMED nas discussões junto às comunidades e na implementação da política, então denominada pelo governo de nucleação.

Afinal, que pontos foram decisivos para a nucleação? Consideramos os arranjos que estão interligados às instituições públicas, os aspectos financeiros na agregação de alunos de diversas escolas, o aumento de repasse por aluno anualmente (CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial e CAQ – Custo Aluno-Qualidade) e o gerenciamento dos recursos via transferência de dinheiro direto para a escola com a constituição de Conselho Escolar próprio.

Como podemos observar, no momento de instituir a estratégia de polarização, as demais ações ficaram em segundo plano. Porém, no discurso de convencimento das comunidades para levar a cabo a nucleação, a justificativa girava em torno da oferta de melhores condições de organização pedagógica e logística com a SEMED, oferta progressiva de nível de ensino (considerando que as escolas multisséries possuem condições de oferta no máximo até o 5º ano do EF), inclusão de profissionais para compor a Gestão Escolar (Diretor, Vice, Coordenador Pedagógico), alimentação regionalizada, manutenção de estradas, ramais e vicinais, transporte escolar específico, bem como eletrificação rural e água potável, dentre muitas promessas que nas comunidades de classe multisseriadas estavam longe de ser uma realidade.

Negando esse caminho percorrido pela nucleação, as políticas precisam assegurar direitos aos sujeitos do campo, sendo este um dos fundamentos da Educação do Campo. Caldart (2002) observa que o cenário exige a quebra do paradigma de ver o campo como prioridade secundária, de modo que a educação tem que se constituir de acordo com a luta dos trabalhadores e as exigências do movimento nacional da educação do campo, onde o processo educacional deve ser

No; [onde] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura a as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Neste sentido, deve-se garantir aos alunos das áreas rurais o acesso à educação básica até o fim de sua etapa, sem que para isso tenham que sair da região onde residem. No entanto,

a garantia total de acesso ainda não está contemplada, considerando a falta da oferta do Ensino Médio, fato que os obriga a se deslocar para a cidade após a conclusão do EF.

Na análise em curso, é indispensável a necessidade de descortinar as intencionalidades por uma visão histórica da origem e implementação das políticas públicas no âmbito da educação. Diante disso, o horizonte analítico deve ir para além dos objetivos e fundamentos anunciados nas resoluções e documentos regulatórios, na busca da compreensão da sua real intencionalidade oculta, haja vista que as principais linhas de financiamento das políticas são advindas de bancos e dos setores privados que possuem interesses de manutenção do capital financeiro, o que nos remete à responsabilidade de descortinar seu real propósito.

4.4 O direito a educação: Então, política pública de educação ou política de “político”?

Este trabalho parte do princípio de que toda ação humana não se constitui de ações neutras (MARX, 1989), a inexistência da neutralidade quanto ao interesse do Estado na implementação de quaisquer políticas no contexto social, principalmente, no que tange a políticas formuladas para a educação, tanto seu conteúdo quanto sua intencionalidade devem ser analisados e relacionados ao processo histórico no contexto em que elas são deliberadas. Como afirma Oliveira (2012, p. 2), “compreender o sentido que as atuais políticas públicas educacionais assumem na relação entre Estado e sociedade, implica o resgate histórico acerca da própria formação social brasileira e da influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época”.

Nesse sentido, sendo considerada um processo que abriu possibilidades de arrecadação de recursos para construir escolas e suprir o déficit de prédios escolares, a nucleação também produziu outra condição, a de manutenção do poder local por meio de líderes políticos, o que além da visibilidade de governança, na aparência, proporcionou ao gestor local também galgar ao exercício da política partidária.

Isso pode ser evidenciado, segundo resposta na indagação sobre como ocorreu o processo de articulação da implementação da nucleação e seus respectivos desdobramentos, proferido por representante municipal:

A escola só era um caminho legal pra poder fazer, por quê? Pela secretaria de agricultura não tinha como fazer isso, por nenhuma outra secretaria. O único meio legal foi essa estratégia que nós utilizamos através de conseguir recursos do MEC, de uma escola de seis salas, justificando. E a nucleação aqui era nossa. Então, aí o prefeito analisava, eu mostrava pra ele os mapas, os ramais tudinho, aonde tinha que ser melhorado as estradas, aonde uma estrada tinha

que ser interligada uma com uma outra. Ele chamava o secretário de obras, aqueles secretários que se envolviam e dizia: “olha, eu quero que vocês deem todo apoio. [...] “Aí chamava o vereador daquela área e dizia: “olha, o secretário tá fazendo esse projeto e como tu é da área e tem interesse na área, então tu podes se apresentar na área e se apresentar pro teu público lá”. É aí onde entrava a questão de um vereador, de um líder da comunidade (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Percebe-se que nesta fala, assim como nas entrevistas com alunos e com a comunidade, que existiram várias menções sobre a presença de agentes políticos, como vereadores e lideranças comunitárias que almejavam mandato posteriormente, utilizando-se dos processos de mobilização e informes acerca do projeto que estava sendo planejado para a região – ação que daria visibilidade ao sujeito envolvido no processo.

A partir do relato acima, fica implícito que a ação de nuclear possuía diversas intencionalidades que pouco se detinham em questões educacionais, mas deixavam aflorar os interesses políticos. Isso, porque, ao optarem pela retórica dos benefícios da construção de uma escola de médio ou grande porte em uma determinada região, os agentes políticos agiam por conta da ambição de manutenção de posição de poder (BEISIEGEL, 2005), tomando para si a proposição da política de nucleação, de forma que construía uma identidade de representatividade na região ao atender às necessidades de seu eleitorado.

No entanto, observa-se que essa prática de clientelismo ou coronelismo foi constituída historicamente no Brasil, desde o período colonial, com os rearranjos contemporâneos que ganharam outras roupagens. Leal (1976), em seus escritos sobre o coronelismo e os regimes representativos por meio do voto no Brasil, é bastante enfático ao afirmar que:

A explicação do fenômeno está no governismo dos chefes locais, [...] e na sujeição do eleitorado do interior, especialmente do rural, a esses mesmos chefes, como consequência direta da nossa estrutura agrária, que deixa o trabalhador do campo ignorante e desamparado (LEAL, 1976, p. 248).

Ainda segundo as políticas eleitoreiras e a educação, Beisiegel (2005) nos confirma que historicamente essa relação sempre esteve estabelecida no campo da educação, e situa essa relação ao trazer à tona as relações de interdependência entre a política de sustentação de poder e educação, estabelecidas pelos agentes políticos que mediavam as negociações e divulgavam os possíveis benefícios sociais do governo nos municípios interioranos.

Lena Verone (2006) reafirma o que Beisiegel (2005) discute sobre a mediação entre política e educação, pois essa relação era construída entre as demandas sociais e os denominados agentes políticos, que utilizavam da concessão de serviços públicos e sociais para fortalecer a racionalidade administrativa do Estado, provocando o que a autora chamou de

“contradição entre democratização das oportunidades e qualidade do ensino democratizado” (VERONE, 2006, p. 480, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, observa-se a dinâmica em que se processou a nucleação na região do Ubim, no momento em que um vereador era designado a anunciar a concessão da escola na região, ao mesmo tempo em que ocultava a intenção de fortalecimento político e administrativo, desencadeando a contradição entre equidade de oferta de condições e qualidade de ensino, já que se ampliava o acesso no momento em que os alunos passam a ter oportunidade de concluir o Ensino Fundamental sem uma perspectiva de qualidade. Como já se mencionou, para isso, teriam que se deslocar para outros locais.

Diversas leituras sobre as comunidades e estudantes do campo permanecem carregadas com o discurso no qual o campo é local de atraso, sem cultura e de conotação negativa. Para Ribeiro (2012), é necessário que haja a superação do entendimento de que o trabalho no campo também constitui-se como processo educativo que deve ser visto o como formação humana, pois “o trabalho produtivo articulado à unidade familiar [...] [como prática emancipatória] assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social” (2012, p. 296), de modo que a educação rural deve superar o paradigma fragmentado dos processos de educação formal para a formação humana.

A predominância do conceito de educação rural está diretamente ligada ao modelo produtivo das sociedades que herdaram do colonialismo um discurso eurocêntrico que despreza as diversas formas de aprendizagem, condicionando o espaço formal a único meio de construção intelectual dos sujeitos. Munarim (2011) corrobora novas concepções do espaço de formação, em que o campo deve ser

[...] concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (MUNARIM, 2011, p. 11).

O sentido aviltante sobre o espaço rural que impregna de negatividade os sujeitos é transportado para as escolas, em especial de classes multisseriadas. Numa visão dialética da realidade, isso demonstra que não se pode separar o espaço do sujeito e o sujeito do objeto, sem perder de vista que esses indivíduos são frutos de suas relações históricas e sociais, pois, “ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2002, p. 15), o que nos remete em concordância à afirmação de

Freire (1987, p. 87), para quem a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Em uma visão eurocêntrica sobre o espaço rural, o Estado impõe modelos que subsidiam a procrastinação de uma outra perspectiva de alteração ocular sobre o campo. Marx e Engels (2002) expõe que a “estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos” (MARX; ENGELS, 2002, p. 21). Logo, a reprodução das desigualdades não pode ser tida como concepção imutável, assim como as concepções idealistas, como verdade universal (TRIVIÑOS, 1987). Fica, portanto, evidente ser falsa a ideia de que o campo não produz cultura e de que os modelos de vida de diversas comunidades são inconcebíveis, o que necessita de outros modelos para incluir as comunidades na modernidade, ignorando as experiências de tempo histórico que possuem.

Vejamos a seguinte descrição:

Às vezes a gente chegava numa escola pequena do interior, os alunos saíam correndo com medo da gente porque não tinha integração, né. Eles só viviam ali dentro, não tinha integração. Então, na medida em que a gente fizesse a escola polo, eles iam poder andar num transporte, iam poder conviver, conhecer outras crianças de outros ramais, e aí, até nessa parte social ia abrir um espaço mais amplo de aprendizagem, né, e melhorando a comunidade como um todo (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

A justificativa de nucleação apresentada coloca os sujeitos em uma posição generalizada. A história local dos sujeitos é subjugada e anulada em detrimento de uma concepção de integração à sociedade contemporânea, num claro discurso pregado pela globalização. Por exemplo, os movimentos sociais, principalmente na luta dos seringalistas no Acre, ainda na década de 1980, tiveram força usando como bandeira a posse e o usufruto da terra. Cruz (2012) explica que o movimento dos seringueiros ganha força ao fundir seus propósitos às emergências dos movimentos ambientalistas. Nesse sentido, também as populações tradicionais têm buscado resistir com seus modos de vida, que são alvejados pela ideologia do capital.

Assim divulga-se um discurso,

[...] um sentido pejorativo, pois o tradicional significa atraso, ignorância, improdutividade, em contraponto com a ideia de um modo de vida e de um modo de produção modernos, marcados pela urbanização, pela industrialização, pela produtividade e pela velocidade, características típicas do modo de produção e de vida capitalistas (CRUZ, 2012, p. 600).

A luta coletiva dos sujeitos do campo faz parte de um processo de luta de classes, em que duas visões de mundo estão em disputa. Neste sentido, Lukács (1978) traz uma reflexão

sobre as bases ontológicas do “ser social”. O autor segue as reflexões de Marx (2011), considerando o trabalho como categoria fundante do ser social, ou seja, a gênese do trabalho também constitui uma categoria da formação de um “novo” ser.

O Movimento da Educação do Campo traz outras concepções sobre a produção do conhecimento e formalização da luta por direitos dos sujeitos das áreas rurais desde a década de 1990: “a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326), onde as novas concepções de conceber esses indivíduos foram sendo evidenciados, proporcionando maior visibilidade no campo das lutas sociais como sujeitos de direitos. Molina e Sá (2012) sustentam a proposição de que para se construir uma verdadeira escola do campo é necessário,

[...] conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

A concepção de transformação da prática escolar e conseqüentemente social vai de encontro ao discurso feito pelo poder público neste estudo, pois para este a nucleação permitiria desencadear maiores possibilidades de socialização e interação entre os sujeitos da região, tirando-os de certo isolamento condicionado pela própria condição de existência desses indivíduos.

Cruz (2012), ao tratar dos povos e comunidades tradicionais, expõe a inter-relação que essas comunidades mantêm com outros grupos sociais na região e nos alerta sobre a importância dessas relações no processo de construção da própria identidade dos sujeitos, “isso implica o deslocamento das lutas contra a exploração, a privação, a marginalização e a exclusão social” (CRUZ, 2012, p. 601).

Em certa medida, não podemos negar que o contato e socialização dos alunos com outras comunidades tem uma importância social e cultural para a formação desses sujeitos. No entanto, torna-se perigoso o discurso de que os sujeitos estão isolados e necessitam ter contato com o mundo social como se estivessem em uma redoma. A sociabilidade permite ampliar as possibilidades de conhecimento e interação, e contribui significativamente no desenvolvimento dos sujeitos, sem esquecer da sua origem e vínculo de identidade. Com isso, dá-se sem o risco de “perder de vista a particularidade do campo, recusando as concepções arcaicas da educação rural e da educação para o campo” (LEHER; MOTTA, 2012, p. 584).

É possível ter ocorrido excessos do entrevistado ao afirmar que na interação com sua própria comunidade, o aluno não pode se desenvolver e construir sua identidade. Apesar disso, por meio do fato de conhecer outros espaços sociais, outros valores e outras culturas, esses sujeitos passam a compreender a dimensão desses aspectos e a importância de fortalecimento de sua própria identidade enquanto sujeito social e valorização de seu território que, no caso mencionado, tem no deslocamento para a escola polo uma alternativa viável.

Dentre as várias funções sociais da escola, insere-se o trabalho de fortalecimento e valorização da identidade dos sujeitos, dinamizando processos que possibilitem a própria percepção dos indivíduos no que tange a sua identidade, assim como a conscientização do grupo e contexto a que pertence, fomentando a compreensão sobre os vínculos políticos, sociais e culturais vigentes na sociedade.

Na declaração de 2002, realizada no Seminário Nacional para discutir a Educação do Campo, os representantes de vários órgãos e movimentos sociais registraram diversas afirmações, dentre elas, sobre a sociabilidade coletiva, quando estes registram que: *“estamos abertos a nossa própria transformação: não queremos nos fixar no que já somos; queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto”*.

A construção da identidade da Educação do Campo e do sujeito do campo advém da formação de um movimento que alcança várias populações, como quilombolas, indígenas, acampados, assentados e ribeirinhos, que se juntaram para se fortalecer e reivindicar direitos sociais para além do processo de escolarização (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

O movimento prima pelo fortalecimento dos vínculos de identidade dos estudantes e sujeitos que de modo geral vivem no campo. Hage (2008) expressa esse aspecto como importante instrumento no processo de formação dos alunos, e a saída desses sujeitos do seu local de origem como um prejuízo a sua formação, esclarecendo que a retirada das escolas das comunidades causa enfraquecimento dos laços de identidade dos sujeitos com o lugar em que interagem. A esse respeito, faz a seguinte afirmação:

A escola na comunidade é um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência (HAGE, 2008, p. 8).

Molina (2012) prossegue que,

Uma das tensões da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, especialmente em relação àquelas executadas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, é o apartamento, a ruptura, a separação da Educação do Campo (MOLINA, 2012, p. 592).

Nesse sentido, há uma negação na declaração do representante municipal, quando se reporta à nucleação como uma possibilidade de fortalecimento dos vínculos de identidade a partir da interação com outros sujeitos e outras comunidades, defendendo que saem “de certo isolamento” que a configuração da oferta de ensino organizada em classes multisseriadas lhes proporcionava.

4.5 Multisseriação ou seriação: o falso paradigma entre entrave e eficácia

A visão analítica sobre a organização de ensino em classes multisseriadas causa divisões de opiniões e posicionamentos, pois historicamente se postulou o ensino em turmas regulares divididas por série/ano e faixa etária. Iniciamos esse tópico com a visão do poder público no questionamento sobre o cumprimento ou não do papel educativo realizado em classes multisseriadas na formação dos estudantes do campo. A esse respeito, Paulo Santos (48 anos) é enfático ao declarar que tal organização é uma ação conveniente apenas no discurso de oferta da educação às populações das áreas rurais, pois para o informante a multisseriação,

Não cumpre até hoje [esse papel] porque, na verdade, o multisseriado é um tapa-buraco, a gente sabe disso, né. Então, a comunidade, aquele setor, tem 20 alunos, por exemplo, aí tem 5 alunos do primeiro ano, mais 5 alunos do segundo, mais 3 do terceiro. Não tem como formar uma turma só com aqueles alunos ali. Então ali é obrigada a se fazer multisseriado. Mas só que pra questão da aprendizagem dos alunos, então a gente sabe que é uma deficiência muito grande, mas não tinha como a gente botar um professor pra dar aula só pra uma turma de 5 alunos, né. Então, uma escola de 20 alunos com várias séries diferentes ali, aí precisar de 5, 6 professores naquela escolha ali não tinha viabilidade financeira pra isso, né (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

As justificativas giram em torno de duas questões. Na primeira, a agregação de alunos de várias faixas etárias e séries/anos não permitia ao professor unidocente desenvolver o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A segunda nasce do ponto de vista financeiro, pois os custos com despesas de pessoal e salário de professores seriam impossíveis de serem efetivados transformando-as em seriadas, fato que se estabelece devido ao baixo quantitativo de alunos nas escolas e inviabiliza a formação de turmas seriadas. Nesse processo, fica evidenciado que há uma hierarquia na construção do conceito de aprendizagem na organização

de ensino, em que a seriação é o plano ideal de aprendizagem, e a multissérie é uma proposta atrasada para ofertar a educação nas escolas das áreas rurais.

Contradizendo essa visão, D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) defendem que “há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares” (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 315).

Ao defenderem que existe possibilidade de realização do papel educativo nas escolas multisséries, visam a superar o modelo hegemônico de organização de ensino que ainda se baseia no espaço urbanocêntrico, propondo a possibilidade de sua superação com propostas pedagógicas por ciclo de aprendizagem e socialização dos espaços educativos escolares. Algo que abarque a vida cotidiana dos alunos naquilo que lhes é real, no seu espaço comunitário e social.

Partindo da concepção dos sujeitos que convivem no circuito formativo do campo, José Antunes (54 anos) reitera que, apesar das mazelas e questões adversas, a multisseriação consegue consolidar resultados positivos quanto ao processo de escolarização dos estudantes. Vejamos a assertiva:

Eu vou falar pela escola que eu trabalhei. Eu consegui por vários anos encaminhar alunos pra o campo urbano com a faixa etária né, série e ano correta, e com um ensino-aprendizagem [...] Tanto é que ao longo desse processo aí de vários anos trabalhando em escola multisseriada, eu cheguei a pensar que era minha formação que não era compatível, que eu precisava melhorar, tanto é que eu voltei a estudar e consegui formação técnica pro magistério, graduação e melhorou sim com certeza. Mas o que fez melhorar o ensino-aprendizagem dos meus alunos na escola foi o compromisso (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

A assertiva do gestor traz uma questão que nos leva a pensar na melhoria de um processo educacional de estudantes que independe do vínculo direto com o local onde o professor atua ou da organização do ensino, que é a formação, seja inicial seja continuada. José Antunes (54 anos) ainda reitera que “[...] nós temos as escolas no nosso município ainda multisseriada, que os professores fazem um belíssimo trabalho independente se tá multissérie, ele consegue fazer um trabalho”.

Somando outros elementos à formação,

O ensino-aprendizagem independente da classe multisseriadas, regular [seriada], vai depender do educador, ter compromisso, determinação, paciência, perseverança. Porque quando as nossas escolas pequenas multissérie eram discriminadas, muitas das vezes era por causa da própria

formação do professor que era leigo que não tinha formação, hoje não, as nossas escolas multisseriadas, que ainda tem no nosso município, os professores tudo lá com especialização, com graduação, então, com capacitação (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

De fato, por muitos anos, a história da educação brasileira foi incipiente na construção de políticas de formação inicial e continuada de professores, principalmente quanto aos profissionais que desempenham a docência nas escolas do campo. “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2000, p. 157).

Ressalta-se que no âmbito da formação inicial de educadores, a primeira política de fomento à formação inicial de professores ocorreu durante o governo Luiz Inácio Lula (2003-2010), que se consolidou através da Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁸ no âmbito do MEC.

O plano de formação viabilizou formação inicial para milhares de professores “leigos” que exerciam a docência apenas com o curso de magistério ou até mesmo com o Ensino Médio, condição que também influenciava significativamente no resultado da aprendizagem dos alunos. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), até 2018, o PARFOR já havia formado 44.843 professores em todo Brasil (CAPES, 2018).

Ao considerar informações da docente Sarah Albuquerque (32 anos), com experiência de 5 (cinco) anos acumulados na escola N. S. Aparecida, e sua saída desta escola para assumir a docência em classes multisseriadas, ela faz um paralelo de sua experiência no ensino multisseriado e o papel docente na formação de sujeitos sociais, dizendo:

O ponto positivo da multissérie é que normalmente o professor da multissérie ele tem uma sequência né, ele pega os alunos do Pré até o 5º ano. Então ele tem uma sequência de trabalho, se ele não conseguir fazer um objetivo esse ano, mas ele vai se empenhar pra ele conseguir no próximo e assim sucessivamente, então esse é um ponto positivo. Um ponto negativo é que a gente não tem muito suporte mesmo, principalmente porque as escolas são longe e fica mais difícil ter esse suporte e a questão de material, querendo ou não a gente usa muito a internet a gente pesquisa, então pra escola multissérie, principalmente as mais distantes, compromete, porque a gente passa muito tempo lá, as vezes a gente chega em casa cansado e querendo ou não a gente é ser humano a gente não consegue pesquisar pra levar. Tem uma sobrecarga de trabalho (Professora, Sarah Albuquerque, 32 anos, Forquilha).

¹⁸ Programa de oferta de educação superior e gratuita para profissionais do magistério que, no exercício da docência na rede pública de educação básica, não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Ficando evidente que a multissérie não seria problema até o ponto que perpassa a relação dos alunos, como o acompanhamento que os professores podem dar por anos consecutivos com a mesma clientela. Porém, o discurso muda quando se pensa na formação dos professores e nas informações que podem ser proporcionadas por veículos como a internet, que são escusos em ambientes distantes desses atendimentos.

Correlacionando o discurso da professora com o do gestor escolar, o compromisso e responsabilidade do professor quanto ao desempenho do aluno no processo formativo se torna elementar. Ambos não trazem a organização de ensino da multisseriação como uma das vilãs do fracasso escolar, do abandono, distorção idade-série/ano e evasão. Essa apreensão logicamente proporciona uma visão parcial de totalidade para fazer julgamentos, levando em consideração a formação dos educandos.

Cláudia Parente (2014) apresenta a caracterização de 4 (quatro) currículos existentes nas escolas multisseriadas em diversos países, sendo: A) mongraduado; B) diferenciado; C) multiidade/ciclos; e D) currículo centrado no aluno. Alguns apresentam semelhanças, mas na prática se distanciam pelas suas intencionalidades.

O primeiro, “A”, condiciona o agrupamento de diversos grupos de alunos por idade e ano, e o atendimento do professor visa a atender os alunos por tempo e ações que são construídas de acordo com a relação proximal do ano que os alunos estão. O segundo, “B”, reverbera na centralidade das ações em uma temática e posteriormente na resolução de atividades de acordo com o grau de cada educando. O terceiro, “C”, organiza-se com trabalhos por ciclo de junção com no máximo dois anos escolares com conteúdo específicos. Enfim, o quarto, “D”, consiste em centrar as atividades por bloco e por aluno com material específico.

Para esta mesma autora:

No Brasil, parece haver a presença dos quatro modelos curriculares nas escolas multisseriadas, com predominância do modelo quase mongraduado e do modelo centrado no aluno, este último, [...] herança a metodologia do Programa Escola Ativa (PARENTE, 2014, p. 68).

Neste sentido, a característica da prática em reflexão com a organização do trabalho pedagógico da professora Sarah Albuquerque (32 anos) revela o tipo de formação de que ela participou, no caso o Programa Escola Ativa, no município de Tomé-Açu, que promovia formação continuada para professores das escolas multisséries. Por mais que se possa enquadrar em um modelo curricular particular, a formação se produz na compreensão e produção da educação em classes multisséries.

Para elucidar ainda mais a experiência da prática pedagógica, mencionada em análise, foi solicitado que a professora relatasse como desenvolvia suas atividades em sala de aula, tanto na escola nucleada N. S. Aparecida quanto na escola multissérie. Assim, relata:

Eu digo que é igual, porque o mesmo empenho que eu tive na escola nucleada, eu tenho na multissérie. A prática não muda, é aquele sentar do lado que eu falo, tem que ter o corpo a corpo, tem que sentar do lado do meu aluno pra eu auxiliar ele, [...] eu cobro muito, errou, apaga uma, duas três dez vezes. Como eles moram perto, as vezes só vão quando terminar. Isso até facilita, na escola nucleada não dava pra fazer isso, por causa do ônibus que tinha horário pra sair (Professora, Sarah Albuquerque, 32 anos, Forquilha).

O relato nos mostra que organização do ensino, em multi ou seriada, não é um fator impeditivo de uma boa prática pedagógica, pois são o compromisso e o empenho que se tornam fatores determinantes para o desempenho escolar dos alunos. Assim, mais uma vez, podemos sugerir tratar-se de uma questão subjetiva favorável, porém, não determinante ou independente de processos de formação, mesmo quando a informante adentra fatores negativos da nucleação, como flexibilidade do tempo que a criança tem de continuidade das atividades desenvolvidas em sala e a questão do transporte escolar.

Por essas proposições, observamos que a diversidade de série/ano e níveis de aprendizagem, na mesma sala de aula, sob a responsabilidade da unidocência, tem suas contradições, o que propicia exaltá-la ou inferiorizá-la em comparação com a seriação. Assim, é importante enfatizar as práticas desenvolvidas, nas quais, em geral, presencia-se a reprodução do ensino linear, com mesma ânsia por concluir conteúdos selecionados e separados em uma prática fomentada pela seriação dentro de um contexto, antes e hoje heterogêneo.

Pensando dessa forma, parece que ambas se confundem na sua essência, uma espécie de reprodução reiterada, mas com mudanças na denominação, da seriação na multisseriação ou vice-versa, o que traz desdobramentos para a prática do professor

Para ser mais explícito, o queremos dizer é que as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial (MORAES; BARROSO; HAGE, 2010, p. 401).

Em outras palavras, podemos inferir que aquilo que está em disputa não é uma simples denominação da organização de ensino no campo, mas a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos educandos. Continuamos com uma rígida reprodução de modelos de ensino, currículo e avaliação impostos como padrão e que não cabem nas realidades diversas que temos,

principalmente no campo. É sobre este contraste, entre o real e o ideal, que cumpre concluir sobre tais modelos de organização do ensino.

Por sua vez os processos de ensino-aprendizagem e as didáticas são reféns dessa organização linear-etapista que determina os conteúdos que, na multissérie, as crianças e adolescentes terão de dominar em cada série dos cinco anos iniciais e finais. As avaliações, aprovações-retenções, obedecem à mesma lógica de domínios segmentados (ARROYO, 2012, p.735).

Nesse sentido, as mudanças têm de ser imprimidas no sentido do que se quer enquanto identidade educacional, pois não se torna novidade a escola N. S. Aparecida ainda carregar e reproduzir modelos de ensino-aprendizagem que não lhes identificam enquanto escola do campo, condicionando sua existência às amarras da escola urbanocêntrica.

Tomando em entrevistas a percepção dos pais em relação a nucleação, vemos como ela significou a troca de uma escola com uma sala para um espaço maior, com outros ambientes, e a troca da multisseriação pela seriação. Esses dois aspectos ficaram presentes nas vozes desses sujeitos.

Quanto ao papel formativo das crianças nas unidades de ensino multisseriadas, as falas dos pais vão na direção do processo formativo dos filhos, mas ressaltam a infraestrutura precária das escolas e da organização de ensino, quando na multissérie, configurando a seriação por meio da nucleação como a possibilidade de melhoria de escolarização de seus filhos. João Paulo (48 anos), morador da comunidade, do KM 19, afirma: “Pra mim ia ser bom, uma escola maior, com mais salas, porque os meninos ficavam todos misturados, era muita coisa só pra uma professora”.

No mesmo sentido, Antônio Marcos (52 anos) expõe:

Pelo que o vereador falava ia ser bom pras crianças, dizia que ia ter computador, uma sala pra cada série, a escola ia ter quadra pra brincar bola, eu achava que ia ser bom, porque a escola daqui era pequena, uma confusão com um monte de menino misturado nas séries (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

Ou melhor, a promessa feita sobre a nucleação era tentadora para os pais de alunos e conhecedores do cenário infraestrutural da multisseriação. Assim, foi determinante para convencimento das comunidades, já que este condicionante era de certo modo um incômodo e fonte de descontentamento para as famílias dos alunos. Esses fatos criaram uma percepção homogênea sobre o processo educativo, com claro usufruto, por parte do governo, do poder da ideologia sobre quem também pouca ou quase nenhuma escolarização pode ter.

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia no direito à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.10).

Portanto, é nesse contexto residual que é tratada a educação ofertada nas comunidades rurais, como vem tentando se provar com a nucleação, apesar de seu diferencial ser uma estrutura física que até então as comunidades não conheciam, sendo considerada com orgulho por alguns informantes para a região: “Agora a escola de hoje é bem melhor, grande, bonita, muita gente que passa aqui até se espanta com uma escola dessa aqui dentro do “mato,” então pra nós é até um orgulho [...]” (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

A visão sobre a escola multissérie se consolida então numa visão negativada e fora do “padrão” para as comunidades. Moraes, Barroso e Hage (2010), ao discutirem os paradigmas da multisseriação e seriação nas escolas do campo, apontam as possibilidades que embasam as justificativas de muitos governantes sobre a multisseriação, pois são considerados aspectos dos prédios escolares, os professores que têm de dividir o quadro para dar conta de todas as séries/ano, multiplanos de aulas, diversas cadernetas, conteúdos distintos e, ao mesmo tempo, é preciso considerar a singularidade de cada aluno em uma mesma sala de aula.

De fato, está-se diante de uma escola do campo que considere as múltiplas determinações que são importantes para a constituição dos sujeitos. A informação destacada, para Moraes, Barroso e Hage (2010), evidencia o modelo de escolas do campo, que se propõe:

[...] a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade (MORAES; BARROSO; HAGE, 2010, p. 402, grifo nosso).

Se isso fosse verdade subentende-se que os problemas da escola polo, em análise, seriam totalmente outros que não os também existentes em contexto da multissérie. Freitas (2005, p. 112) é enfático ao afirmar que “tais decisões foram implementadas há tanto tempo na história da escola que já não nos damos mais ao trabalho de examiná-las e, em geral, damos isso por suposto e naturalizado”. Esses discursos são comuns e acabam por se disseminar como verdade absoluta e única alternativa possível.

Mas o que dizem sujeitos desta pesquisa sobre os possíveis aspectos positivos ou negativos presentes nessa organização de ensino?

A gente aprendia sim na escola. Era difícil porque era tudo misturado e ficava difícil pra professora, a gente se atrapalhava também, copiava o dever que não

era nosso, mas era bom, a professora conseguia ensinar. A parte boa era estudar perto de casa e a dificuldade era que só tinha uma professora pra todo mundo e a escola era pequena e velha, não tinha muita coisa, só uma sala de aula (Aluno, Luiz Cesar, 13 anos, Vista Alegre).

É marcante a contradição entre precarização e qualidade da educação na fala desse sujeito, mas é também, evidente como este discerne a finalidade da escola em produzir aprendizagem. Neste sentido, pergunta-se, não existem problemas nos modelos de escolas seriadas? Em primeiro lugar, temos que considerar que somos sujeitos fragmentados, de modo que o processo de constituição histórica da sociedade seguiu divisões, tanto na filosofia, na religião, no trabalho e, além disso, esse mesmo modelo foi transferido para as demais instituições sociais, incluindo a escola, cujos postulados foram se formulando desde os Jesuítas no (Século XVI) e Comênio, com sua *Didática Magna*, no século XVII (PARENTE, 2014).

Para tal discussão, a materialidade do ensino ofertado em classes multisseriadas, o olhar pejorativo sobre essas escolas e a perspectiva criada de que a seriação apresenta melhores condições de aprendizagem aos alunos, Salomão Hage (2005) pensa da seguinte forma:

A multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. Por outro lado, há posicionamentos que expressam insatisfação com relação à existência dessas escolas, considerando-as um “problema”, por causar prejuízos ao processo de aprendizagem. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive (HAGE, 2005, p. 146-147).

Novamente, a falta de consenso sobre o que seria melhor para sujeitos que precisam de educação, adotar mudanças, mesmo que essas venham do sistema mantenedor, ou resistir e se apegar ao existente e ultrapassado para uma linguagem moderna. O mesmo Hage (2005) propõe que faz-se necessária uma reflexão para além da forma como essas instituições foram estabelecidas no contexto educacional, um olhar que revele as relações sociais, o vínculo cultural, o saber acumulado historicamente pelos sujeitos que vivem no campo, assim como o próprio potencial presente no contexto das comunidades que são inseridas no âmbito do processo pedagógico e que contribuem significativamente para a formação dos alunos.

Portanto, não se pode desmerecer e afirmar que uma determinada organização de ensino é dada por determinantes neutros e sem intencionalidades. É necessário compreender que cada tempo histórico possui suas determinações. No Brasil, a multissérie não é dado de tempos recentes. Segundo Saviani (2008b), essa organização de ensino se configura com a instituição

da lei de 15 de outubro de 1927, que determinou a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, que preconizou a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugarejos. As escolas eram constituídas por classes de alunos de diversas idades e séries diferentes, ou seja, a escola que chamamos de classes multisseriadas.

Hage (2010) nos alerta que a precarização das escolas multisseriadas, o grande número de escolas organizadas em classes multisseriadas, a dispersão de localização dessas escolas e a baixa demanda de matrícula de estudantes por escola são usados como argumentos pelo poder público para fechar essas escolas ou turmas, a fim de implementarem a política de nucleação. Segundo o autor, a nucleação é utilizada como estratégia de superação dessas mazelas apresentadas pelos gestores públicos.

O relatório de nucleação da SEMED (TOMÉ-AÇU, 2015), já discutido anteriormente, traz, entre outros aspectos, as questões citadas por Hage (2014), mas não menciona as viabilidades apontadas pelos alunos, assim como as possíveis dificuldades e entraves que a política de nucleação poderia vir a desencadear, trazendo transtornos para a vida destes e interferindo no aspecto escolar, cultural e social.

Além disso, essas unidades de ensino ficaram totalmente isoladas de quaisquer suportes técnicos do Estado por longos anos, como já discutido anteriormente, no que se refere a manutenção dos prédios, formação, material didático etc. Por isso, esse fato reverberou de forma negativa sobre essas classes de ensino, algo que se perpetua até os dias atuais, apesar de gradativamente vir sendo redimensionada a atenção a seu respeito, com o financiamento para construção de escolas de uma ou duas salas de aula, laboratório de informática através de programas baseados nas Políticas Públicas para a Educação do Campo, a partir dos anos 1990, ou para outras dimensões, como o PROINFO Rural, Programa Mais Educação, Formação Continuada de Professores, entre outros programas que buscam melhorar a condição da oferta de ensino nas escolas do campo.

4.6 Adeus multissérie, as incertezas da nucleação

Avançando em nossas análises, pensamos nas dificuldades encontradas para efetivação da nucleação na região do Ubim, buscando compreender o processo de mudança dos alunos para a escola N. S. Aparecida, considerando compreender dialeticamente os reflexos de que esse momento constituiu, ou seja, o que se pensava e o que foi consolidado.

Para o representante do poder público,

De antemão a gente tinha uma dificuldade, tivemos uma dificuldade muito grande de até mesmo convencer algumas comunidades, de aceitar que o filho tinha que sair dali de pertinho pra ir um pouco mais pra longe, né. Então, esse foi um ponto que a gente precisou bater muito e alguns pais nunca aceitaram, até porque depois, às vezes muda de governo e tal (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Por esta fala, indica que houve um primeiro contato no sentido do convencimento; uma proposição que se torna costumeira, segundo Souza (2006), para os desdobramentos de uma política pública,

[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Consequentemente, precisa ser avaliada. Pensando neste item, mas a partir dos sujeitos, sobretudo, os pais, observa-se uma avaliação negativa em relação à política pública quanto à satisfação do público ao qual se destina. As falas dos pais revelam um descontentamento na gestão do processo de nucleação, em que pese a forma como foi apresentada às comunidades. A questão de deixar a comunidade, espaço de vivência dos alunos, somada à utilização de transporte para acessar à escola, foi um dos aspectos que inicialmente trouxe medo e preocupação à comunidade e aos alunos.

Porém, para o governo local, essa mudança precisava ser suavizada, pois causava estranhamento e desconfiança aos pais. Em todas as entrevistas (comunidade e alunos), observamos que sempre mencionam esses pontos com frequência. No entanto, como se tratava de uma proposta nova no município, as consequências não poderiam ser mensuradas antecipadamente.

Hage (2008) discorre sobre a preocupação das famílias com relação à segurança dos filhos ao se deslocarem para outras localidades, justificando questões de violência, distância, falta de manutenção das estradas, o tempo de permanência no transporte, além da convivência em ambientes diferentes de sua cultura local – fato que, segundo Hage, contraria as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, com destaque ao art. 10, que não considera essas especificidades de planejamento da educação do campo.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre os aspectos que circundam o processo de educação dos sujeitos, pois há fatores que não estão no currículo e influenciam no percurso de aprendizagem dos alunos, de modo que precisam ser melhor considerados antes de qualquer política pública que se destine ao campo.

Arroyo (2012) sugere que:

Organizar as escolas, os currículos, os agrupamentos respeitando a especificidade dos educandos em seus tempos humanos de formação supõe superar essa organização solitária, segmentada do trabalho e avançar para formas mais coletivas e mais concentradas em coletivos de educandos-educadores por tempos de formação (ARROYO, 2012, p. 741).

Supomos assim que é preciso pensar para além do que enxergamos, de aspectos como infraestrutura ou materiais didáticos e pedagógico. Há outros elementos essenciais, como saberes históricos, sujeitos históricos, políticos e culturais, valores e percepções de homens e mulheres que não podem estar dissociados de uma organização escolar ou condição de acesso.

De fato, as políticas públicas, ao serem implementadas, demandam um conjunto de fatores necessários desde a implementação, acompanhamento até a avaliação, como nos indica a Souza (2006):

Elas dependem de muitos fatores externos e internos. No entanto o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública” (SOUZA, 2006, p. 21).

Ao tratar especificamente de políticas públicas da educação do campo, Molina (2012), afirma que a Educação do Campo se constitui como um direito que deve ser garantido pelos governos; portanto, as políticas de educação do campo são o Estado em ação.

Ao menos, deveria ser, como se observa quando Paulo Santos (48 anos) fala dos entraves no momento da implementação e da resistência dos pais e comunidades à nucleação. Apesar de se tentar evidenciar um momento de desconfiança e tensões, o governo – e não o estado – faz uso do consenso e de sua dimensão ideológica, como pudemos observar – ou seja, absorve muito bem e “exclui-se do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos que vivem nesse território” (MOLINA, 2012, p. 592).

4.7 O transporte escolar: Instrumento de acesso ou negação a escolarização?

De acordo com dados da SEMED (TOMÉ-AÇU, 2018), das 67 (sessenta e sete) unidades de ensino localizadas no campo, apenas 22 (vinte e duas) ofertam o EF nos anos finais; destas, 6 (seis) ofertam Ensino Médio em convênio com a SEDUC. Nesses termos, surge uma relevante demanda de alunos que, para continuar a escolarização, deslocam-se das comunidades até a cidade, fazendo para isso uso do transporte escolar.

Paulo Santos (48 anos), representante do poder público, avalia uma das questões que as promessas da nucleação não conseguiram proporcionar em sua totalidade – dentre elas, uma das mais cobradas pelas comunidades –, a trafegabilidade das estradas e ramais de acesso à escola.

Na alegação de Paulo Santos (48 anos), “o próprio governo não dá aquele apoio que seria necessário à estrutura, e como a estrutura falhou, aí o pai vem e diz assim: “olha, não prestou”. Ao mencionar que a “estrutura falhou”, refere-se a problemas de domínios naturais, principalmente, no período de inverno, quando trechos dos ramais ficam intrafegáveis e pontes quebram em virtude das fortes chuvas amazônicas, precarizando a prestação do transporte escolar. Logicamente, isso resulta em prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não conseguem chegar à escola.

Antes de iniciar os processos de deslocamento dos alunos através do transporte escolar, houve resistência e preocupação dos pais. Para amenizar conflitos diante da mobilização das comunidades, segundo José Antunes (54 anos), foram necessárias várias conversas na busca de resolver impasses:

[...] tanto é que a gente verificou se tinha uma brecha pra levar, dar segurança à criança e conversando com a SEMED, confirmou que era possível colocar alguém no transporte que desse segurança às crianças. Aí a gente inventou o cargo de monitor, que é responsável por conduzir a criança pro interior do ônibus, entregar ela em segurança (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

De acordo com o documento orientador do FNDE, a atividade do monitor para o transporte escolar não é regulamentada, cabendo aos municípios os critérios e providências, de acordo com suas demandas, porém, se tornou uma resposta viável para produzir consenso entre os pais quanto às condições do transporte escolar.

Por outro lado, na questão dos veículos coletivos de transporte escolar, os interesses políticos tensionaram as comunidades, que questionaram a qualidade do transporte ofertado, e até hoje se observa que na maioria das escolas rurais o transporte é precário. Da mesma forma, o governo tem desvirtuado o uso de veículos outrora disponibilizados pelo governo federal para atender ao transporte no meio rural – trata-se dos veículos chamados, segundo pais de alunos, de “ônibus amarelinhos”, transportes oriundos do Programa Caminho da Escola.

A esse respeito, o informante da SEMED relatou:

Então, quando a gente mandou o projeto dos ônibus, muitos desses ônibus amarelinhos eles foram liberados através dessas justificativas de atender aquela necessidade daquele polo, daquela nucleação. Só que aí depois, o

prefeito tem aquela liberdade de tirar um ônibus do local e botar pra outro, mas se ele pudesse manter o projeto como foi feito, seria a melhor ideia, aí não teria essa reclamação (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Portanto, fica evidente que há interesses escusos no que tange à responsabilidade própria do órgão que deveria garantir a permanência da política pública. O Programa Caminho da Escola, instituído em 2007, não tem relação específica com processo de nucleação, mas o município a partir do programa utilizou o transporte para este fim; para tanto, também utilizou de acordo com seus interesses, inclusive, desviando-o para o meio urbano.

De acordo com documento orientador do MEC, os veículos surgem da necessidade de: “Ampliar o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais que utilizem o transporte escolar público, por meio da renovação e padronização da frota de veículos de transporte escolar” (BRASIL, 2009).

Entende-se que a oferta do transporte escolar, enquanto garantia de direito, faz-se no sentido de melhorar as condições de acesso do aluno ao espaço escolar. Todavia, passamos a identificar esse como mais um entrave e agravante ao processo de escolarização, sendo em certa medida o responsável pelo precário acesso dos alunos à escola, fato recorrente na escola N. S. Aparecida, haja vista que o funcionamento da escola depende totalmente do transporte escolar.

Nas palavras de José Antunes (54 anos), este é um ponto crucial da política de governo municipal. “[...] A nucleação no meu ponto de vista é algo fantástico, mas desde que tenha toda uma estrutura, né, principalmente o transporte, os ramais, condição perfeita de tráfego. Hoje o maior entrave dessa nucleação é realmente o transporte escolar, né”. Como se observa, esta é uma contradição não existente quando se tratava das escolas da multissérie nas comunidades. Logo, sai-se do momento do entusiasmo da nucleação e passa-se para seus pontos problemáticos relacionados ao acesso e à permanência dos alunos nas instituições de ensino.

Sendo assim, a partir das observações realizadas em campo, percebemos que os rumos dados ao Programa Caminho da Escola, que visava a oferecer às comunidades transporte novos e de qualidade, reflete o mau uso desse benefício na escola N. S. Aparecida, que conta com uma frota de 4 (quatro) ônibus escolares; destes, apenas 1 (um) é oriundo do programa, os demais fazem parte da frota de transporte terceirizado, que não apresentam as mesmas especificações e, em sua maioria, não se adequam à realidade da região, causando transtornos e insatisfação para pais e alunos.

Além dessas dificuldades, o tempo de percurso que os alunos fazem das comunidades de origem até a escola é um agravante na condição de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, haja vista que este tempo varia entre 20 e 60 minutos, considerando o número de rotas

que os ônibus fazem, pois a frota é insuficiente e para que seja possível atender todas as comunidades, um único veículo chega a atender até 03 localidades.

4.8 Memórias, os sentidos da escola do campo para as comunidades

No campo, as relações entre os sujeitos são constituídas por dimensões que concebem a produção de saberes, valores, experimentações, subjetividades e laços de pertencimento que criam uma identidade nos sujeitos que constituem determinado grupo social.

A escola do campo vai muito além de uma instituição cuja função social deve ser a de promover o processo de ensino-aprendizagem. Quem são os sujeitos que compõem as escolas? Professores, servidores, alunos, pais de alunos, sindicatos, associação, etc. são oriundos em sua maioria da própria comunidade. Isso nos remete a pensar que a escola é a junção de diversos sujeitos de sua própria comunidade e que, ao mesmo tempo, produzem e reproduzem uma identidade peculiar.

Trazer as vozes e registrar a experiência dos alunos que vivenciaram as duas realidades tratadas nesta pesquisa é de suma importância, por se tratar de sujeitos coadjuvantes da política de nucleação implementada em Tomé-Açu.

As indagações permitiram revelar a dinâmica do processo de nucleação vivenciado pelos alunos, assim como as expectativas e a efetividade da política no dia a dia desses sujeitos. Com o intuito de criar um clima de confiança e naturalidade, as entrevistas com os alunos foram realizadas no próprio ambiente onde eles interagem, assim como foram conduzidas de forma que os entrevistados pudessem sentir-se livres durante o diálogo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É importante ressaltar que, no período em que foram feitas as entrevistas, os alunos, professores e comunidade estavam realizando um trabalho coletivo de manutenção das vicinais que ligam as comunidades à escola polo, pois as estradas estavam intrafegáveis em virtude das fortes chuvas.

Um dos aspectos considerados ao descreverem o processo de nucleação foi a alteração na rotina das comunidades. Referimo-nos então às atividades características, ao tempo e maturidade dos alunos na escola. O aluno Luiz Cesar, da comunidade Vista Alegre (13 anos), diz: *“as brincadeiras com os moleques aqui, a bola que a gente jogava, agora não tem mais”*. As lembranças saudosas dos alunos apresentavam os traços de sociabilidade que a escola possibilitava à comunidade. Silva, Felipe e Ramos (2012) descrevem:

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 422).

Para fundamentar esse espaço de construção de conhecimento das crianças como um direito de seu próprio tempo, o art. 31 da Convenção dos Direitos da Criança assegura à infância o direito de usufruir de atividades próprias de seu tempo, com reconhecimento do direito ao descanso, ao lazer, divertimento, bem como das atividades recreativas próprias da idade, além da livre participação na vida cultural e artística do espaço em que vive.

Compreende-se que a brincadeira na infância tem relevância *sine qua non* na formação e desenvolvimento da criança. Por este motivo, é importante refletir sobre esta alteração no cotidiano dos alunos após a nucleação, principalmente quando essa alteração influencia na condição material de desenvolvimento da criança. Sobre a importância deste fenômeno, Borba (2006) nos alerta:

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo” (BORBA, 2006, p. 39).

Materialmente, os estudantes identificam os prejuízos causados pelo fechamento das pequenas unidades de ensino, ao mencionar a falta das festinhas realizadas pelas professoras nas pequenas unidades de ensino. Luiz Augusto, da comunidade do Maçaranduba (14 anos), relembra das atividades quando estudava na escola da sua localidade: “[...] *eu me lembro das coisas que tinham aqui na comunidade, tipo dia das mães, natal, dia das crianças e as outras festinhas que a professora sempre fazia*”. Em outra fala, o aluno menciona as brincadeiras entre os colegas após o horário de aula.

As escolas multisséries em sua maioria congregaram alunos da educação infantil até o 5º ano do EF. Assim, para Silva et al. (2012) no “campo, a criança ocupa espaços partilhados e constrói sua referência e identidade na relação com as atividades de seu grupo social” (SILVA et al., 2012, p. 423). Dessa forma, a representação do recorte temporal que os alunos fazem sobre o fechamento das escolas nas comunidades reflete em certa medida a negação de direitos

enquanto sujeitos que tinham uma dinâmica social própria de seu tempo e seu espaço, que foi diluída a partir do processo de nucleação de suas escolas.

Para além da mudança e transferência de espaço, é importante ainda refletir sobre o contexto e os aspectos que fazem parte da conjuntura de vivência dos alunos. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a construção da identidade do homem do campo está diretamente vinculada aos aspectos coletivos do lugar onde este sujeito interage, vivência e compartilha saberes com os demais membros de sua comunidade. Portanto, apesar de os estudantes não perceberem esses aspectos como parte de seu processo formativo, faz-se necessário considerarmos a estrutura do sistema educacional para compreendermos a dinâmica e o comportamentos dos sujeitos frente às demandas sociais, políticas e culturais.

Outro aspecto observado, foi a dinâmica das comunidades após a transferência dos alunos para a escola nucleada. Antônio Marcos (52 anos) alude à interferência nas atividades cotidiana das crianças, que sofreram alterações, já que doravante precisam se deslocar para a escola nucleada, tirando-lhes em certa medida o tempo de diversão e interação. Antônio Marcos (52 anos) segue seu relato com indicativo sobre o enfraquecimento das atividades religiosas e culturais após o fechamento das escolas, pois essas atividades estavam relacionadas com a dinâmica da escola:

Muita coisa mudou, pra você ter ideia, até as festividades dos Santos não é o mesmo, porque antes as escolinhas ajudavam na movimentação, as crianças ensaiavam, as professoras ajudavam na organização, vinha muita gente, era bem movimentado as festividades, a gente fazia arrecadações, bingos, leilão e as escolas ajudavam muito nisso, agora não, quase ninguém nem fala, corre o risco até de acabar com as festividades das comunidades (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

A instituição escolar tem um significado para além de um espaço onde se desenvolvem processos educativos formais. Ela representa o encontro das relações sociais, políticas e culturais da comunidade. O parecer nº 36 de 2001, que trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, traz a seguinte afirmação:

[...] O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, a nucleação não pode ser vista apenas como transferência e agrupamento de alunos de um espaço para o outro. Há direitos sociais primordiais sendo excluídos do

contexto das comunidades, assim como também há fatores constitutivos das relações sociais que permitem a construção de um espaço democrático que suscite seu desenvolvimento de autonomia enquanto sujeitos de direitos.

Ao mesmo tempo em que se desvelam questões desfavoráveis causadas pela nucleação, são ressaltadas pelos entrevistados questões que de alguma forma contribuem com o fortalecimento da identidade e cultura da região:

[...] antes eles terminavam só nas séries iniciais e tinham que ir pra cidade, isso preocupava muito a gente por que eles eram crianças ainda, e você já viu com tanta violência por aí, então nessa parte eu achava bom, até porque na cidade quando as crianças começam a ir pra lá, muitas não querem mais voltar porque lá tratam a gente do interior como matuto, ignorante e isso é ruim pros nossos filhos, eles ficam com vergonha, você sabe como são esses jovens de hoje (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

É importante ressaltar a necessidade de viabilizar condições para que os alunos possam continuar tendo acesso à educação no próprio lugar onde vivem, não sendo obrigados a se deslocar para a cidade – percorrendo uma distância, no caso da região do Ubim, de mais de 36 km até a cidade. Em 2010, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o decreto N° 7.352, que dispõe sobre políticas públicas voltadas para o campo, no qual assegura o direito de continuidade da escolarização sem sair do campo, no entanto, isso não abarcou o processo de nucleação.

4.9 Escola Nossa Senhora Aparecida e nucleação: consenso-dissenso

Ao ser indagado sobre em que medida a nucleação proporcionaria melhores condições aos sujeitos da região do Ubim, o entrevistado respondeu inicialmente com a seguinte afirmação: “Não dá pra separar mais, educação de trabalho. É um aluno, é um trabalhador aqui dentro do ramal, aqui dentro da colônia que ele precisa do transporte, ele precisa de uma estrada boa, ele precisa vender o seu produto” (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

A afirmação nos remete às lutas e construções que os movimentos sociais têm travado ao longo dos anos sobre a função social, política e cultural das escolas do campo, algo apresentado, por exemplo, no documento da Primeira Conferência Nacional:

Uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada, com um conjunto de ações políticas, econômicas,

e culturais que mexam diretamente no modelo econômico (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 53).

Destarte, as políticas e propostas pedagógicas para as escolas do campo deveriam assegurar direitos para além do espaço formal da escola. A declaração do entrevistado aponta para algumas questões que precisam ser analisadas, pois há claramente a preocupação de ofertar condições materiais para os sujeitos que ultrapassam o espaço pedagógico, no entanto, não houve condições que lhes proporcionassem materialidade para produzir de forma justa, de acordo com seus modos de vivência.

Qualquer mudança no cotidiano e na organização cultural e social desencadeia processos de resistência e adaptações que, em certos contextos, chegam a comprometer o bem-estar daqueles que estão inseridos no processo. Considerando que a nucleação não significou apenas a transferência dos alunos de um espaço para outro, Paulo Santos (48 anos) foi indagado sobre os principais desafios encontrados na implementação da nucleação. Dentre os desafios, comentados, afirmou-se:

O projeto tecnicamente era viável, então, a gente tinha todas as condições técnicas do projeto. Tanto que, o nosso projeto quando batia no Ministério da Educação era aprovado [...] aquela questão de convencer aquela comunidade não era fácil porque a comunidade realmente não acreditava que o prefeito ia fazer o ramal, né, a comunidade não acreditava que ia chegar ônibus novo, a comunidade não acreditava que ali ia poder vender os seus produtos lá na escola (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

Em outros momentos, foi mencionado como a educação ofertada nas comunidades rurais foi tratada historicamente pelo poder público. Vale aqui destacar um trecho do texto de apresentação do livro *Por uma Educação do Campo* (2011), que trata do histórico de exclusão, e nos remete à declaração do entrevistado sobre os desafios de implementação da política de nucleação.

Na obra, de acordo com Nascimento (2009), a situação da educação no meio rural brasileiro sempre foi esquecida. Em seus estudos, aponta que a educação rural só aparece nas pautas oficiais em 1930, ao ser discutida como instrumento de fixação da população de jovens pobres no campo, com o intuito de garantir mão de obra aos setores agrícolas e industriais. Apenas após a promulgação da CF de 1988 e, conseqüentemente, da LDB 9.394/96, desenvolvem-se questões relacionadas à educação para os sujeitos camponeses.

Silva, Mainar e Silva (2014, p. 24) afirmam que a “descredibilização dos povos camponeses, é alicerçada na Matriz Colonial de Poder”; de alguma forma, a descrença e desconfiança das comunidades com relação à garantia de abertura e manutenção de estradas,

transporte e própria construção da escola na região se pautam no histórico supracitado, que só avança a partir da luta de instituições e movimentos sociais, com destaque ao Movimento dos Sem Terras (MST), pois outrora esses e outros serviços foram negados à população rural.

Ademais, associada aos aspectos mencionados, ressalta-se a resistência das comunidades em deixar o lugar onde vivem para garantir a escolarização de seus filhos – um direito amplamente garantido aos filhos e filhas dos trabalhadores camponeses. Para além de buscar estratégias que se consideram como melhoria da garantia e do acesso aos sujeitos do campo, é importante também analisar os direitos que lhes são conferidos frente às legislações vigentes (MOLINA, 2012), porém, ressaltando-se que esses direitos são espaços de tensões. Silva et al (2014), pontua que:

A bandeira da Educação do Campo é disputada por interesses antagônicos. Os povos camponeses lutam pela garantia da educação específica e diferenciada afirmando um projeto de sociedade. Por sua vez, as elites agrárias utilizam esta educação como um ponto estratégico para a reestruturação do modelo produtivo camponês (SILVA; MAINAR; SILVA, 2014, p. 28-29).

É nesse contexto que as materializações das políticas para o campo são vistas como ações assistencialistas e sem continuidade, ou seja, pelas práticas desinteressadas que não promovem nenhum interesse de desenvolvimento intelectual e humano dos sujeitos camponeses.

Em conteúdo, foi solicitado ao entrevistado que fizesse uma avaliação do processo de nucleação na região do Ubim, considerando que esta política no desenvolvimento da pesquisa possui um período de 6 (seis) anos de implementação. Vejamos a resposta:

Eu acho que cada ponto é diferente um do outro, né. Então, às vezes você faz um projeto num local que ele alcança um objetivo. [...] dessas todas que nós fizemos aí, que foram muitas, eu acho que a de melhor resultado foi o Ubim. Mas por que que foi o Ubim? Porque também precisa do envolvimento da própria comunidade no processo, então, a comunidade era participativa também (SEMED, Paulo Santos, 48 anos, Tomé-Açu).

A partir da observação em lócus, considerando ainda o acompanhamento realizado em virtude do vínculo com as escolas do campo no município, as comunidades que compõem a região têm-se fortalecido ao longo dos anos, e a escola N. S. Aparecida passou a ser referência e base de discussões, reuniões e planejamento das ações nas comunidades que se autodenominam como “Comissão do Ubim”. Juntas, elas passaram a cobrar a presença do poder público na região e a acompanhar as atividades da escola, como por exemplo, na composição do Conselho Escolar.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2000, p. 10).

Dentre os aspectos supracitados que marcam a organização e participação da comunidade, que ultrapassam o trabalho pedagógico e são de suma importância por envolver alunos, professores e demais funcionários nas questões sociais, políticas e culturais da comunidade, destacam-se também as atividades desenvolvidas no ambiente da escola, que contribuem significativamente com o acesso e permanência dos alunos na escola.

As ações promovidas pela escola com a participação da comunidade têm sido um fator marcante na manutenção do ensino e aprendizagem dos alunos, pois preenchem lacunas deixadas pelo poder público, que por sua vez não acompanha as dificuldades desencadeadas no cotidiano da instituição escolar como ilustramos a seguir:

Figura 5 - Mosaico de atividades realizadas pela comunidade na escola do Ubim



Fonte: Acervo da Escola (2019).

Cumprе ressaltar que, para além do envolvimento dos pais nas questões de manutenção do espaço escolar, é primordial a participação nas questões referentes ao planejamento, na definição da função social da escola e sua missão enquanto formadora dos sujeitos daquele espaço, como nos lembra Paro (2010, p. 25): “É possível imaginar um tipo de relação que não consista simplesmente de uma “ajuda” gratuita dos pais à escola”.

Ao buscarmos compreender a proposta do poder público e respectivamente da função do gestor na escola com a real estrutura e condições materializadas na nucleação, obtivemos a seguinte informação:

Lamentavelmente, a gente tá com essa deficiência, ou seja, a escola hoje necessita de um laboratório de informática, um refeitório, um banheiro

adequado e quadra de esporte. Então, isso aí, a própria sala de leitura a gente deveria ter bem equipada, que isso eu tenho certeza que ia complementar, seria de suporte para que os professores realmente possam trabalhar [...] Sala de aulas, nós precisamos hoje de salas de aula ainda, porque a demanda da nossa clientela, a parte estrutura física não atende essa demanda, então as salas de aulas estão superlotadas (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

O relato acima se distancia do que foi proposto enquanto melhores condições de acesso e permanência aos alunos, até mesmo a própria infraestrutura já não comporta as necessidades e demandas; essa situação foi constatada empiricamente durante o processo de observação do local da pesquisa de campo.

Segundo dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, desde a criação da escola N. S. Aparecida, a matrícula vem crescendo significativamente, ocorrendo um processo de transferência de matrículas para outras escolas do campo e até mesmo da área urbana.

Ao tratar do decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, Molina e Sá (2012), reiteram:

Mantém-se, neste instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

No entanto, ao tratar do trabalho pedagógico na escola e relatar sobre a função do papel social enquanto escola do campo, o entrevistado abordou essa dinâmica com certa divergência e preocupação,

O ensino-aprendizagem no campo, eu acho que o professor ele tem que ter raiz no campo, ele tem que ter identidade porque, assim, hoje eu sinto, assim, a necessidade [...] a gente tem um projeto lá que é até que eu brinco com as professoras, pra levar os alunos [...] que o objetivo do projeto era ser uma sala de aula extra classe, ou seja, que estivesse contextualizando a realidade do aluno com a escola. E a gente sente essa necessidade, a gente tem professor lá que tem formação na área da Pedagogia do Campo e não usa isso, não interage com os alunos nesse sentido. Eu sinto falta disso lá na escola (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

Ao relacionar a declaração do entrevistado com a assertiva de Molina e Sá (2012), há um indicativo de que a escola ainda não absorveu a concepção de identidade de escola do campo. Ao contrário, isso nos leva à definição de escola do campo considerando apenas o aspecto espacial geográfico. A preocupação do gestor em relação à identidade do professor com o campo é descrita por Caldart (2012), quando considera que no “plano da práxis pedagógica,

a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais” (2012, p. 265).

Quando o gestor menciona o termo “Pedagogia do Campo”, neste momento refere-se aos Licenciados em Educação do Campo (LEDOC), sujeitos oriundos do PRONACAMPO, que oferta o curso em habilitação por área de conhecimento, o qual “representa uma alternativa que possibilita mais intensamente o exercício da práxis e a aproximação da educação do campo com a realidade camponesa” (MOLINA et al., 2019, p. 19). Os egressos da LEDOC atuam nos anos finais do EF e EM. No trabalho recente de Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), é tecido um debate histórico apresentando as potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo, com trabalhos produzidos em diversas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, os desafios que a LEDOC enfrenta na educação básica brasileira.

Um dos paradigmas da formação de educadores do campo consiste ainda em superar o entendimento fragmentado da formação humana, pois a concepção do modelo de escola rural ainda é questão presente no Brasil. Iniciados em 2007, os cursos de licenciatura em Educação do Campo possuem pouco mais de uma década de existência (MOLINA; SÁ, 2012), no entanto, já são objetos de estudos por pesquisadores, professores, governos e até mesmo da especulação privada em relação ao processo formativo.

O grande desafio que se propõe está na consolidação do modelo formativo que articule os processos formativos formais e na materialidade da produção da vida dos sujeitos em todos as suas dimensões. No entanto, superar o modelo de escola numa sociedade capitalista não é nem será uma tarefa fácil. Caldart (2009, p. 38) é incisiva ao afirmar que a concepção da educação do campo “tem se centrado na escola, e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo”, pois o currículo escolar das escolas das áreas rurais segue um padrão fracionário e de reprodução das desigualdades sociais.

Não nos imbuímos da defesa do educador mencionado pelo informante, mas nos engajamos no fortalecimento da proposição contra-hegemônica da formação de professores que sejam capazes de dar conta das contradições em que a escola está inserida. Freitas (2018) chama atenção sobre a ideologia do capital, que segrega e exclui aqueles que consideramos diferentes ou que não comungam das ações que defendemos. Desse modo, é necessário que haja o processo dialético ao analisarmos tais condicionantes, pois se trata do outro e do olhar em relação ao outro.

Para Freitas (2018),

A concepção de educação seletiva para os “interesses de aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos “indesejáveis”. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender” (FREITAS, 2018, p. 117).

Uma menção de ação isolada não pode ser figurada como descompromisso ou falta de habilidade docente para determinada ação. O que se põe em pauta é a continuidade reprodutiva que amarra e sufoca a autonomia docente num processo de sociedade que exclui.

É importante frisar que tanto no projeto pedagógico da escola quanto em outros projetos desenvolvidos, a escola tem buscado desenvolver atividades que a diferenciem e proporcionem aos professores a contextualização dos conteúdos trabalhados com as questões inerentes à comunidade.

Dentre essas atividades, o quintal produtivo¹⁹ é uma proposta de extensão da sala de aula com a agricultura desenvolvida na comunidade. Ressalte-se que, apesar de haver a intencionalidade pedagógica no projeto, este deve estar em consonância com o projeto coletivo de construção das objetividades da escola, seja ela nas propostas pedagógicas seja nos recursos didáticos e de descentralização da gestão educacional em seus diversos ambientes. Sem isso, a efetivação de práticas mesmo que positivas pode resultar no isolamento de ação e em seu respectivo fracasso com o conjunto de sujeitos que compõe a comunidade escolar.

O projeto canteiro produtivo é uma tentativa da equipe de materializar uma proposta pedagógica que possibilite a construção de identidade do campo. Apesar de não ganhar maiores proporções, até pela falta de envolvimento e compromisso de alguns membros da equipe escolar, os projetos desenvolvidos em certa medida promovem um diferencial para a escola,

Ao longo desses seis anos a gente vem tentando fazer dentro da proposta, que a própria educação do campo permite, a gente vem sempre tentando trazer a identidade pra escola, e essa identidade seria contextualizar a realidade do aluno com o ambiente escolar, criar um mecanismo que o aluno que tivesse no campo, ele fosse reconhecido como sujeito do campo dentro do espaço escolar, mas que interagisse o conhecimento dele, o conhecimento empírico. Porque a filosofia de trabalho da Nossa Senhora Aparecida, como uma escola do campo e no campo, pro campo, seria sistematizar esse conhecimento empírico que ele traz de casa com o conhecimento científico dentro das disciplinas curriculares, seria a proposta que tá no PPP escola (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

¹⁹ Através de atividades de cultivo de plantas frutíferas, os professores desenvolvem atividades que ultrapassam os limites da sala de aula e se estendem para a área verde da escola, onde ocorrem as aulas práticas vinculadas a discussões e debates em sala de aula (SILVA et al., 2018).

Para além da mediação do currículo pré-estabelecido nas normas e diretrizes da educação básica, é imprescindível tecê-lo com a vida, com a sociedade, com a dinâmica humana em todas suas dimensões. “A natureza do conhecimento camponês faz dele um efetivo prático-empírico, que preponderante e necessariamente faz ensinando e ensina fazendo, ao mesmo tempo em que comunica oralmente explicações dos saberes intrínsecos a cada objeto e prática” (TARDIN, 2012, p. 183). Nesses termos, é fundamental fortalecer coletivamente o vínculo da sala de aula com os conhecimentos científicos, além de adotar a práxis como instrumento do processo ensino-aprendizagem.

O gestor ratificou as dificuldades quanto a infraestrutura, compromisso com o processo ensino-aprendizagem, distanciamento da comunidade, transporte escolar e outros aspectos anteriormente discutidos. No que tange aos aspectos que considera positivo no âmbito da nucleação, fez a seguinte menção,

Queira sim, queira não, essa nucleação ela trouxe, assim, intercâmbio entre comunidades. Os alunos migram das suas comunidades pras escolas e a escola acaba sendo um ponto de referência [...] de encontro entre as comunidades. Então essa interatividade, pela questão tecnológica também, os alunos não têm acesso lá na comunidade, mas na escola têm acesso a internet. Então, de alguma forma, eu acredito que a nucleação ela pode se tornar positiva dentro de alguns aspectos, que a gente já citou até anteriormente, dependendo muito da equipe de trabalho escola (Gestor, José Antunes, 54 anos, Novo Repartimento).

Em outros momentos da pesquisa, muito tem-se sinalizado para questões norteadoras que podem direcionar a política de governo como uma estratégia positiva que ainda é a oferta de ensino com a qualidade que os sujeitos consideram necessária para a formação de seus filhos – apesar dos entraves e incômodos sociais e culturais referentes aos deslocamentos dos alunos e ao fechamento das pequenas unidades de ensino. Na declaração acima, aparecem elementos positivos já materializados que, de alguma forma, suscitam o acesso à informação, elemento importante para a formação dos educandos.

Ao conduzir a finalização da entrevista com Sarah Albuquerque (32 anos), foi solicitado que, a partir da experiência e acompanhamento da nucleação na região do Ubim, a docente fizesse uma avaliação da política de nucleação da escola N. S. Aparecida, ao passo que fez a seguinte colocação:

Eu ainda acho que o grande problema da nucleação da Escola Nossa Senhora Aparecida onde passei muito tempo lá, é a questão do deslocamento dos alunos, que causa um desgaste, porque são rotas muito longas. Quando eu cheguei na escola não tinha colchonete, eu tinha turma de Pré I e Pré II. Tinham alunos do Pré I que tinham que acordar antes das 05 horas da manhã

pra tomar banho, pegar o ônibus e chegar na escola. As vezes eles chegavam com sono e queriam dormir. Eu cheguei a dá aula, explicando atividade pra um aqui com o outro dormindo no colo (Professora, Sarah Albuquerque, 32 anos, Forquilha).

Mencionamos anteriormente o direito garantido aos estudantes de frequentarem a escola o mais próximo possível de suas residências, em especial, as crianças da educação infantil. Na contramão desse direito, a nucleação se consolidou na região do Ubim, porém, desencadeou consequências desgastantes para as crianças, incluindo um aspecto de saúde pelo cansaço oriundo de seu deslocamento, quando as crianças são submetidas ao deslocamento diário para acessarem à escola. Trata-se de uma problemática atual e que desafia o próprio limite biológico pelo esforço e luta que esses sujeitos dispõem no afã de garantir direito primordial enquanto ser humano.

Segundo a entrevistada, apesar de todo os entraves para acessar à escola, as crianças se sentem bem nela, gostam do ambiente e da dinâmica que a unidade de ensino proporciona. Em algumas medidas, a nucleação, segundo Sarah Albuquerque (32 anos), promove bem-estar. Seu relato afirma que “a partir do momento em que as crianças chegavam na escola, elas se sentem bem, o ambiente agradável faz com que eles queiram ficar na escola, mesmo com a dificuldade de acesso, eles querem estar na escola”.

Segundo a professora, quando ainda trabalhava na escola nucleada, “a infrequência escolar era baixa e quando os alunos desciam do ônibus já era correndo pra ir pra sala de aula”, e ainda complementa dizendo: “a primeira vez que teve aula no sábado, que foi calendário de reposição, disseram que não ia dá nenhum aluno, foram contados os que faltaram. Maior festa eles fizeram quando souberam que ia ter aula no sábado” (Professora, Sarah Albuquerque, 32 anos, Forquilha).

Nesses temos, verifica-se que, de acordo com as declarações apresentadas, há uma multiplicidade de fatores que se inter cruzam no âmbito da política de nucleação, fatores que ora se contrapõem aos direitos dos sujeitos ora se manifestam de maneira positiva para os sujeitos que estão diretamente ligados à escola, dependendo do contexto. Ainda assim, não podemos aqui tomar a política de nucleação apenas com destaque aos fatores levantados como positivos ou negativos, mas faz-se necessário revelar os processos que se desdobram para além do visual e do relatado pelos sujeitos que participaram desta investigação.

Questionados sobre a avaliação da nucleação na região após 6 (seis) anos de implantação, os pais reiteraram a questão positiva ao fato da oferta do EF completo na região (1º ao 9º ano do EF), direito antes que não era garantido a seus filhos, que a partir dos 11 anos passavam a ser deslocar para a cidade:

Como falei antes, pra nós é um orgulho ter uma escola dessa aqui na nossa região, então através dela hoje, a gente consegue algumas coisas, a se organiza pra reivindicar estradas, colocar nossa produção na merenda escolar, trazer ações de saúde, e serviços pra comunidade pra tirar documentos e outras coisas (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

Em contraposição, destacam fatores negativos, que apareceram constantemente durante a entrevista, tanto na fala dos pais quanto na dos alunos, aspectos que após os 6 (seis) anos ainda não foram sanados pelo poder público local: *“Agora o complicado é essa distância, o transporte, esse é o maior problema, se as estradas fossem boas aí seria muito bom, mas esse problema sempre teve”* (João Paulo, KM 19, 48 anos). Da mesma forma, Antônio Marcos (52 anos) ratifica:

A parte ruim, com certeza é o transporte, desde o começo sempre foi o mesmo problema e até hoje as crianças sofrem como isso, muitas precisam se levantar muito cedo e chegam cansadas na escola, isso se torna difícil pra elas com certeza (Comunidade, Antônio Marcos, 52 anos, São Sebastião).

Sobre a questão do transporte escolar, há muitas denúncias de descaso e problemas que estes serviços desencadeiam, principalmente quando as vicinais e distâncias ultrapassam o limite dos alunos. Com isso, em vez de contribuir com o processo educativo, passa a ser um dos fatores que contribuem com a exclusão de direitos desses alunos como destaca-se a seguir:

Essa política já foi reiteradamente, criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012. p. 243).

A partir destes relatos, a pesquisa nos revela importantes fatores que podemos classificar como positivos, que garantem alguns direitos aos sujeitos da região, mas ao mesmo tempo ainda não suprem as necessidades dos educandos. Entretanto, em meios a avanços, outros direitos são negados a esses sujeitos. Ressalta-se ainda a necessidade de reavaliação da proposta no que tange aos aspectos acordados no projeto inicial.

As implicações nas respostas dos alunos sobre o processo de nucleação não consideraram as suas subjetividades, pois estes, como sujeitos centrais do processo educativo, estavam submetidos às decisões políticas do poder público e comunidades, o que consiste apenas em acatar o que as decisões das relações de poder definem. A participação no processo se resumia a observar a dinâmica de reuniões e discussões sobre a nucleação.

Apesar de não serem consultados sobre as mudanças por que passariam, relataram que o problema maior da nucleação seria o longo período de deslocamento de suas casas para a escola. Sobre esse posicionamento, Luiz Augusto (14 anos) faz a seguinte declaração: “Não gostei muito porque tinha que sair cedo de casa, a outra escola era perto”. Sobre o mesmo aspecto, Luiz César (13 anos) também ressalta: “Só é ruim a distância, na escola daqui eu ia andando, essa parte era bom”.

É importante lembrar que o Art. 4º, inciso X da LDB/96, a partir da Lei 11.700 de 13 de agosto de 2008, garantiu a disponibilidade de vaga na escola pública de Educação Infantil e de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 53, inciso V, versa sobre o acesso à escola pública e gratuita aos estudantes próximo de sua residência.

Nesses liames, há em certa medida uma contradição quando analisamos a nucleação na perspectiva de propor melhores condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas do campo, ao mesmo tempo em que se nega um direito consolidado legalmente. Nesse domínio, as justificativas do poder público para não cometer crime de responsabilidade consideram o tempo de oferta de ensino “preferencialmente” e não obrigatoriamente.

Em seguida, os alunos foram indagados sobre as principais mudanças na rotina após a nucleação, quando se obteve a seguinte declaração de Luiz Augusto (14 anos): “Mudou mais na distância da escola [...] Agora eu chego mais tarde em casa e já chego cansado”. Além de provocar perigos durante o trajeto em virtude das condições de pontes e estradas, o cansaço e desgaste físico e mental são fatores que interferem diretamente no rendimento da aprendizagem dos alunos, pois muitos deles precisam sair cedo de suas residências para apanhar o transporte escolar; muitos saem de casa sem tomar o café da manhã e nem sempre é possível oferecer essa refeição na escola antes de iniciarem suas atividades.

A questão do transporte escolar é um aspecto recorrente dos processos nucleação. Pesquisas têm apontado este fator como um agravante dessa política. Sobre esses agravantes, Oliveira e Campos (2012) já alertaram anteriormente sobre a evasão escolar como um fator oriundo da política de nucleação das escolas do campo, sendo o cansaço dos alunos associado à falta do transporte por problemas mecânicos ou manutenção das vicinais.

Ao serem interrogados sobre se a escola nucleada apresenta melhores rendimentos da aprendizagem e condições de formação de acordo com suas necessidades, os alunos afirmaram que sim e tomam como justificativa a organização de ensino, infraestrutura e possibilidade de continuidade de seus estudos. Vejamos as informações:

Muitas coisas mudaram pra nós. Os professores, as salas, outros alunos que vieram de outras comunidades foi bom, acho que ajudou muito, mas hoje nossa maior dificuldade são os ônibus quando quebra, as estradas não são boas, mas ajudou muito o pessoal daqui, acho que ainda falta muita coisa, ainda não tem um campinho, uma quadra pra bater uma bola e outras coisas também. Se tivesse mais salas de aula já dava pra ter aqui também o ensino médio que não tem. As salas são poucas e lotadas, cada vez mais tá chegando mais alunos (Aluno, Luiz Augusto, 14 anos, Maçaranduba).

Acho que a parte do ensino é melhor, porque a gente não precisa ir pra cidade, tem até o nono ano, só acho que tinha que ter até o Ensino Médio, porque depois que a gente terminar vamos ter que ir pra cidade e a distância é ainda maior (Aluno, Luiz Cesar, 13 anos, Vista Alegre).

Diante das declarações, considerando outras questões já relatadas pelos alunos, percebe-se a necessidade de pontuar e analisar os dados negativos e positivos levantados pelos alunos, assim como os elementos ocultos que os sujeitos não identificam, mas que estão incutidos na política de nucleação e precisam ser desvelados da realidade aparente, como a questão política, cultural, o currículo, entre outros aspectos.

O relatório de nucleação traz um rol de melhorias no que tange a infraestrutura, espaços pedagógicos, atendimento diferenciado dentre outros benefícios. No entanto, é importante ressaltar que muitos desses aspectos ainda não foram materializados, e são indicados pelos alunos como importantes para melhoria do atendimento na escola. Esses elementos foram utilizados como promessa aos alunos, pais e comunidades durante as mobilizações nas comunidades para efetivar a nucleação, porém, estão longe ainda de serem cumpridos em sua completude, apesar de estarem nos documentos oficiais, o que podemos notar na legislação municipal, observando a Meta 02 do Plano Municipal de Educação, que destaca a responsabilidade do município em,

Garantir acesso, permanência e condições de efetiva aprendizagem a todos os alunos, considerando o acompanhamento e monitoramento, material pedagógico, infraestrutura adequada, espaços educativos climatizados, como: sala de informática com acesso à internet, laboratório de ciências e matemática, biblioteca, brinquedoteca, espaço de esporte e recreação, Instalações sanitárias e materiais de higiene pessoal e de limpeza; e outros (TOMÉ-AÇU, 2014, p. 159).

Nesse sentido, a educação do campo, seja no âmbito da nucleação, seriação, seja de qualquer outra modalidade (indígena, ribeirinha, quilombola, educação especial, educação de jovens e adultos), deve ser alicerçada em práticas pedagógicas que estejam vinculadas às necessidades e realidade da população camponesa, que valorizem e respeitem suas peculiaridades, que estejam equipada com aparatos pedagógicos que possam dar suporte a

pesquisa, ao experimento e ao desenvolvimento dos alunos, nos aspectos cognitivo, físico e emocional, proporcionando-lhes formação integral condizente com a vida e a diversidade dos sujeitos do campo.

São ainda Silva et al. (2014, p. 31) quem afirmam que “os povos campestres reivindicam a afirmação e valorização dos seus saberes, isto é, da sua condição epistêmica de dizer-se no mundo e de estabelecer as suas próprias cosmovisões com prerrogativa de transformá-lo”. Nesse sentido, a escola definida enquanto Escola do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais, precisa buscar parâmetros que incorporem as concepções de homens e mulheres do campo, que têm o direito de acessar e produzir a educação no seu próprio espaço de vivência, como postula Molina (2012, p. 593), para quem é necessário criar condições no sentido de “ampliar o espectro social a fim de que se reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos, como iguais, é passo importante para a conquista das políticas públicas”.

5 CONCLUSÃO

Para manter-se em pé e criar as condições de sua existência, a matéria, no tempo, no espaço, em movimento, sujeita a leis do desenvolvimento, deu saltos qualitativos e quantitativos. Não nascemos seres humanos; nós nos tornamos seres humanos ao longo da existência da matéria
(TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 572).

As apreensões que constituem a conclusão desta pesquisa não se atêm a constatar ou classificar a política de nucleação em uma escala positiva ou negativa, mas analisar os meandros de sua materialização em um cenário ainda carregado da herança de exclusão e descaso por parte do Estado quanto ao atendimento e garantia de direitos básicos, como saúde, educação e assistência social.

Ao tencionar a pesquisa e analisar a política de nucleação de escolas do campo implementada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Tomé-Açu, com foco na Escola Nossa Senhora Aparecida, na região do Ubim, as apreensões suscitaram a recuperação de aspectos latentes que contribuíram para elucidação da política de nucleação e suas inferências.

As interfaces presentes no desdobramento desta política do governo municipal podem ser relacionadas com “*as leis do desenvolvimento*”, citadas por Celi Taffarel e Mônica Molina (2012). São leis que condicionam a sociedade no seu percurso histórico, político e social e que têm relação com os interesses de uma classe que busca manter-se hegemonicamente no controle da sociedade, o que explica os vários condicionantes que influenciam na forma como o Estado trata e se posiciona frente às demandas políticas e sociais – e aqui, em específico, quanto ao trato das políticas voltadas para a educação, em que pese a educação ofertada para as populações camponesas.

Nesses termos, ao nos reportarmos à assertiva supracitada – que menciona o fato de “não nascermos seres humanos, mas nos tornarmos seres humanos” –, colocamos em pauta as lutas travadas pelos povos do campo no que tange aos direitos sociais, sobretudo, o direito à educação. Por muito tempo, esses sujeitos estiveram fora das pautas públicas e eram visualizados apenas como aspecto numérico, quantitativo, portanto, esquecidos no atendimento e na manutenção dos elementos básicos da oferta educacional.

As conquistas hoje materializadas são frutos de demandas mobilizadas pelos movimentos sociais, principalmente pelo MST. O marco que define a projeção do olhar do estado para a Educação do Campo foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 31 de julho de 1998. Desse marco, há “saltos

qualitativos e quantitativos” que colocaram os sujeitos do campo no palco de discussões e garantia de direitos antes negados. Nessa dinâmica, há avanços significativos, mas também a manutenção do descaso e da perda de direitos. É neste cenário que esta pesquisa ocorreu, na medida em que partiu do caso específico da região amazônica, para desvelar os meandros incutidos em uma política que prometia ofertar Educação do Campo aos sujeitos da região do Ubim, em condições adequadas e de acordo com suas necessidades.

Dessa forma, é pertinente refletir sobre a definição de Educação do Campo, no movimento de transformação das escolas das áreas rurais na perspectiva do que propôs o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, ocorrido em Brasília no ano de 2002. Durante a socialização no seminário e as reflexões do acúmulo construído no espaço rural, foi reafirmada a importância dos sujeitos camponeses e movimentos sociais do campo, assim como o caráter de sua luta pela garantia do direito à terra e a uma educação como direito universal que reconhecesse seus processos históricos, seus modos de produzir a vida, suas relações de cultura e natureza, processos que os diferenciavam do processo produtivo do capital de acumulação e produção da mais-valia.

Esse é o contexto que a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (hoje FONEC)²⁰ ajusta, definindo o termo “Educação Básica do Campo” como “Educação do Campo” (CALDART, 2019). Dessa forma, define-se o marco teórico das transformações exigidas pelos sujeitos camponeses e a luta baseada nas dimensões de Campo-Políticas Públicas-Educação (MOLINA, 2012; CALDART, 2008). A pesquisa buscou compreender o processo de desterritorialização dos sujeitos, estando este na condição da terra ou do próprio fechamento das escolas das suas respectivas comunidades.

A política de nucleação se consubstanciou a partir das apreensões do movimento por uma educação do campo para justificar a nucleação como ação da proposta da oferta de “Educação do Campo” que eliminasse o conceito de escola rural, que “não é (e não deve ser) educação rural” (CALDART, 2019, p. 72). Com isso, criaram-se as contradições de sua implementação em suas várias dimensões.

No esforço de analisar o processo de nucleação e fechamento das escolas multisseriadas, a pesquisa aqui realizada não pretendeu em nenhum momento, como registrado no início dessa conclusão, fazer juízo de valor ou hierarquização de organização de ensino, pautando-se na ética profissional da pesquisa acadêmica e científica responsável. Teve por base as abordagens teóricas que validassem todo seu processo, não tomando juízo ou parte diante dos resultados da

²⁰ Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

política ocorridos no município de Tomé-Açu. Dessa forma, buscou oferecer elementos no sentido do que Marx denominou de “concreto pensado²¹”, permitindo formular, de acordo com seu entendimento, que o abstrato e o concreto separadamente não podem existir; se assim considerássemos nosso objeto, correríamos o risco de uma análise apenas do fenômeno, reduzindo a pesquisa a uma análise pragmática.

Nosso esforço consistiu em ir além, na compreensão da totalidade e da unidade indissociável para desvelar e compreender como ocorreu sua real intencionalidade enquanto política de nucleação de escolas do campo. Nesses termos, definimos algumas categorias de análise que deram suporte à apreensão da realidade fenomênica, a saber, multisseriação, políticas públicas e nucleação.

Nesse sentido, retomamos os objetivos que impulsionaram esta investigação na perspectiva de responder ao problema proposto como cerne desta pesquisa: quais as interfaces do processo de nucleação no município de Tomé-Açu enquanto materialização de uma proposta para a Educação das comunidades do Campo? Dentre os procedimentos definidos para responder o problema proposto, buscamos expor o cenário da educação ofertada nas comunidades camponesas do município para visualizarmos a configuração e a forma como o município sistematiza e atende às modalidades e aos níveis de ensino presentes nas 67 (sessenta e sete) unidades de ensino.

O panorama educacional apresentado é extenso e complexo. O atendimento da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental abrange especificidades da educação escolar de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, acampados, assentados e agricultores familiares em escolas organizadas em seriação e multisseriação, com ensino regular e modular. Em muitas localidades, essa complexa configuração ainda é acolhida em espaços inadequados, que comprometem significativamente a permanência dos alunos e conseqüentemente o rendimento da aprendizagem.

Dentre os diversos espaços, ainda é possível encontrar escolas funcionando em barracos cedidos pelas comunidades ou prédios improvisados, com pouca circulação de ar, banheiros inadequados, mobiliários escassos e poucos materiais permanentes e didáticos que poderiam dar suporte pedagógico aos professores. Além desses fatores, ainda há unidades de ensino sem água e energia elétrica e em sua maior frequência sem acesso à internet. Essa conjuntura ainda é marca de um passado recente que ainda resiste aos escassos investimentos na educação ofertada para essa parcela da população. Ao tratar da Escola Pública brasileira na atualidade,

²¹ Aproximações formuladas da obra “O Capital” (1867) de Karl Marx, considerada uma de suas mais célebres produções.

Frigotto (2005, p. 224) expressa que um “balanço histórico de nossas raízes culturais, políticos e econômicas, expõe de imediato, um forte estigma herdado das marcas da colonização e de quase quatro séculos de escravidão”.

Esse estigma tem relação direta com as condições materiais da educação ofertada ao camponeses, além do tempo em que essas condições permaneceram sem a intervenção do Estado, fato que condiciona a existência de uma realidade que compromete o fazer pedagógico por caracteristicamente estar aquém das condições mínimas estabelecidas nas legislações vigentes quanto a oferta, acesso e permanência do aluno na escola.

O cenário exposto vislumbra a justificativa da Secretaria Municipal de Educação, ao lançar os entraves e condições de infraestrutura precária como elementos fundantes do processo de nucleação. No entanto, ao nuclear, eliminaram-se apenas os pequenos prédios em sua maioria de madeira, mas os problemas emblemáticos de cunho social, político e cultural também permanecem para a Escola Nossa Senhora Aparecida. Problemas estes que são percebidos e relatados por alguns entrevistados na pesquisa de campo; dentre eles, o vínculo profissional com as questões inerentes ao campo, compromisso profissional, relação escola e comunidade, falta de investimento e acompanhamento do poder público, questões relacionadas à falta de equipamentos e materiais pedagógicos, etc.

A transferência dos problemas presentes nas unidades de ensino multisseriadas para a escola nucleada tem relação com os objetivos e intencionalidades da política de nucleação implementada pela Secretaria Municipal de Educação. Ao expor e analisá-la, constatou-se que todo planejamento, mobilização e execução da política municipal, se ateuve nas questões de infraestrutura, não há registro de um projeto pedagógico por parte da Secretaria de Educação ou previsão de ações que demandem sanar os entraves de cunho pedagógico, relacionado com a evasão, distorção idade-série/ano, repetência, proposta de transformação na forma escolar para educação do campo, fortalecimento dos vínculos de identidade, formação de professores, dentre outros.

A política de nucleação se aproxima de uma ação de governo para promoção política de manutenção de poder local, ao levar à região do Ubim uma obra de grande porte para as demonstrar compromisso com as pequenas comunidades. Ao analisar o caso, ficaram perceptíveis que, além dos entraves transferidos, outros elementos somaram-se à nucleação, em certa medida, ampliando ainda mais as dificuldades de efetivação de uma prática pedagógica voltada para a formação integral dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades e necessidades.

Dentre os entraves, destaca-se o transporte escolar, apontado como um dos maiores problemas na nucleação, haja vista que a escola se localiza no centro das comunidades e depende inteiramente do transporte escolar para funcionamento. As condições inadequadas das vicinais, o inverno amazônico e a distância desencadearam limitações pedagógicas e administrativas, como o desempenho dos alunos que chegam cansados nas salas de aula, cumprimento do calendário letivo, distanciamento dos pais da participação escolar etc.

As apreensões auferidas no curso da pesquisa revelaram a compreensão e posicionamento dos atores sociais que foram impactados pela nucleação, dentre eles, alunos, pais, professores, comunidade e gestão da escola, em relação aos quais se evidenciam os percalços relacionados à organização de ensino, à prática pedagógica, à ampliação da escolarização, à infraestrutura, aos costumes, aos aspectos culturais, à relação entre escola e comunidade e ao transporte escolar.

Tomadas como base para propagação do “mal necessário” na garantia de acesso melhores condições educacionais para as comunidades campesinas, as classes multisseriadas se apresentam isentas de qualquer prejuízo à aprendizagem e formação dos sujeitos que nela interagem. Apesar de ser mencionada nas vozes de pais e alunos como um entrave, os mesmos atores confessaram que a aprendizagem era materializada, o que nos ocorre ser apenas a reprodução da ideia já propagada sobre esta organização de ensino.

Na mesma compreensão, professor e gestor confirmam não ser a organização de ensino multisseriado o fator primordial do processo ensino-aprendizagem. Para estes atores, o cerne deste processo é a formação e o compromisso docente, somado à compreensão e ao vínculo deste com as questões relativas ao campo e ao contexto a que os alunos estão vinculados, como enfatiza o gestor escolar: *“O ensino-aprendizagem no campo, eu acho que o professor ele tem que ter raiz no campo”*.

Nessa perspectiva, aludimos ser incoerente o discurso por parte do poder público, ao afirmar que a multissérie é um dos agravantes do baixo rendimento da aprendizagem dos alunos e, por sua vez, que a seriação possibilitaria melhores condições de aprendizagem aos alunos da região do Ubim, já que os mesmos sujeitos entrevistados revelam questões emblemáticas na seriação que ultrapassam limites de quaisquer organizações de ensino. Esse discurso vai de encontro com o que Freitas (2018) combate, pois se trata de emplacar a lógica capitalista num processo de responsabilização dos pais, alunos e professores pelo insucesso escolar, isentando o Estado dos condicionantes que ele mesmo estruturou para manutenção do capital e dos grandes grupos empresariais da educação.

É comum encontrarmos no campo escolas com oferta de ensino até o 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. São poucas comunidades que têm o privilégio de ter o atendimento até os anos finais, quiçá o ensino médio. Considerando essa realidade, a nucleação se fez significativa para a região do Ubim, ao viabilizar que os filhos de trabalhadoras e trabalhadores pudessem continuar a estudar na própria região. Ainda que não fosse na comunidade de origem, a política local de nucleação evitou que os alunos saíssem do campo para continuar seus estudos na cidade, ampliando as possibilidades de formação escolar desses sujeitos, pois a falta de escolas com atendimento aos anos finais é um dos fatores que tem influência determinante no encerramento precoce da escolarização no campo.

Corroboramos a ideia de que a infraestrutura de fato contribui com a dinamização do processo ensino-aprendizagem, pois os alunos precisam de um espaço agradável e adequado para desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Ao compararmos os antigos prédios onde funcionavam as unidades de ensino multisseriadas com o atual prédio da escola nucleada, é visível que, neste novo cenário, há melhores condições de permanência dos educandos, ainda que o acesso seja um fator a ser discutido e revisto, sendo talvez o maior entrave para nucleação em virtude da dependência do transporte escolar.

Contudo, a garantia da escolarização com infraestrutura adequada e de qualidade não está condicionada ao tipo de organização de ensino, nem ao número de salas de aula, tanto que, ao lançar apoio financeiro para construção de escolas do campo, o MEC disponibilizou a construção de escolas com 2, 4 e 6 (seis) salas de aula. As unidades de 2 (duas) salas de aula contemplariam as escolas com classes multisseriadas, evitando a saída dos alunos do seu local de convívio comunitário no seu local de pertencimento.

Um fator a ser ponderado é o afastamento educacional escolar dos alunos do espaço onde convivem diariamente e interagem com as diversas atividades e dinâmicas sociais e culturais peculiares a cada comunidade. As narrativas dos alunos e pais nos confirmaram que há um certo enfraquecimento das questões referentes aos rituais religiosos e culturais das comunidades, pois outrora essas atividades eram organizadas e sistematizadas pelas escolas, que de certa forma eram a base das relações sociais nas comunidades, como aponta o relato do gestor escolar: *“Mas na verdade, no meu ponto de vista, a escola sempre foi uma referência, mas não é identidade, identidade não se perde assim, fácil né. É claro que isso, as festividades pequenas que eram feitas nas escolas agregavam todo o povo da igreja na escola”*. No entanto, é válido afirmar, como preconizou Marx sobre o papel ideológico das igrejas na manutenção de classes, que *“a religião é o ópio do povo”*; embora na Amazônia esse imaginário seja natural

e constitua-se como parte identitária de diversas comunidades, contudo, fruto da herança colonialista do processo de invasão cultural-histórica portuguesa.

Ao se reconhecer enquanto unidade de ensino do campo, a escola Nossa Senhora Aparecida busca estratégias para manter os vínculos de pertencimento e fortalecimento da cultura das comunidades. No entanto, cada uma tem peculiaridades, ficando inviável a abordagem da escola, que se detém a trabalhar questões comuns a todas elas, como por exemplo a agricultura familiar que se desdobra em projetos de extensão das salas de aula, para que minimamente os alunos possam experimentar práticas vinculadas ao seu convívio social. Suas práticas pedagógicas em sua maioria não constituem uma ação que considera a unidade das partes, na totalidade do ambiente escolar, que gira em torno do trabalho da agricultura familiar e do agronegócio imposto pelo cultivo da palma do dendê.

Esses projetos de extensão internos são esforços de aproximação da escola com alguns parâmetros da concepção de escola de educação do campo, de modo que esses elementos são responsáveis pela presença de uma fração dos pais que se dispõem a contribuir, justamente por entenderem a importância do fortalecimento da cultura do campo no espaço escolar. Trata-se de algo pertinente na medida em que a nucleação os distanciou desse convívio, haja vista que agora a escola não tem o mesmo significado, não faz parte da dinâmica da comunidade, mas de uma escola com características de região, perdendo assim o sentimento de pertencimento pontual, sentimento que a nucleação busca estabelecer, mas que não pode ser dispensando tendo em vista ao raio de expansão territorial.

Para de fato finalizar essa etapa de pesquisa, validamos a busca pela percepção de elementos concretos que revelassem as interfaces ocultas na política de nucleação das escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu/PA, em específico a escola Nossa Senhora Aparecida, no Ubim. Tratou-se de uma proposta “aceita” e materializada, em 2013, com a promessa de sanar as lacunas e mazelas de resquícios da educação rural construída no percurso histórico da educação brasileira.

Nesses termos, mediou-se um conjunto de fatores que se constituem como alerta ao demonstrar como uma política de governo (nucleação) está entrelaçada com as amarras de um sistema educacional, que prima pela padronização e racionalização do processo formativo que impõe regras e condicionantes visando ao atendimento de interesses que não correspondem às necessidades da classe trabalhadora, em que se pesem trabalhadoras e trabalhadores do campo. Dessa forma, há uma configuração para melhor fluir os interesses de uma classe hegemônica em detrimento da classe trabalhadora, permanecendo a carência de uma proposta que possa construir a materialidade do campo, no que devemos fomentar em nossas práticas sociais, que:

[...] Não se trata apenas de “corrigir” as distorções econômicas e culturais evidenciadas nas tentativas postas em práticas pela reforma empresarial da educação. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos (FREITAS, 2018, p. 130).

Nesse sentido, a política de nucleação não é uma ação isolada do governo municipal, mas o resultado do estado em ação (MOLINA, 2012), que busca incansavelmente se reinventar e manter hegemonicamente seus interesses. Ainda que tenha proporcionado alguns bens e direitos aos cidadãos da região do Ubim, é uma política oriunda de um interesse maior e chega até as comunidades com uma interface própria.

Assim, esta investigação cumpre seu papel enquanto pesquisa social ao suscitar os meandros implícitos na dinâmica da sociedade, em específico na nucleação da escola Nossa Senhora Aparecida, rompendo com o senso comum contido nas diversas realidades fenomênicas apresentadas no dia a dia, colocando em pauta a essência das relações e interesses políticos, econômicos e sociais que estão imbricados nas diversas políticas públicas que chegam cortinadas no chão da escola, no lar e no local de labuta do cidadão campesino.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AIHARA, Maria do Socorro Michiko. **Paisagens Nipo-Brasileiras na Cidade de Tomé-Açu/PA**: estudo antropológico das memórias da família Onuma. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.
- ARAÚJO, Mônica de C. et al (Org.). **Ténêthar Porangaty**: Educação Escolar Indígena: Tembê Ténêthar: Tomé-Açu/PA. Tomé-Açu: EducAmazônia; UNICEF, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 555-561.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Monica (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ASSIS, José Guilherme Aguiar; COSTA, Rafael de Carvalho da; SANTOS, Jenijunio dos. Fechamento de Escolas do Campo: um crime contra os direitos humanos. In: FÓRUM DE INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 9., SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2017, Abaetetuba. **Anais...** Abaetetuba: Campus Universitário de Abaetetuba, 2017. p. 1-6.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 33-45.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <tinyurl.com/czskw1w>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: <tinyurl.com/s5ojduv>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2001]. Disponível em: <tinyurl.com/ye236ea4>. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2002]. Disponível em: <tinyurl.com/yzo7ownl>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006.** Dias Letivos para Aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação Por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2006]. Disponível em: <tinyurl.com/yfly84qa>. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: <tinyurl.com/res2008b>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009.** Disciplina o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: <tinyurl.com/wqxdwa5>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009b]. Disponível em: <tinyurl.com/wb2g4sp>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <tinyurl.com/yzjwb4cl>. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº: 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: <tinyurl.com/ud2yrtg>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: <tinyurl.com/w3mnfda>. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <tinyurl.com/z5m2dls>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituir um Sistema Nacional de Educação:** agenda obrigatória para o país. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <tinyurl.com/uwbnatf>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Escola Ativa - Apresentação. **Ministério da Educação,** 2010. Disponível em: <tinyurl.com/yhzqzcag>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Construção de Escolas. **Ministério da Educação**, [on-line], 2011. Disponível em: <tinyurl.com/yfc68ypz>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. [Homepage]. **Sistema Integrado de Monitoramento**, 2011. Disponível em: <tinyurl.com/q9bguen >. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural - 6 salas. **FNDE**, [online], [201-]. Disponível em: < tinyurl.com/uyjtn97>. Acesso em: 14 maio 2019.

CAETANO, Márcia Coutinho. **A organização do trabalho familiar sob a influência do cultivo do dendê na comunidade Santa Maria/Tomé-Açu-Pará**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. 4 v.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica et al. (Org.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 01-16.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 165. 5 v.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de educação do campo: uma guisa de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 8. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CARVALHO, Ana Cláudia Alves de. **As metamorfoses do trabalho e no espaço a partir da dendeicultura em Tomé-Açu (PA): estudo de caso na Vila Forquilha**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Relatório de Gestão da Capes**. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <tinyurl.com/t4wcdj9>. Acesso em: 30 set. 2019.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua. **Aurora**, São Paulo, n. 5, p. 1-9, dez. 2009

CRUZ, Benedito Ely Valente da. **Territorialização e organização espacial do grupo Agropalma**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CRUZ, V. C. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 594-602.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Z.; SANTOS JÚNIOR, Claudio de L. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 315- 326.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Realidades e desafios da educação do campo na Amazônia paraense: informações do estado e dos municípios - 2014**. Belém: GEPERUAZ, 2018. 1 v. Disponível em: <tinyurl.com/uvbeatp>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará**. 2. ed. Castanhal: UFPA, 2019.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação; Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 39-349.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 168-187.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ; Ed. da LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação; Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 26, p. 95-117, dez. 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no estado do Pará/ Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na**

Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 44-60.

HAGE, Salomão Mufarrej. A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo, **Faculdade de Educação da UFBA**, 2008. Disponível em: <tinyurl.com/yk224z7w>. Acesso em: 12 set. 2019.

HADDAD, Sérgio. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 217-224.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **A imigração japonesa na Amazônia:** sua contribuição ao desenvolvimento agrícola. 2. ed. Brasília: DF, Embrapa, 2016.

HORA, Dinair Leal da. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. **Linhas**, Santa Catarina, v. 4, n. 2, p. 1-23, set. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Tomé-Açu: População estimada – 2018. **IBGE Cidades**, [on-line], [201-]. Disponível em: <tinyurl.com/vnnlj8p>. Acesso em: 10 nov. 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação no Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL. Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1976.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p.578-587.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 81-87.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialista no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 25, n. 4, p. 43-59, jan. 1997.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento, São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**, São Paulo, n. 4, 1978.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 1. v. Tomo 1.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12. ed. 1989.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. volume II. O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. Livro 1, Volume I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo; Bomtempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 193-216.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-30, out. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 326-333.

MORAES, Edel; BARROSO, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multissérie**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 399-416.

MORAES, Roble Carlos Tenório; SILVA, Cledinei Oliveira da; SILVA, Bruno de Souza. Tempos formativos em escolas da educação básica do campo: garantia do direito ao acesso a educação. In: XII SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA

EDUCAÇÃO, 2019, Salvador. **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP**. Salvador: Ufpa, 2019. p. 1684 - 1687. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 10 nov. 2019. MOTA JÚNIOR, William P. da; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação; Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, out./dez. 2014, p. 1137-1152.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília: UnB, 1997.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**, 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 9-18.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. **Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: o caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, Região Sisaleira da Bahia**. Dissertação. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: Hegemonias em disputas**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NEVES, S. B. O. **Mapa de Localização do Território do Município de Tomé-Açu/PA**. Localização da Região do Ubim. Belém: Imagem, 2019. Color, 29,7 x 21,4 cm, Arcgis 10.5.

NUCLEAÇÃO. In: NOVO DICCIONÁRIO da Língua Portuguesa. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32. N. 115. p. 323-337, abr-jun, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 237-246.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-35, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU (Org.). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PARÁ. **Lei nº 1.725, de 17 de agosto de 1959**. Cria o Município de Tomé-Açu e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa do Pará, [1959]. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rv84jo5>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PARÁ. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Integração Regional, 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 82, n. 22, p. 57-88, jan. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e Pesquisa Qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 154-211.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Programa de Correção de Fluxo Escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio.(Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-304.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SALES, Suze da Silva. Análise de um processo consolidado: Histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras (1989-1999). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2013.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A crise atual do capital na conformação do estado contemporâneo e gestão da educação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 18, número especial, p. 459-565, jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de educação**, Campinas, n. 24, p. 7-24, jun. 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Bruno de Souza. **Viveres de Maranhenses no Pará**: migração, terra, trabalho e conflito no vale do Acará (décadas de 1960-1990). 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 427-424.

SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Catarina do Sul, v. 22, n. 2, p. 9-38, dez. 2014.

SILVA, Cledinei O. da; GONÇALVES, Jadson F. G. Educação do Campo no Município de Tomé-Açu: do multisseriado a nucleação. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 9., SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., Abaetetuba. **Anais...** Abaetetuba: Campus Universitário de Abaetetuba, 2017.

SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**. Brasília: MEC, 2012. p. 9-14.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 8. n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico**. Curitiba: UTP. 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão popular, 2012. p. 569-576.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TOMÉ-AÇU. Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Tomé-Açu. **Resolução nº 08, de 2012: Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental Indígena do Município de Tomé-açu/PA**. Tomé-Açu: COMED; SEMED/TA, 2012.

TOMÉ-AÇU. Secretaria Municipal de Educação de Tomé-açu. **Relatório do Processo de Nucleação das Escolas Multisseriadas (2012 a 2015)**. Tomé-Açu: SEMED/TA, 2015.

TOMÉ-AÇU. **Plano Municipal de Educação do Município de Tomé-Açu: 2014-2024**. Tomé-açu: COMED/SEMED/FME, 2014.

TOMÉ-AÇU. **Projeto Político Pedagógico: Por uma educação que valorize e resgate os saberes e fazeres do campo**. nº 05, de 10 de fevereiro de 2014. Tomé-Açu: SEMED/TA. p. 1-73.

TOMÉ-AÇU. Departamento de Estatística Escolar. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Matrícula**. Tomé-Açu: Semed, 2018.

TOMÉ-AÇU. **Projeto Político Pedagógico: Por uma educação que revitalize os saberes e fazeres na formação do homem do campo**. nº 05, de 10 de fevereiro de 2019. Tomé-Açu: SEMED/TA. p. 1-81.

TOMÉ-AÇU. Departamento de Estatística Escolar. **Relatório de Matrícula**. Tomé-Açu: SEMED, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBIM. In: DICIONÁRIO INFOPÉDIA da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2018. Disponível em: <tinyurl.com/v55zr4s>. Acesso em: 26 nov. 2018.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico; elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VERONE. Lane Rodrigues, Reseña de "A qualidade do ensino na escola pública" de Celso de Rui Beisiegel. **EccoS:** Revista Científica, v. 8, n. 2, p. 479-482, jul./dez. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

PESQUISA DE CAMPO ROTEIRO DE ENTREVISTA/GESTÃO DA ESCOLA

- 1- Em que momento você passou a ter conhecimento da nucleação na sua região e como você se posicionou diante dessa nova configuração? Você foi favorável? Por quê?
- 2- Qual sua percepção da política de nucleação no momento de sua implementação pela Secretaria Municipal de Educação na região do Ubim em 2013?
- 3- Você considera que as escolas multisseriadas não cumpriam com a formação dos sujeitos do campo? Quais os problemas e pontos positivos que você considera ter uma escola multisseriada?
- 4- Como se deu a relação da Secretaria municipal de Educação no processo de nucleação?
- 5- Após a nucleação, qual o papel da secretaria de educação junto às comunidades que tiveram suas unidades de ensino fechadas?
- 6- A secretaria de educação proporciona suporte necessário para suprir as necessidades da escola?
- 7- Em que medida você considera que a nucleação proporcionaria melhores condições de acesso e permanência aos alunos do campo?
- 8- Após 06 anos de nucleação, como você avalia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação? Quais os pontos relevantes e os problemas que você aponta como entrave da nucleação?
- 9- Você considera que a proposta pedagógica da escola polo Nossa Senhora Aparecida contempla as necessidades dos alunos enquanto sujeitos do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- 1- Como surgiu a proposta de nucleação das escolas do campo no município de Tomé-Açu?
- 2- Qual sua perspectiva enquanto política para os sujeitos do campo?
- 3- Você considera que as escolas multisseriadas não cumpriam com a formação dos sujeitos do campo?
- 4- Em que medida você considera que a nucleação proporcionaria melhores condições de acesso e permanência aos alunos do campo?
- 5- Quais os maiores desafios em implementar a nucleação das escolas?
- 6- Após 06 anos de nucleação, como você avalia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/ALUNO

- 1- Em que momento você passou a ter conhecimento da nucleação na sua região e o que você pensava sobre essa mudança? Você gostou de sair da sua comunidade e passar para a escola polo?
- 2- O que mudou na sua rotina a partir da nucleação?
- 3- Você considera que houve algum prejuízo para a sua comunidade ao fechar a sua escola? por quê?
- 4- Você acha que as escolas multisseriadas não cumpriam com a sua formação? Quais os problemas e pontos positivos que você considera ter uma escola multisseriada?
- 5- Você acha que tem melhores rendimentos da aprendizagem na escola nucleada? A escola lhe proporciona condições de formação de acordo com suas necessidades enquanto sujeito do campo?
- 6- Em algum momento a você e sua comunidade pensaram e retornar a escola multissérie? Por quê?
- 7- Após 06 anos de nucleação, como você avalia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação? Quais os pontos relevantes e os problemas que você aponta como entrave da nucleação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/PAIS E COMUNIDADE

- 1- Em que momento você passou a ter conhecimento da nucleação na sua região e como você se posicionou diante dessa nova configuração? Você foi favorável?
- 2- Qual sua percepção da política de nucleação no momento de sua implementação pela Secretaria Municipal de Educação na região do Ubim em 2013?
- 3- Você considera que as escolas multisseriadas não cumpriam com a formação dos sujeitos do campo? Quais os problemas e pontos positivos que você considera ter uma escola multisseriada?
- 4- Como ficou a sua comunidade a partir da nucleação ao ter sua escola fechada?
- 5- Em que medida você considera que a nucleação proporcionaria melhores condições de acesso e permanência aos alunos do campo?
- 6- Em algum momento a você e sua comunidade pensaram e retornar a escola multissérie?
- 7- Após 06 anos de nucleação, como você avalia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação? Quais os pontos relevantes e os problemas que você aponta como entrave da nucleação?
- 8- Você considera que a proposta pedagógica da escola polo Nossa Senhora Aparecida contempla as necessidades dos alunos enquanto sujeitos do campo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSOR

- 1- Houve esclarecimento e orientação sobre o contexto da proposta pedagógica da Escola nucleada aos professores lotados na Escola nucleada no ano de sua implementação?
- 2- Qual sua percepção da política de nucleação no momento de sua implementação pela Secretaria Municipal de Educação na região do Ubim em 2013?
- 3- Você considera que as escolas multisseriadas não cumpriam com a formação dos sujeitos do campo?
- 4- Quais os problemas e pontos positivos que você considera ter uma escola multisseriada? Quais as dificuldades da prática docente na multisseriação?
- 5- Há diferença na condução pedagógica nas turmas seriadas e multisseriadas? Quais as principais distinções e semelhanças?

- 6- Em que medida você considera que a nucleação proporcionaria melhores condições de acesso e permanência aos alunos do campo?
- 7- Após 06 anos de nucleação, como você avalia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação? Quais os pontos relevantes e os problemas que você aponta como entrave da nucleação?
- 8- Você considera que a proposta pedagógica da escola polo Nossa Senhora Aparecida contempla as necessidades dos alunos enquanto sujeitos do campo?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, *CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA*, Pesquisadora do *Curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica*, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é: *Analisar a Política de Nucleação de Escolas do Campo implementada no Município de Tomé-Açu/PA*.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, e possui duração aproximada de 30 (trinta) minutos. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

Contato: (91) XXXX-XX64

E-mail: cledineixxxxxx@gmail.com

Atenciosamente

CLEDINEI OLIVEIRA DA SILVA

Pesquisadora

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

Local e Data

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos e técnicos (divulgação em eventos, publicações, etc.). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Participante

CPF: _____

Fone: () _____

E-mail: _____

Local e Data