

POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: COMPREENSÕES E CONTRADIÇÕES NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE DE MATACURÁ, NO MUNICÍPIO DE BAIÃO – PA

Areli Ferreira Vasconcelos¹

Tiago Corrêa Saboia²

RESUMO

O presente artigo buscou compreender os impactos da Política de Nucleação no que diz respeito à vivência escolar dos alunos e ao acesso e permanência à educação escolar em uma comunidade da zona rural do município de Baião, no Estado do Pará. O processo de nucleação ganhou força partindo do entendimento de que a nucleação escolar segue a lógica de um modelo moderno e padronizado de escola, no entanto, este modelo este que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo, como toda a diversidade existente no campo. Assume uma abordagem qualitativa de investigação, por considerar as questões existenciais dos sujeitos. Diante das circunstâncias, questiona-se a Política de Nucleação garante condições necessárias para a efetivação de uma educação ‘do’ e ‘no’ campo para a população ribeirinha de Maturá. Apresenta como resultado questões contraditórias no processo de implantação e na efetivação da política, pois, não levou em consideração os aspectos econômicos da população por tratar-se de populações expostas a profunda desigualdade social. Diante das circunstâncias, a nucleação, ao faltar com a garantia das condições necessárias para a efetivação de uma educação ‘do’ e ‘no’ campo, comprometeu a qualidade do acesso e permanência dos alunos do campo dessa região.

Palavras-chave: educação do campo; escola do campo, política pública

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a política de Nucleação das escolas do campo presentes no território de Maturá e das comunidades ao seu entorno, no município de Baião – Pa. Adota, como categorias de análise, as compreensões dos sujeitos e as contradições na garantia de direito ao acesso à educação para os alunos que necessitam deslocar-se de suas comunidades até a escola núcleo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Professora no Município de Baião, Pará, Brasil. E-mail: areli347@gmail.com

² Doutorando do Programa em Agriculturas Amazônicas do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares. Docente da Faculdade em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA). Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Pará, Brasil. E-mail: tsaboia@ufpa.br

A educação do campo completou 20 anos (FONEC, 2018) e neste percurso foram muitos desafios transpostos e muitos que ainda existem, pois “a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações (...)” (CALDART, 2012, p. 259), assim, faz-se necessário a compreensão do contexto das comunidades de toda a sua dinâmica, para que as políticas públicas atendam as suas especificidades e tenham significados que de fato contribuam para a vida das populações do campo.

A política de Nucleação surgiu embasada na justificativa de melhorar a qualidade de ensino dos alunos, neste sentido, “a nucleação consiste em reunir um determinado número de escolas de uma determinada região ou espaço geográfico em torno de apenas uma unidade de ensino maior, com mais infraestrutura, denominada escola núcleo” (CARMO, 2016, p. 23), ou seja, ainda segundo este estudioso, a polarização é promovida pelos governos estaduais e municipais com o propósito de organizar uma estrutura escolar mais moderna e com melhores ambientes e estruturas pedagógicas.

Nesse cenário da implementação da política de nucleação, acordar mais cedo, percorrer longos caminhos (terrestres ou fluviais) para chegar a escola nucleada, assim como o distanciamento geográfico da sua comunidade de origem, entre outros fatores, podem provocar práticas que os afastam ou os desvinculam de suas vivências diárias, concedendo-lhes novos valores culturais e também situações que podem negar a sua identidade, deixando de ver sua comunidade como possibilidade de vida. Além dos possíveis riscos que estes alunos ficam expostos durante o trajeto casa-escola/escola-casa, que não podem ser desconsiderados, visto que muitos deste passam um tempo importante no transporte escolar.

Esses fatores têm sido enfrentados pelo movimento de educação do campo no Brasil como uma política que “desconhece ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços” (CALDART, 2005). Logo, afastar esses alunos de sua comunidade, gera mudanças significativas na sua formação, enquanto sujeitos pertencentes a um determinado lugar.

Na concepção de educação do campo, a defesa é de que o território do campo é diferente do espaço urbano. Deste modo, o conceito de rural não mais dá conta das especificidades das comunidades camponesas que nos últimos anos vêm lutado pela compreensão do espaço rural como espaço de vida; e traz como uma das suas bandeiras, que



vem a ser a educação *do e no* campo; *do* por ser pensada para a realidade dos povos camponeses e *no* porque deve acontecer naquele espaço geográfico (CALDART, 2005).

As formas de trabalho das populações do campo voltam-se para a agricultura familiar, extrativismo, pequenas criações e pequenos comércios, no entanto, tem forte presença da monocultura da pimenta-do-reino, que juntamente com os comércios situados na sede do Município, movimentam a economia local.

As relações de trabalho nas comunidades estão ligadas ao eixo familiar e comunitário, as tomadas de decisão sobre o trabalho, em sua maioria, são patriarcais. Entretanto, há uma forte participação das mulheres nestas tomadas de decisão, pois as mesmas vêm ganhando espaço no seio das famílias e, em algumas situações, são as responsáveis pela renda da família.

As pessoas que residem nestas comunidades, sejam agrícolas, agroextrativistas, ribeirinhas ou quilombolas, trazem consigo histórias de vida, de lutas, dos embates e enfrentamento de desigualdades sociais. Carregam o peso da caracterização pejorativa no sentido de serem, muitas vezes, tratadas pelo poder público como se fossem inferiores e que qualquer coisa servisse para elas, fomentando um histórico de negação social.

Além disso, não é levado em conta que são vidas que trabalham para a vida, que plantam, cuidam, colhem, pescam, caçam e tem uma relação íntima com os rios, florestas entre outros, e que tem direito a uma educação formal, que possibilite uma análise crítica da mesma forma e com a mesma qualidade que é oferecida nas escolas urbanas.

No contexto de discussão do processo de nucleação das escolas do campo, no município de Baião-PA, esta pesquisa pretende compreender de que modo a política de nucleação é percebida pelos moradores de uma comunidade que presenciou sua escola fechada.

Na perspectiva profissional, pesquisar os impactos das nucleações e até onde proporcionam educação de qualidade, visto que os alunos necessitam deslocarem-se de suas comunidades para outra, que, muitas vezes, encontra-se distante da sua.

Por este motivo, entende-se a importância da compreensão da vida dos sujeitos envolvidos neste processo, pois como pertencente a uma comunidade do campo, sabemos o quão é traumático desvincular-se do lugar a que pertence e como é difícil a adaptação ao novo, nova escola, novo dialeto e novos colegas.



O TRILHAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO: VISITANDO OS MARCOS LEGAIS

Para a compreensão do cenário das lutas políticas, principalmente no campo da educação nas áreas rurais do país, há de compreender a diversidade de projetos para o campo. Torna-se, portanto, necessário a busca por elementos, eventos e movimentos que possam contribuir para a compreensão dessa realidade (OLIVEIRA et al., 2012).

No bojo dessas discussões, entende-se que a Educação do Campo deve partir das reflexões que remetem entender o campo como lugar de vida, no qual estão presentes sujeitos construtores do seu espaço (CALDART, 2012). É nesse sentido que se faz necessária a defesa pelo acesso e permanência à escola pública e gratuita, nas diferentes comunidades e realidades que configuram o território do campo.

A legislação brasileira garante amparo legal na “adequação” às especificidades das escolas do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 23º e 28º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adequações necessárias para atender a estas especificidades, seja no currículo, no calendário escolar e na organização pedagógica ao considerar as condições climáticas, períodos de plantio e colheita, como também, condições de trabalho no campo. Segundo Hage (2010, p. 2), “essas adequações são importantes pois, a simultaneidade entre o trabalho e a escolarização no meio rural, constitui-se um fator incentivador para o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo”.

Em consonância com a LDB, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmam a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo” (HAGE, 2010, p. 2). Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida numa vinculação estreita com sua realidade existencial, “referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (HAGE, 2010, p. 2).

Diante disso, certifica-se a importância das escolas do campo serem no campo e na comunidade onde os alunos residem, pois cada comunidade, mesmo de uma mesma região, traz consigo particularidades subjetivas que necessitam ser valorizadas no âmbito do sujeito como construtor do seu espaço, argumento este, amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA-lei nº 8069/90), o qual defende que os educandos devem ser atendidos em sua própria comunidade, e pela resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Segundo Nascimento (2012), o processo de nucleação³ ganhou força

A partir do entendimento de que a nucleação escolar segue a lógica de um modelo moderno e hegemônico de escola, modelo este que desconsidera outras formas de ser e estar no mundo”, “a nucleação como política educacional começou a ser adotada nacionalmente desde a década de 70, em meio a um contexto histórico de expansão do ideal americano e a uma repressão militar deflagrada pela ditadura militar (p. 17).

Segundo o parecer CEB 23/2007, um dos motivos alegados por aqueles favoráveis a nucleação são: “baixa densidade populacional, determinando a sala multisseriada e a unidocente; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão dos serviços escolares e melhoria na qualidade da aprendizagem” (CEB 23/2007, p. 06). Com base neste argumento e nas questões custo benefício, os governos têm aderido a esta política, e ainda geram barganha política partidária pelas notáveis obras de construção de escolas nas comunidades.

Neste sentido, quando crianças e jovens saem de suas comunidades para outra, pode haver perda de raiz, pertencimento, e é este pertencimento que faz com que nos encontremos no mundo, além também de nos fazer entender que temos um lugar.

Segundo Arroyo (2006, p. 114)

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes a produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Diante do exposto, reforça-se a importância dos sujeitos que residem no campo, tendo-o como seu lugar de vida, receberem educação neste lugar, lugar este onde os mesmos desenvolvem sua produção, vizinhança, laços. Daí a importância de enraizar-se.

³ Caracteriza-se por um processo que tem como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se a organização das escolas multisseriadas, mas localizadas dentro de cada comunidade, ainda que pequena e recebendo um pequeno número de alunos.

O fechamento da escolinha⁴ de uma comunidade representa muito mais do que o mero deslocamento da estrutura educacional para a cidade. No contexto dessas comunidades, no qual as políticas públicas estão ausentes, quase em sua totalidade, o fechamento da escola representa o desaparecimento de uma importante referência de cidadania e de um espaço de vivência social, no qual os moradores reúnem-se para discutir os problemas enfrentados e para falar sobre os anseios e sonhos de melhores condições de vida.

Neste contexto, a nucleação das escolas do campo está a serviço do capital em detrimento da qualidade de educação como garantia de direito para os sujeitos do campo e acabam se transformando em polarização, pois a partir do momento que os governos partem da premissa de nuclear, fechar pequenas escolas para que estes alunos sejam atendidos em escolas maiores, seriadas, mesmo distante de suas comunidades para conter gastos, neste momento ele visa o capital e o lucro.

Segundo Frigoto (2003, p. 19), tem por consequência “o desmantelamento da escola pública e reforça a educação como negócio”. Neste sentido, a política de nucleação torna-se uma nova roupagem da pedagogia hegemônica, gerando uma educação de baixo custo, negando as diversidades existentes no campo.

OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM AO CAMPO DA PESQUISA

Diante dessas bases teóricas, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa de investigação, por considerar as questões existenciais dos sujeitos, tais como o trabalho, a cultura, os modos de vida e saberes cotidianos, a transformação, a mudança, as superações das situações contraditórias da realidade.

Por termos realizado observação direta, esta pesquisa se configura como observação participante, que para Severino (2007, p. 120) “é aquela o que observador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente ao longo do tempo da pesquisa das suas atividades”. A vivência com os sujeitos pesquisados possibilita a compreensão e a experiência de saber como é, de fato, viver como vivem, fazer o que fazem, esperar o que esperam, sonhar o que sonham...

⁴ Termo usado de forma visivelmente carinhosa, em especial pelos moradores da comunidade ao referirem-se à escola da comunidade como “nossa escolinha”, dando ênfase ao fato de a escola ser pequena, geralmente contendo apenas uma sala de aula.



Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, uma vez que esta visa a obtenção de respostas com maior flexibilidade dos sujeitos de pesquisa (GIL, 2008). Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio para posterior análise.

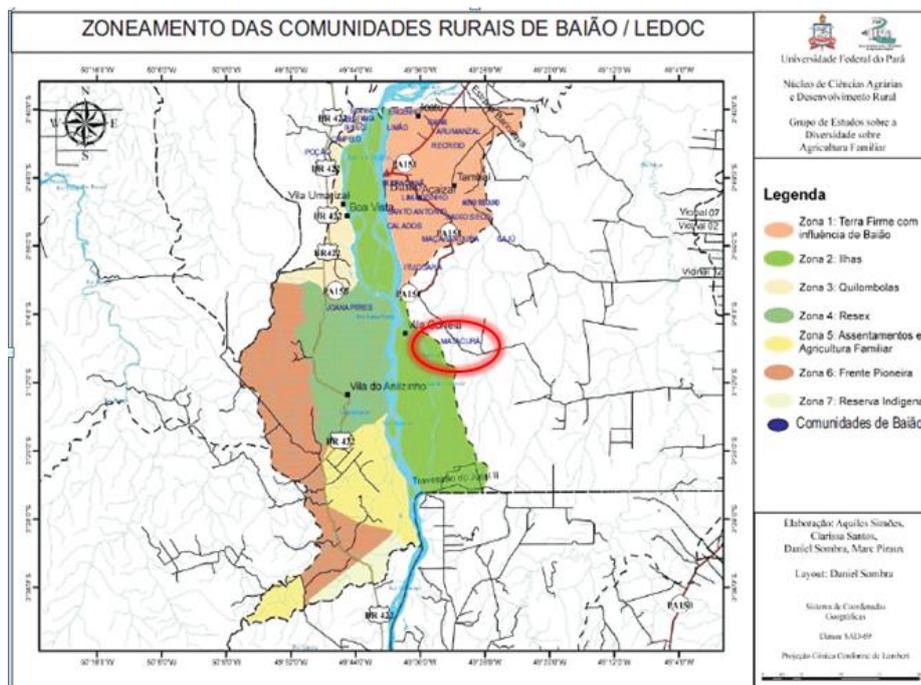
A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e reflexiva, buscando explicitar pontos de convergência ou divergência dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (1977). A análise de conteúdo auxilia o pesquisador para compreender o conteúdo das mensagens e, com isso, construir “inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

O universo dos sujeitos desta investigação foi definido entre alunos, pais dos alunos, professores e coordenadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Maturá, localizada ao leste do Rio Tocantins, acerca de 70 km da sede do Município de Baião, especificamente localizada na Vila Maturá, com acesso fluvial pelo rio Tocantins e terrestre pela PA 151 – Baião - Breu Branco, que conceitua-se como comunidade tradicional⁵ agroextrativista, por seus moradores praticarem agricultura, pesca, coleta de castanha, cacau, açaí, dentre outros, portanto, agroextrativista.

A referida escola possui 296 alunos, dentre estes, alunos que necessitam deslocar-se de comunidades e vilarejos vizinhos para a escola nucleada. No período da observação em loco, utilizou-se recursos tecnológicos para efetuar filmagens, gravações e fotos, previamente solicitados os consentimentos do envolvidos.

⁵ Por possuírem formas próprias de organização social, ocupando e usando territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução social, cultural, religiosa, ancestral, econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (conceito definido pela Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída por meio do decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, frutos dos trabalhos da Comissão nacional do Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais instituídos pelo decreto nº 27/2004, reformulada pelo decreto 13/2006).

Figura 1: Mapa do Zoneamento das comunidades rurais de Baião



Fonte: LEDOC – BAIÃO- 2018

Dessa forma, pensa-se que este estudo terá relevância para compreensão do processo de implantação da política de nucleação das escolas do campo no município de Baião e os impactos na vivência escolar dos alunos que se deslocam de suas comunidades para as comunidades onde comporta as escolas nucleadas.

“JÁ FAZ TRÊS ANOS QUE EU NÃO TERMINEI DE ESTUDAR, PORQUE O BARCO NÃO VEM TRAZER”: AS TESSITURAS ACERCA DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

A Política de nucleação das escolas do campo, no município de Baião, iniciou no ano de 2008, quando a gestão municipal acessou ao projeto de construção de “Escolas Polos”. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os estudos acerca da nucleação começaram ainda em 2008, na gestão da então prefeita Benedita do Pilar Lobo Dias, com a realização do chamado LSE- Levantamento Situacional Escolar. Neste estudo, foi possível apresentar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a real necessidade para construção das escolas Núcleos de 6 e 4 salas.



Os critérios e justificativas para acesso ao recurso e a planta arquitetônica das escolas deram-se em torno da demanda suprimida nas comunidades rurais, justificando que haviam alunos, porém não haviam espaços físicos. A partir de então, na transição do governo de Bendita do Pilar Lobo Dias para o de Nilton Lopes de Farias, foi dada a continuidade do Projeto de construção das escolas núcleos, incluindo a justificativa do projeto para acesso às construções.

Cabe-nos ressaltar que a construção destes estabelecimentos escolares, nem sempre são de conhecimento das comunidades, pois geralmente não são realizadas uma apresentação da política e, muitas vezes, as populações trabalhadoras rurais desconhecem as implicações de uma política como esta. Esse tratamento pode ser compreendido como uma ação de violência simbólica dos governos ao instituírem políticas e diretrizes educacionais formuladas para as pessoas do campo (CALDART, 2009) e não pelos camponeses, segundo suas perspectivas.

As escolas núcleo, quando construídas, contavam com a mesma infraestrutura. Quatro ou seis salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de professores, uma sala destinada a biblioteca, sala de computação, cozinha, depósito, banheiro de alunos (feminino e masculino), banheiro de professores, banheiro de serviço e área social.

A construção de novas escolas nas comunidades, ao mesmo tempo que traz esperança de melhores condições de ensino, representa, também, o fechamento de várias “escolinhas” em outras comunidades. Cenário que gera dúvidas e incertezas para os moradores que deixam de ter a referência educacional na sua própria comunidade. Por exemplo, com a construção da escola na comunidade de Matacurá⁶, que foi a última a ser entregue e outras duas escolas, em comunidades vizinhas, deixaram de funcionar.

Figura 2: Escola Multisserie da Comunidade de Vila Pantoia



⁶ A nucleação na comunidade de Matacurá ocorreu em novembro de 2018, a escola nucleada fora inaugurada e dessa forma, concretizou-se o processo de implementação.

Fonte: pesquisa de campo

A comunidade de Vila Pantoja conseguiu reverter o fechamento de sua escola e garantiu o funcionamento da escola multisserie, que atende alunos do ensino infantil ao 5º ano. Com isso, apenas os estudantes do 6º ao 9º ano deslocam-se para a escola Núcleo de Matacurá.

Como podemos observar na figura 02, trata-se de um estabelecimento com infraestrutura reduzida, mas de grande significado para os moradores da comunidade. Não é apenas um espaço físico, mas uma das formas de manutenção da vida nesta comunidade. É a garantia do direito a estudar sem precisar sair do local onde vivem.

Outra situação de fechamento, mas que não foi revertida, foi o da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Matacurazinho, localizada no entorno da Vila de Matacurá. Com o fechamento desta escola, todos os estudantes foram matriculados na escola Núcleo da Vila de Matacurá.

Neste sentido, é importante frisar que há um descumprimento de normas em relação à escola de Matacurazinho, pois a resolução SEB nº02 de 2008, em seu artigo 3º, estabelece que “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”. Neste sentido, ao fechar a escola e encaminhar os alunos para outras escolas distantes, mesmo da educação infantil e das séries iniciais, o poder público está descumprindo a legislação e negando o direito que assiste ao educando de ter escola em seu lugar de residência.

Compreensões acerca da política de nucleação da escola em Matacurá

Sabe-se que as políticas públicas de educação não atendem, em sua totalidade, as demandas dos povos do campo, demandas essas, muitas vezes, básicas. As mudanças ocorridas com a implementação nem sempre congrega qualidade e satisfação, diante disso, abordaremos a seguir os entendimentos dos sujeitos pesquisados acerca de suas compreensões sobre uma escola de qualidade e de seus entendimentos sobre fatores que tornam a política de Nucleação distante das especificidades dos sujeitos do campo, visto que estes residem em locais distantes da escola núcleo.

Para ilustrar esta ‘insatisfação’ ou ‘satisfação’ por parte dos moradores e alunos, destacaremos algumas falas significativas:

“Mudou a rotina porque a gente tem que se arrumar mais cedo; a parte negativa é ter que vim de lá pra cá, a gente espera que o nosso prefeito ‘da’ mais atenção para nos alunos ribeirinhos da nossa região de Matacurá” (J. S. C - aluno).

“Eu não gostei porque um ano eu não terminei de estudar, Já faz três anos que eu não terminei de estudar, porque o barco não vem trazer; porque o prefeito não paga; a gente usa uma lancha de transporte, gente leva mais ou menos uma hora e meia pra chegar aqui, porque a gente mora entre Arrependido e Santa Maria, é longe...;eu queria que a escola fosse lá perto” (O. S. M. 15 anos - aluna).

“Olha, eu acho que o prefeito mandou construir esse colégio, eu não sei se eles falaram o que é a nucleação, eles até queriam fechar essa escola aqui, mas foi o povo da vila, tudo o que vem é pra vila, eles (poder público) não enxergam o lado da ilha. O transporte escolar é fraco, trabalha uma semana e duas eles não trabalham, as crianças do Arrependido outro mês aí ficaram mais de mês sem ir...prejudica os alunos esse tempo no barco, prejudica ficar sem barco, os alunos são os prejudicados (...) é muita coisa errada, Dona.” (R.D.P.P – 63anos – morador de vila Pantoja; pai de aluno– lavrador)

Podemos observar, nos relatos dos alunos, o descaso do poder público em relação a manutenção de uma educação com qualidade social, pois a nucleação demanda que o transporte escolar funcione de forma prioritária, que seja efetivo e que possibilite acesso e permanência destes alunos na escola Núcleo. No entanto, como podemos observar, não é o que tem acontecido, assim, cai por terra o argumento de nuclear dar uma escola mais estruturada para melhorar a qualidade de ensino, uma vez que os alunos estão repetindo de ano por falta de garantia de acesso à escola

No relato do morador e pai de aluno, podemos observar o reforço da falta de qualidade social e a negação do acesso e permanência, como também a importância da escola multisserie para aquela comunidade, entretanto, o que mais nos chamou atenção, foi o fato de ele culpar os moradores e os professores da Vila onde está a escola nucleada, em razão da ameaça de fechamento da escola de Vila Pantoja, local em que o mesmo reside com sua família. Mesmo tendo filhos estudando na escola Núcleo, o informante tem netos que estudam na escola multisserie e defende que a escolinha continue em sua comunidade.

“Quando falha o barco, ou a lancha, não é toda vez que os meninos vão, as ‘vez’ a gente também não tem gasolina pra levar eles (...), ainda bem abriram a escolinha daqui, já pensou? Minha filha é muito novinha pra ir pra vila” (S.M.X, 31 anos – pescadora e dona de casa)

Nota-se mais uma vez a importância da escola multisserie para a comunidade de Vila Pantoja. A escola fica localizada a cerca de 60 metros da casa da entrevistada.

No entanto, há moradores e alunos que concordam que a política de nucleação é uma política que atende aos seus direitos, veremos a seguir:

“Olha, meus filhos têm onde estudar, eu não tive, tem um barco que leva eles, a gente tinha que ir ‘no remo’, tem merenda...não é todo dia, mas tem, pra mim tá bom essa escola lá na vila” (K.C.P., 29 anos – pescadora – moradora de Matacurazinho)

“Eu gosto de vim pra cá, lá no meu lugar não tem quase nada. A escola aqui é bonita, lajotada, é grande, bonita...eu acho a gente aprende mais” (J.S.C, 17 anos, aluno).

“A nucleação é melhor sim, inclusive, só não está funcionando direito, porque ainda tem aquela escola lá na ilha, se tem a escola aqui, grande, tem que fechar a de lá. O espaço é maior, o prédio é muito bom” (E.C.C, 36 anos, professor).

De acordo com os relatos, a política de nucleação divide entendimentos, entretanto, chamou-nos atenção os relatos dos professores, pois dos 5 entrevistados, 03 deles concordam que a nucleação seja muito boa.

É o que conseguimos observar em relatos como: “A dificuldade que os alunos passam com transporte e tempo no transporte, faz com que eles queiram mais aprender, não importa se ficam cansados”.

Um dos professores ousou dizer que este tempo “prejudica muito, pois os mesmos ficam cansados da viagem e já chegam estressados” e “que eles poderiam aprender mais, porém ainda tem que subir a ladeira, que não é pequena” e somente um dos professores não se posicionou em relação a este assunto.

A análise das entrevistas permitiu perceber que a maior rejeição em relação a política de nucleação está entre os pais dos alunos, seguido pelos próprios alunos e o menor índice entre os professores.

Durante a realização das entrevistas, os professores deixam claro que para que a nucleação seja de fato efetivada, faz-se necessário fechar as escolas multisserie, pois, dessa forma, aumenta o número de alunos da Escola Núcleo.

Entre os fatores que podem dificultar aprendizagem apareceram o tempo no transporte escolar, o próprio transporte, merenda escolar e a escadaria que dá acesso à vila. Entretanto, há quem considere o transporte, o tempo no transporte e a merenda, todos juntos, como determinantes na dificuldade da aprendizagem. Para construir este indicador, assim como para o anterior, foi considerado o universo, como um todo, dos sujeitos pesquisados.

Notamos, entretanto, que o que está entre o fator que mais dificulta a aprendizagem dos alunos é o tempo no transporte escolar, já a escadaria é o que menos influi nesta aprendizagem. No entanto, há de ser levar em consideração a falta de merenda escolar, pois:

As vezes tem merenda, mas tem vez que não, agora tem. A gente chega com fome, porque a gente sai de casa onze e meia, demora chegar aqui. Quando não tem a gente fica com fome aqui...a gente só chega em casa umas sete horas da noite (J.S.C. 15 anos).

A efetivação da nucleação das escolas consiste em garantir transporte e alimentação escolar, entretanto, de acordo com os relatos, é possível notar que nem sempre é garantido na integralidade, tanto o transporte escolar como a alimentação escolar para estes alunos, acarretando, desta forma, a repetência de alunos com potencial de aprovação, ou, até mesmo, evasão escolar. Sem contar que a falta da alimentação escolar causa a desmotivação destes em continuar os estudos.

O tempo é outro fator que não pode passar despercebido, pois este varia de vinte minutos a uma hora e meia, tanto para ir para a escola, quanto para voltar para casa. Por este motivo, e por ter sido tão explícito nas falas dos alunos e dos pais, construímos um gráfico para evidenciar e proporcionar melhor compreensão.

Ressaltamos que, de acordo com a resolução 02 de 28 de abril de 2008, que trata da educação do campo, em seu artigo 3º, os alunos deverão permanecer o menor tempo possível no transporte escolar e só deverão ir para escolas nucleadas intra-campo quando esgotadas as possibilidades de oferta em sua própria comunidade, de acordo com os moradores e respeitando sua cultura.



Nota-se que 70% dos alunos investigados levam entre 1h e 1h e 30min. para chegarem à escola, ou seja, há uma quantidade significativa de alunos que gastam até 3h do seu tempo no transporte escolar. Isto quer dizer que, o tempo que ficam dentro da sala de aula com professor é de 4h e 30min. e dentro do transporte escolar, para terem acesso à escola, é de 3h ou aproximadamente isso.

Após a coleta e exposição dos dados, compreende-se que as concepções dos sujeitos da pesquisa, em relação a política de nucleação, não é unanime nem para concordâncias ou discordâncias acerca, tanto do acesso quanto da garantia de direitos ou vivência escolar dos alunos, que inclui aprendizagem, merenda escolar e tempo no transporte escolar.

Para os sujeitos entrevistados, a nucleação na comunidade de Maturá não atende, em sua totalidade, os direitos à educação ou garante a aprendizagem. Da mesma forma que gostariam de poder contar com uma escola em suas comunidades, pois consideram que há riscos, há perda de tempo, há implicações financeiras para que seus filhos saiam de suas comunidades para irem estudar na Vila (comunidade de Maturá). Enfatizam que se faltar o transporte escolar e se não tiverem dinheiro para abastecer as rabetas⁷, seus filhos faltam à escola, e que essas faltas dificilmente são repostas de alguma forma. Essas realidades

enfrentadas pelos sujeitos que fazem uso do transporte em decorrência da nucleação das escolas de suas comunidades, não são evidenciadas quando as políticas públicas são formuladas e implementadas nas comunidades. A escola, em si, sente-se impotente diante da situação, pois não dispõe de recursos para solucionar os problemas que são, obviamente, da gestão municipal.

Segundo CARMO (2016, p. 22) “a escola do campo é um espaço inerente da organização social e cultural das comunidades”, logo, negar este direito, significa negar os

Figura 3: Cenas do transporte escolar terceirizado e transporte particular.



FONTE: pesquisa de campo

⁷ Pequenas embarcações que comporta um motor a gasolina com uma extensão de cerca de 2 metros para a hélice, denominado de rabetas ou rabudos.



direitos sociais e culturais dos alunos, configura-se como crime contra a sociedade, pois assegura que a educação é um direito de todos e é dever do estado e da família concedê-la.

Há tanta contradição na materialização destas políticas públicas, que chegamos a questionar sobre os objetivos dessas políticas, se de fato priorizam o acesso e permanência, ou apenas são palco para ações eleitoreiras.

A situação dos portos de acesso também foi relatada, pois, dependendo da maré, isso também implica na hora de embarcar e nem sempre o transporte ancora de forma a facilitar este embarque.

Por outro lado, em relação a garantia ao acesso dos alunos à escola, 36% dos entrevistados, consideram que o transporte escolar é um grande fator pelo qual ela não acontece. De acordo com relatos de alunos, a falta do transporte, seja por falta de pagamento, seja por que quebrou, seja por falta de combustível, é o grande responsável pelas evasões, perdas de conteúdo, programações, provas e repetência dos alunos, explicitando, dessa forma, seu caráter contraditório, pois o mesmo que garante o acesso, impede a permanência destes alunos.

ESTÁ NA HORA DE IR! O QUE LEVAMOS? O QUE DEIXAMOS?

A realização desta pesquisa pode ser analisada sob duas perspectivas. A primeira seria no âmbito pessoal, fruto das nossas inquietações em relação às políticas educacionais oriundas das nossas vivências no campo e por sermos fruto de políticas perversas para o campo, fato que nos tira o direito de escolher quando ir ou quando ficar, pois para o campo “vai (quando vai) o que der, da forma que der pra ir e se der”.

A segunda seria de cunho social e profissional, sobre a constitucionalidade a aplicabilidade das políticas educacionais, como um dos meios de garantir a educação para os povos do campo, partido da premissa de que os direitos à educação não devem partir das imposições do estado, mas sim dos direitos que as classes trabalhadoras possuem.

Figura 4: porto de uma das famílias que fazem uso do transporte escolar.



FONTE: pesquisa de campo



Para tanto, o acesso à educação escolar, fruto das relações sociais históricas, é um direito que precisa ser assegurado com equidade aos povos do campo, visto que estes são construtores do seu espaço e de fundamental importância para o todo.

Apesar de, com o passar dos anos, ter havido melhorias em relação ao acesso à educação escolar, observa-se que uma parte dos moradores e alunos não se sentem contemplados com a política de nucleação, uma vez que há relatos de negligências de toda ordem, seja pelo contraditório transporte escolar, que ora quebra, ora falta o pagamento aos barqueiros e ora há a falta de combustível, causando, dessa forma, evasão escolar e repetência dos alunos que fazem uso deste transporte.

Outro fator importante, é o desconhecimento acerca da política de nucleação e de seus objetivos, como também a não consulta aos moradores das comunidades onde as escolas foram nucleadas, além da luta de uma das comunidades para reaver a escola multisserie, justamente pela sua importância na reprodução social daquela comunidade, pois essas pessoas necessitam da escola para que aquele espaço continue sendo visto como um espaço de vida.

O caráter contraditório do acesso e permanência à escola não foi pauta de discussão com os principais interessados, no caso, pais e alunos, aliás, as soluções são evidenciadas, porém, nunca discutidas.

Criou-se a ilusão de que com uma escola maior e mais estruturada, a educação melhoraria, porém não se garante o acesso efetivo para que isso se torne realidade, pois ainda há alunos com potencial cognitivo e intelectual que não conseguem obter êxito na vida escolar pelo caráter contraditório do acesso e permanência a esta escola.

Sabemos que esta política promoveu a substituição de uma parcela das escolas daquela região, porém outra se manteve em função da luta dos sujeitos para que a escola permanecesse em sua comunidade.

A nucleação não levou em consideração os aspectos econômicos da população por tratar-se de populações expostas a profunda desigualdade social, e isso implica, muitas vezes, em situações extremas para aqueles alunos que se deslocam, pois esta política não mantém o mínimo do que deveria, como, por exemplo, alimentação escolar regular.

Diante das circunstâncias, a nucleação, ao faltar com a garantia das condições necessárias para a efetivação de uma educação ‘do’ e ‘no’ campo (Caldart, 2012) para a população ribeirinha de Maturá, comprometeu a qualidade do acesso e permanência dos alunos do campo dessa região, localizada no Município de Baião, no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. In. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In. SOARES, Leôncio(org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECADMEC,/Unesco, 2006.

Brasil. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do campo**. / organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejado, Gaudêncio Frigotto. - Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. Salete. (2012). **Educação do Campo**. In Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.).*Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

_____. **Teses sobre a Pedagogia do Movimento**. Texto inédito. Jun., 2005.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no Município de Curalinho: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito a educação**. Tese de Doutorado, 2016.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CURY, Calos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais** in *Revista IDEACÃO/Universidade do Oeste do Paraná*. Campus Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. – Cascavel PR, Edunioeste. v. 10 n° I.p.41-62 1º semestre de 2008.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa “**Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia**”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2010.

GOLDENBERG. Mirian. **A Arte de pesquisar**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Record. 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. www.apae.org.br

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Rurais Multisseriadas; Desafios Quanto a Afirmação da Escola Pública no Campo de Qualidade. Didática e pratica de ensino na relação com a sociedade**. EdUECE – livro 3 UFPA.

HAGE. Salomão. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: Retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª ed. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. Belém. 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INEP/ MEC. **Censo Básico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC**. Brasília, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução Célia Neves e Alderico Toribio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. **Comunidades Rurais e Nucleação Escolar. O caso de Ichu e Santa Rita no município de Valente, região sisaleira da Bahia**. 2012. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

TAMBARA, E. **Problemas teórico-metodológicos da História da Educação**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *História e História da Educação: Debate Teórico-Metodológico Atual*. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.