

ERALDO SOUZA DO CARMO

**PROCESSOS EDUCACIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE
MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE BREVES NO
ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Sustentável, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Tereza Ximenes

Belém
2010

Dados Internacionais de Catalogação de Publicação (CIP)
(Biblioteca do NAEA/UFPA)

Carmo, Eraldo Souza do

Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó / Orientadora, Tereza Ximenes – 2010.

206 f.: il. ; 29 cm
Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

1. Municipalização – Educação – Breves (PA). 2. Educação rural – Breves (PA). 3. Comunidades agrícolas – Breves (PA). 4. Educação – Política governamental- Breves (PA). 5. Ensino-Indicadores – Breves (PA) . I. Ximenes, Tereza, orientadora. II. Título.

CDD 21. ed. 379.4098115

ERALDO SOUZA DO CARMO

**PROCESSOS EDUCACIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE
MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE BREVES NO
ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ.**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Sustentável, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.

Aprovado em: 29 de junho de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Tereza Ximenes
Orientadora – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Josep Pont Vidal
Examinador – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
Examinador Externo - ICED/UFPA

Resultado: APROVADO

Aos meus familiares;
Especialmente a minha mãe dona Júlia, mulher guerreira, de fibra e coragem, um exemplo de mãe que também têm assumido o papel de pai, obrigado por sempre me conduzir pelo caminho do bem;
Ao meu pai, mesmo na ausência para poder partilhar esta conquista;
Aos meus irmãos Everaldo, Elaize, Ronilson, Cecília, Cibeli, Aroldo, Evaldo e Elany de forma particular meu carinho a cada um de vocês;
Aos sobrinhos Jheneffer, Evelin e Henzo;
À minha orientadora professora Tereza Ximenes pela competência de uma grande mestra na arte de produzir ciência;
Aos sujeitos sociais do Rio Guajará – Comunidade de São Sebastião – lugar onde nasci e vivi parte de minha infância.

Com amor e carinho a minha esposa, companheira, namorada e por que não dizer amiga Sueli, talvez, não precisasse de muitas palavras para dizer o quanto você foi importante nesta caminhada. No entanto, devo dizer que este trabalho é fruto mais de que um sonho individual de um retirante filho de trabalhadores rurais. É resultado de um sonho que iniciamos a traçar juntos, talvez fazendo jus ao poeta, embora para isso, tivemos de fazer várias renúncias e passar por várias turbulências. Esta é a prova que na festa da vida não encontramos apenas flores, os espinhos são parte dela, mas o importante é o equilíbrio que devemos ter para ultrapassá-los. Não tenho dúvida que nesta caminhada você foi meu ponto de equilíbrio para vencer os desafios. Agradeço-te de coração pela companhia e dedico à realização deste trabalho em virtude de tua coragem e ousadia de me ajudar a sonhar por este ideal e do amor que sinto por você.

In memorian

Ao meu avô, Francisco Araújo, ou carinhosamente Chico Araújo, um velho carrancudo, mas muito bondoso e brincalhão com os netos. Trabalhador e de uma sabedoria que aprendeu ao longo de sua experiência de vida e que sempre buscou transmitir aqueles que o cercavam. Com sua sabedoria sempre dizia: “a vida só é dura para quem é mole”. Seus conselhos foram valiosos.

A Deus, pai e criador, pelo dom da vida e a inspiração para criar e produzir.

AGRADECIMENTOS

Para a conclusão deste trabalho vários desafios tive que superar, assim como fazer várias renúncias que foram necessárias para a concretização de um passo importante em minha vida. Foram muitas idas e vindas nos rios do Marajó que em muitos momentos serviram de inspiração e motivação, ao final posso dizer que tudo valeu a pena. No entanto, durante esta caminhada, ou melhor, esta viagem, não a percorri sozinho, outros atores se somaram aos quais agradeço pelo apoio e incentivo.

À Sueli, esposa, amiga e o amor que nos une. Agradeço sua compreensão pelas renúncias que tivemos de fazer para chegar a concretização de nossos sonhos, creio que nossas escolhas foram as mais acertadas. Simplesmente obrigado pelo incentivo, apoio, presença, além de nos momentos de angústias e dúvidas, ser ouvido e me orientar.

À orientadora professora Tereza Ximenes, imprescindível em meu percurso teórico desde a orientação da monografia e agora no mestrado. Aprendi muito, obrigado pela disposição, confiança e suas sábias sugestões e orientações.

Aos meus familiares tios e primos carinhosamente tia Suzane e tio Lauro que no início dos estudos acolheram-me em sua casa quando vim do interior para estudar na cidade, assim como a tia Deuza, obrigado a todos pela confiança e oportunidade.

À meus irmão pela compreensão nos momentos de ausência dos encontros familiares, mas também pelo apoio, incentivo e carinho.

Carinhosamente a minha mãe que sempre se preocupou com a educação de seus filhos, talvez como uma forma de retribuir a oportunidade que não teve em sua juventude, mas como uma brasileira não desistiu e aos 55 anos concluiu o ensino fundamental. Mulher guerreira, protetora, uma lutadora, que em muitos momentos fez renúncias pessoais em detrimento de meus estudos. A você que se tornou mãe e pai, o meu muito obrigado pelo apoio, torcida além das orações.

Obrigado aos meus cunhados e cunhadas, especialmente ao Assis e Ivan pelo apoio indispensável nos momentos de dificuldade, a vocês obrigado.

Aos meus sogros, seu Sandoval e a dona Júlia, obrigado pela torcida e pelas orações.

À meus sobrinhos: Juliana, Alessandro, Adria, Lincon, Luan, Luane, Clarinha, especialmente ao Henso, Evelin, Jenheffer e Maria Júlia, crianças maravilhosas que em suas inocências nos fazem compreender o verdadeiro sentido da vida

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo. Apoio fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos professores Dr. Josep Vidal e Dr. Salomão Hage pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e na banca de defesa.

Aos professores do programa de mestrado, Dr^a Marilia Emmi, Dr^a Ana Paula, Dr^a Simaia, Dr^a Lídia Simonian, Dr. Francisco Costa, Dr. David Mcgrath, Dr. Juarez Pezzuti, Dr. Aragon, Dr. Fábio Carlos, Dr. Josep Vidal, Dr. Índio Campos e Dr. Marcos Ximenes, foi uma intensa vivência da interdisciplinaridade, uma riqueza de conhecimento adquirido com vocês. Obrigado a todos.

À professora Socorro Cunha, Graça Barros e Beninha a época de minha aprovação no mestrado estavam a frente da Secretaria de Educação de Breves, agradeço a compreensão e apoio, pois mesmo em processo de estágio probatório entenderam a importância da formação de um profissional.

Aos amigos da SEMED, especialmente Cleibe, Eliane, Valcilene, Ostélia, Sílvia, Juca, Oneide, Natamias, Cassiano, Cleide, Bianca, Max, pessoas maravilhosas que encontrei nesta caminhada, obrigado a todos.

As coordenadoras dos distritos da SEMED, Socorro Miranda, Sandra, Neide e Nina agradeço as informações repassadas, vale ressaltar, nenhuma é geógrafa, mas conhecem a geografia do município de forma fantástica, mulheres sábias e comprometidas com a educação do município.

À minha primeira professora também minha tia, a tia Berna, com ela vivi a experiência de estudar em uma turma de multissérie, foi um momento de aprendizado, tempo inesquecível, principalmente as viagens diárias de canoa para chegar a escola, confesso que as vezes ficava mais pensando no retorno remando cerca de meio dia em sol escaldante que nas aulas.

Ao professores Viana, Márcia Nemer e Lucijane que a frente da SEMED pode contar com o apoio nos momentos em que tive de me ausentar da secretaria em função de finalizar a dissertação.

Aos meus amigos de caminhada da Pastoral da Juventude e das Comunidades Cristãs, Euci Ana, Edson Antunes, Eron, Edson, Emilson, Josué Feijão, Nancy, Joênia, Marta Cametá, Marta Ig. Miri, Antônio Menezes, Magali, Egídio, Deise, Max, Ir. Consola, Ir. Edilene, Pe. José Maria, Pe. José Geraldo, Pe. João Crisóstomo e a Dona Socorro – Secretaria da Paróquia de Cametá, pessoas amigas e companheiras, a todos esses PEJOTEIROS minha homenagem. Como sempre falo, foi uma escola fundamental para meu amadurecimento pessoal.

A prima Lucirene pela transcrição das entrevistas, ao primo Max pela revisão textual, ao Amarildo pelo apoio quando precisei.

Aos amigos do mestrado: Aiala, Haroldo, Selma Pires, Reiko Muto, Vinicius, Armando, Tatilene, Léo, Jayne, Leonela, Marcílio, Richelly, Ronie, Diana Alberto, lane Batista, Joana Ribeiro, Jacira Silva, Jovenildo Cardoso, Mario Pinheiro, uma turma bastante heterogênea com pessoas de culturas de diferentes lugares do país, mas que soubemos conviver, dialogar e aprender com nossas diferenças.

Aos professores e líderes sindicais pelas informações que foram fundamentais para a compreensão do processo educacional no município de Breves.

Ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) representado pela coordenação e seus funcionários, a todos meus agradecimentos.

O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (FREIRE, 1994).

Para que sejam favorecidos os mais desfavorecidos e desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos da ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998).

RESUMO

A dissertação investigou os processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó. Assim, buscou-se identificar as dificuldades para a implementação desse processo, além de compreender as estratégias que as comunidades rurais usam para superar os problemas político-pedagógicos das escolas. A pesquisa norteou-se pelo estudo de caso, onde se utilizou de entrevista semi-estruturada com professores, gestores, ex-gestores, lideranças comunitárias e sindicais; a análise documental de legislação educacional, planos, relatórios e projetos. O estudo aponta que a adesão a municipalização foi cheio de conflito entre o poder público municipal e os educadores por ter sido materializada sem nenhuma forma de diálogo com os educadores e a sociedade civil para esclarecimento sobre as condições políticas que se realizaria. Além do mais, constata-se que a municipalização foi o mecanismo utilizado pelo governo central para realizar a descentralização da gestão das políticas educacionais, no entanto, verifica-se que a estratégia de superar os problemas educacionais locais ainda não surtiu efeito, ao contrário, o município assumiu toda a responsabilidade em superar os seus baixos indicadores educacionais. Nesse sentido, é possível inferir que o gestor da época estava mais preocupado com os recursos que o município passaria a receber, através do FUNDEF hoje FUNDEB, que com a responsabilidade pela qualidade educacional. Isto se verifica ao se analisar os indicadores educacionais do município, principalmente das escolas do campo em que após a municipalização não se visualiza nenhuma estratégia dos governos locais, tendo em vista universalizar o atendimento educacional, ou políticas capazes de oferecer a qualidade educacional às populações do campo. Os prédios escolares a grande maioria funciona em locais inadequados o que tem prejudicado as condições de trabalho do professor e de estudo dos alunos. Aliado a este problema está a questão do acesso e permanência dos educandos, uma vez que o transporte escolar não atende todas as comunidades. Diante de todos esses desafios, as comunidades rurais, mesmo que de forma individual, tem buscado dialogar com o poder público municipal formas de garantir o atendimento educacional no próprio local. Isso tem levado a constituição de dezenas de escolas no campo mesmo que funcionando em situações precárias em casas de família, igrejas, barracões comunitários, salões de festas ou até mesmo construindo com seus próprios recursos. No entanto, esta é uma estratégia política e pedagógica que as comunidades visualizam para garantir a presença do Estado em seus territórios sociais, de forma silenciosa têm buscado legitimar a garantia do direito a educação no campo. Por fim, a pesquisa constitui-se em um momento de reflexão e análise a cerca das condições que a educação vem sendo ofertada aos sujeitos do campo de Breves. Foi um momento de reconhecer e problematizar as experiências educativas para fomentar elementos teóricos e práticos nas discussões de uma educação *no e do* campo na Amazônia Marajoara.

Palavras - chave: Municipalização. Educação do Campo. Comunidades Rurais.

ABSTRACT

The dissertation investigated the educational processes and strategies for decentralization of education in the Municipality of the Archipelago Brief Marajó. Thus, we sought to identify the difficulties in implementing this process, and understand the strategies that rural communities use to overcome the political-educational schools. The research was guided by a case study, which was used for semi-structured interviews with teachers, managers, former managers, community leaders and union; desk review of educational laws, plans, reports and projects. The study shows that adherence to decentralization was full of conflict between the municipal government and educators to have been materialized without any form of dialogue with educators and civil society for clarification on the political conditions that take place. Moreover, it appears that decentralization was the mechanism used by the central government to carry out the decentralization of educational policies, however, it appears that the strategy to overcome the problems local education has not been successful, in contrast, the municipality has assumed all responsibility in overcoming their low educational indicators. Thus, it is possible to infer that the manager's time was more concerned with the resources that the municipality would receive through the FUNDEF FUNDEB today that the responsibility for educational quality. This occurs when analyzing the educational indicators of the city, especially the rural schools in that after the decentralization is not displayed any strategy of local governments in order to universalize the educational services, or policies that can offer quality education to the people of field. The school buildings the majority works in inadequate which has harmed the working conditions of teacher and student learning. Allied to this problem is the issue of access and retention of students since the school bus does not meet all communities. Due to these challenges, rural communities, even individually, has sought dialogue with the municipal government forms to ensure the educational services on site. This has led the creation of dozens of schools in the countryside even though working in precarious situations in families, churches, community sheds, ballrooms or even building their own resources. However, this is a political strategy that communities and educational viewing to ensure the State's presence in their social territories, quietly have sought legitimacy by guaranteeing the right to education in the field. Finally, research is in a moment of reflection and analysis about the conditions that education is being offered to the subjects of the field of Breves. It was a moment to recognize and discuss the educational experiences to promote theoretical and practical elements in discussions of education in the field and in the Amazon Marajoara.

Key - words: Municipality. Rural Education. Rural Communities.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Frente da Cidade de Breves.	30
Fotografia 2	Duas canoas conduzindo cinco crianças a escola.	32
Fotografia 3	Alunos no porto da escola embarcando nas canoas para retornarem as suas residências.	32
Fotografia 4	Fotografia frontal da sede da APRACOTAN onde funciona a feira do produtor.	33
Fotografia 5	Duas produtoras vendendo sua produção oriunda da agricultura familiar sobre uma banca.	33
Fotografia 6	Produtor vendendo sobre uma banca que fica na calçada na rua farinha de mandioca.	33
Fotografia 7	Produtores expondo sobre a calçada seus produtos oriundos da agricultura familiar.	33
Fotografia 8	Modelo de escola padrão do município.	58
Fotografia 9	Escola que funciona em residência apresenta o professor em pé e atrás os alunos sentados nas cadeiras.	59
Fotografia 10	Escola que funcionam em residências apresenta várias crianças a sua frente.	59
Fotografia 11	Escola Jerusalém cercado apenas as laterais.	60
Fotografia 12	Escola Luz de Sião.	60
Fotografia 13	Escola que funciona em centros comunitários.	62
Fotografia 14	Escola que funciona em igrejas.	63
Fotografia 15	Fotografia externa de uma sede utilizada para realização de festas em que funciona uma escola.	64
Fotografia 16	Fotografia interna da sede em que mostra os alunos nas carteiras assistindo aula.	64
Fotografia 17	EMEF Jerusalém – Rio Jaburu.	142
Fotografia 18	EMEF Boa Esperança Tambururi.	142
Fotografia 19	EMEF Livramento – Rio Mapuá.	142
Fotografia 20	Espaço de funcionamento de uma escola multisseriada.	143
Fotografia 21	Escola Paraíso: [...] funciona em um espaço cedido pelo professor, construído com seus próprios recursos.	146
Fotografia 22	Escola São Benedito: funciona em uma casa construída pelo senhor Raimundo Rodrigues Lobato.	146
Fotografia 23	Escola São Raimundo [...] funciona em uma casa cedida, a qual está sendo construída pela professora [...]	146
Fotografia 24	Barco transportando alunos para escola com alguns alunos sobre o toldo.	150
Fotografia 25	Barco transportando alunos para escola com alguns em pé na parte de traz.	150
Fotografia 26	Barco no porto da escola embarcando alunos para o retorno a suas casas.	150
Fotografia 27	Transporte escolar de propriedade da SEMED.	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo dos sujeitos da amostra da pesquisa.	25
Quadro 2	Distribuição das escolas entre área urbana e rural.	55
Quadro 3	Demonstrativo dos espaços que funcionam as escolas do campo no município de Breves/PA.	57
Quadro 4	Média de Anos de Estudo da população de 10 anos ou mais de idade dos municípios da Região do Marajó – 2000.	69
Quadro 5	Média de Anos de Estudo da população de 10 anos ou mais de idade por Regiões de Integração do Estado do Pará – 2000.	70
Quadro 6	Quadro de professores concursados das escolas do campo do município de Breves.	82
Quadro 7	Prefeitos que administraram o município de Breves no período de 1985 a 2009.	113
Quadro 8	Demonstrativo das unidades executoras na área urbana e rural do município de Breves.	120
Quadro 9	Organização dos pólos educacionais para a formação dos professores em decorrência do projeto pró-rural.	164
Quadro 10	Professores lotados nas escolas do campo de 1ª a 4ª série no município de Breves- ano 2009.	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004.	23
Tabela 2	Evolução demográfica do Município de Breves.	31
Tabela 3	Percentual da população abaixo da linha da pobreza.	42
Tabela 4:	Desempenho final do ensino fundamental dos anos iniciais da área rural do município de Breves no período de 1998 a 2008.	74
Tabela 5	Responsáveis pela Articulação para a Implantação da Escola nas Comunidades.	101
Tabela 6	Matrículas de alunos das escolas do campo e repasse do PNATE.	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMAM	Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó
APRACOTAN	Associação dos Produtores da Colônia Tancredo Neves
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEB	Câmara de Educação Básica
CFR	Casa Familiar Rural
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAGRI/Pará	Federação dos Trabalhadores/as em Agricultura do Estado do Pará
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
II CME	II Conferência Municipal de Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUI	Juventude Unida Independente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDS	Movimento Democrático Social
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa do Desenvolvimento na Escola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPP	Projeto Política Pedagógico
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional de Pesquisa Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPOF	Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SOME	Sistema Modular de Ensino
URE	Unidade Regional de Ensino
UFPA	Universidade Federal do Pará
UC	Unidade de Conservação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 LOCAL DA PESQUISA.....	28
3 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES.....	43
3.1 A REALIDADE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BREVES: DESAFIOS E LIMITES NO CONTEXTO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO.....	55
4 O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BREVES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	85
4.1 AS FORMAS E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS...94	
4.2 A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS NAS DISCUSSÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	105
5 O SIGNIFICADO DA ESCOLA NO e DO CAMPO PARA AS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE BREVES.....	124
5.1 A REPRODUÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL URBANOCÊNTRICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....	131
5.2 OS DESAFIOS DOS EDUCADORES PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICES.....	195

1 INTRODUÇÃO

Este estudo explica os processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no Município de Breves, Arquipélago do Marajó/Pará. Discute como os processos educacionais, direcionados às comunidades do campo, vêm se consolidando, na medida em que aborda as mudanças ocorridas na forma de atendimento à quem procura a escola, ampliação do número de vagas, tipo de participação da população (famílias e alunos) na discussão dos problemas relativos ao ensino e às formulações de políticas e identificação das ações governamentais para reverter os baixos indicadores da educação no município.

O interesse pela realização deste estudo está ligado ao engajamento nos movimentos sociais, o que possibilitou compreender a necessidade de políticas públicas para o campo, a importância da educação no campo e as lutas das comunidades pela construção de escolas nas áreas rurais.

Há diferentes concepções de escola, neste trabalho, entender-se-á escola conforme Schmuck (1980 apud LIMA, 2003, p.19):

A escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em interação nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes.

Mas, como afirma Lima (2003, p. 19), este modelo, “[...] tal como modelo político, está longe de ser dominante nos estudos da escola como organização, embora constitua um quadro de referência bastante utilizado [...]”. Esse autor, assim como Oliveira (2007), destaca que a escola não é somente aquela que é gerenciada pelo Estado e regido por um conjunto de normas através de legislação específica, mas também, pelas formas de educação que se desenvolve em outros contextos através das organizações da sociedade civil, dos movimentos sociais e outras formas. Para analisar o processo educativo das comunidades do campo no contexto

da municipalização do ensino no Município de Breves, foi necessário delinear como as políticas educacionais têm marcado a trajetória histórica dos sujeitos do campo.

Para Soares (2004), relatora do parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (DOEBEC), este tipo de educação é uma forma de afirmar o respeito às diferenças e à política de igualdade. Desta forma, seu significado busca incorporar os espaços da floresta, da pecuária e da agricultura, além dos pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. É espaço de possibilidades que dinamiza as relações entre os seres humanos através das suas formas de produção e condições da existência social, além de ser lugar de conflitos e contradições sociais, políticas e econômicas que têm deixado a população em franca fragilidade social.

Muitos estudiosos do tema como, Arroyo (1999), Nery (1999), Kolling (1999), Caldart (1999) Hage (2005), Cristo (2007), Prazeres (2008) entendem que a educação do campo tem o propósito de fazer uma oposição ao conceito de educação rural, que remete a uma concepção para os pobres do campo, tratados geralmente de forma pejorativa. Desta forma, a educação no campo tem o propósito de ressignificar o conceito de educação rural, que se caracterizava pela escolinha das primeiras letras conforme destaca Arroyo (1999b) e Nery (1999). Nos últimos anos há um movimento pedagógico do campo que vem positivando as várias experiências educativas, isso tem levado a reflexão da escola sobre uma lógica diferente da que vinha sendo mascarada na lógica da educação rural.

A educação no campo compreende a escola como espaço social que valoriza o trabalho, as manifestações culturais, políticas e sociais no processo da formação humana das pessoas, bem como respeita as diferenças e a dinâmica de vida dos sujeitos. Diante disso, não é um processo neutro, é inerente ao projeto do desenvolvimento do campo, a fim de superar as desigualdades sociais que persistem nesse espaço. No campo, relaciona-se ao aspecto da garantia do direito, ao acesso e à qualidade com que a educação deve ser ofertada no lugar em que vivem os sujeitos do campo. O Estado tem o dever e o compromisso de levar a educação no ambiente em que residem seus cidadãos, sem que estes precisem se deslocar para os centros urbanos em busca de atendimento escolar (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; CALDART, 1999).

De acordo com Prazeres (2008, p. 38), a não utilização do conceito de educação rural se dá em virtude de, historicamente, tal conceito estar associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e recursos, o que provocou diversos estereótipos nas populações do campo. Também tem sido entendida nas ações governamentais como uma extensão das escolas da cidade, daí a necessidade da construção de outro conceito para afirmar sua identidade. Ainda segundo a autora, “[...] essa nova concepção, contudo, deveria seguir uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural, deveria levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como suas especificidades”.

A educação rural se fortaleceu, segundo Lôbo e Faria (2003), a partir do movimento ruralista de 1920, que tinha como uma de suas principais preocupações a migração campo-cidade. Essa atenção especial tinha como pano de fundo o fato de o processo migratório da população do espaço rural para o urbano apresentar-se como uma ameaça à harmonia nas grandes cidades e, por outro lado, poder significar a diminuição da produtividade no campo. Ou seja, a questão central não estava em discutir a garantia do direito a educação às populações do campo, mas buscar formas estratégicas para conter o êxodo rural.

A defesa do movimento ruralista para fixar o homem no campo acabou por reforçar uma visão conservadora, pois não se tratava de garantir a educação como um direito, mas como estratégia de poder que visava atingir não somente os sujeitos escolarizáveis, mas também a população de uma forma geral. O movimento caminhava no sentido de trazer resposta à questão social latente naquele contexto histórico, ainda de acordo com Lôbo e Faria (2003, p. 392),

[...] a essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, os políticos e educadores tentaram responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o sentido rural da civilização brasileira para fixá-lo à terra.

Esse ideário perdurou por toda a década de 1940, fundamentado na ideologia do desenvolvimento de comunidade onde seria imprescindível preparar melhor o homem através de uma educação comunitária. Com a reconfiguração política do golpe militar a partir de 1964, o cenário econômico assume novos contornos fundamentados na teoria da dependência, em que o planejamento do governo

central sob todas as áreas foi um dos instrumentos fundamental. Nesse contexto histórico, a educação passa a ser considerada, ao invés de um direito público subjetivo, uma estratégia para o desenvolvimento econômico.

Quanto ao aspecto da legislação educacional, a Lei 5.692/71 faz referência às escolas rurais, mas não define uma política com suas especificidades, com isso, a problemática como a falta de escolas, professores sem remuneração digna e insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos continua. De acordo com Shiroma (2000, p. 39) “A lei privilegiou o enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação do ensino básico”. Tais condições negavam aos sujeitos menos favorecidos a garantia de uma educação e uma escola no campo.

No final dos anos de 1970, diversos movimentos sociais e comunidades organizadas deram início às discussões sobre o significado e o sentido do campo, pois passaram a entender que seu processo de desenvolvimento perpassava pela questão da participação social no direcionamento das políticas sociais.

Posteriormente, os movimentos sociais começaram a se organizar e pensar na formulação e proposição de políticas para o campo, as quais tinham como prioridade, além da educação, outras bandeiras de luta, como a reforma agrária e o acesso ao crédito agrícola. Em relação ao Estado, foram inúmeras as reformas na legislação, mas pode-se pontuar que as maiores mudanças ocorreram efetivamente na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). É a partir destes pressupostos que se vai buscar entender como tem se materializado a educação para as comunidades do campo no município de Breves/PA.

No Pará, a partir da Constituição de 1988 e com a necessidade de se ajustar o Estado à nova ordem econômica mundial para atender as exigências das políticas neoliberais, o setor educacional passou por profundas transformações. Foi um período de intensas mudanças a fim de cumprir principalmente as orientações dos organismos multilaterais que retomam a idéia do Estado mínimo, assumindo por um lado, o papel de regulador do mercado, e por outro, segue em direção a atender os

compromissos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET).

De acordo com Vieira (2001) a CMET, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, foi um marco no panorama das discussões mundial sobre educação e representou um importante momento de aproximação entre os países para discutir uma agenda comum para a educação. Isso significa que esse evento definiu um quadro de acordos, compromissos de orientações no âmbito das políticas tanto internacionais como nacionais para a educação, sendo que tais orientações tiveram/têm fortes repercussões em nossas políticas educacionais brasileiras.

O compromisso do Brasil com tais orientações se expressa na aprovação da LDBEN (9394/96). Nela, são apontados os responsáveis pela educação bem como os espaços onde ela deve ocorrer, assim como define que além do Estado, a família e as organizações da sociedade civil passam a ser responsáveis pelos processos educativos, conforme evidenciado logo no art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996b). Dessa forma, fica evidente a divisão de responsabilidade dos processos formativos do cidadão entre o Estado e as organizações da sociedade.

Contudo, o § 1º destaca que “[...] a lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias [...]”, ou seja, não define como os demais processos educacionais serão reconhecidos. Em relação ao papel da União, Estados e Municípios são definidos nos artigos 9, 10 e 11, respectivamente. Para esse último, o inciso I destaca que o município deve “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...]”, clarificando o papel da gestão local e, ao mesmo tempo, chamando a atenção para a integração com os demais entes federativos (BRASIL, 1996b).

A partir deste momento histórico o processo de descentralização seria inevitável, pois a lógica subjacente seria dotar os Estados e Municípios de “autonomia” para legislar sobre a educação, no entanto, deveriam estruturar seus sistemas de ensino. A esse processo Silva Júnior (2004), denominou de uma

autonomia aparente, uma vez que a preocupação era mais com a desconcentração, pois atribuiu à gestão municipal maiores responsabilidades, considerando que é no ensino fundamental onde estão os maiores desafios a serem vencidos, tanto estruturais como pedagógicos.

De acordo com Buarque (1999), a descentralização e desconcentração são dois processos distintos, enquanto o primeiro visa transferir as funções e os espaços de poder de uma instância superior para uma inferior do país dotando de autonomia e efetivo poder decisório entre elas, o segundo representa apenas a distribuição da responsabilidade executiva de atividades, programas e projetos sem transferência de autoridade e autonomia decisória. A partir deste entendimento é que se alicerça a fundamentação para compreensão e a materialidade da municipalização no Município de Breves, sua interface com as escolas do campo brevense, a fim de identificar que mudanças aconteceram.

A tentativa de tornar o sistema educacional mais eficiente do ponto de vista administrativo e de gestão visa melhorar os índices educacionais. Para tanto, ao longo dos anos, o Estado tem implantado diversos mecanismos de controle como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para avaliar os sistemas de ensino. Ou seja, apesar de se fazer uma forte defesa da autonomia e da participação, na prática, o governo central continua sendo o regulador das políticas educacionais, centralizando as decisões e desconcentrando a operacionalização e a fiscalização das políticas.

Historicamente, o Estado brasileiro tratou as ações educacionais de forma centralizada, com uma postura antidemocrática, o que contribuiu para que ao longo dos anos as políticas, as práticas pedagógicas e curriculares fossem trabalhadas dissociadas da realidade dos sujeitos. Por outro lado, também ao longo dos anos, as forças sociais do país lutam para ter o direito de participar dessas discussões. A municipalização do ensino poderia ser um caminho para uma maior participação e autonomia dos sujeitos em seus processos educacionais, entretanto, como afirma Soares (2000), o que se constata é que a mesma não veio para atender à demanda da sociedade civil, mas às orientações dos organismos multilaterais.

Nesse contexto, compreendemos que para os sujeitos do campo não há sentido nas reformas se não houver mudanças profundas na forma de o Estado pensar as políticas educacionais para o campo. No atual contexto, torna-se urgente superar o modelo único de administração para as escolas, pois essa lógica tem contribuído para reforçar as assimetrias na taxa de escolarização entre as populações rurais e urbanas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, pois segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), é onde se encontram os piores indicadores educacionais se comparados com as demais regiões do país conforme verificado na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE (2000).

Observe na tabela que nos dois períodos analisados (2000 e 2004), em todas as regiões do país onde a média de anos de estudos das populações rurais de 15 anos ou mais está sempre em desvantagem em relação as da área urbana. Mas, de fato, as disparidades estão mais acentuadas nas regiões Norte e Nordeste com média de 3,3 e 3,2 anos de estudos respectivamente, ficando abaixo da média nacional que é de 3,8 anos de estudos no meio rural. Ambas, se comparadas com a média de anos de estudos das populações urbana, as diferenças são ainda maiores, pois chegam a aproximadamente 3 anos de estudos.

Isso reflete o quanto, historicamente, os poderes públicos foram omissos no atendimento educacional às populações do campo. Ainda de acordo com o INEP

(2007, p. 14-15), essas disparidades educacionais entre o meio urbano e rural levará anos para serem corrigidas, uma vez que

[...] o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana.

São assimetrias que também se expressam historicamente na realidade educacional do município de Breves, uma vez que, mesmo com o processo de municipalização do ensino, em que os governos apostaram que seria mais fácil superar estes problemas, pelo que se vê, ainda estão longe de serem superados em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido, os seguintes questionamentos nortearam esse estudo: Quais as dificuldades para implementar a municipalização do ensino? Quais as estratégias que as comunidades rurais do Município de Breves usam para superar os problemas político- pedagógicos das escolas?

1.1 TRILHA METODOLÓGICA

Na abordagem metodológica usou-se o método de estudo de caso para alcançar o objetivo da dissertação. Entende-se estudo de caso, conforme destaca Yin (2005, p. 20),

[...] como estratégia de pesquisa [...] em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizações sociais, políticos e de grupo, bem como de outros fenômenos relacionais.

Além disso, comunga-se com o mesmo autor, na medida em que ressalta que o estudo de caso, possibilita ao pesquisador várias estratégias de coleta de dados, assim como várias fontes de evidências nas análises finais para a produção do resultado. Contudo, outros autores como Ludke e André (1986) e Marly André (1995) ao discutirem o estudo de caso na educação, destacam que

esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa o aprofundamento da observação no local de estudo e entrevista com os diferentes atores sociais.

No processo de registro das entrevistas, como forma de garantir à fidedignidade das informações, optou-se pela gravação com a devida autorização dos sujeitos. Assim, foram selecionados 15 (quinze) informantes entre lideranças comunitárias e sindicais, educadores, representante do Conselho Municipal de Educação (CME), representante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), ex-gestores educacionais e coordenadoras de Distrito. Para garantir o anonimato e preservar suas identidades, utilizou-se apenas as iniciais de seus respectivos nomes. O quadro 1, apresentado a seguir, explicita os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa.

Nº	IDENTIFICAÇÃO	SEGMENTO SOCIAL	LOCAL/ORIGEM	PROFISSÃO
01	S.C	Ex- Secretaria Municipal de Educação	Município de Breves	Pedagoga
02	F.P	Presidente do Conselho Municipal de Educação	Município de Breves	Pedagogo
03	C.C	Ex- presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará/SINTEPP	Município de Breves	Geógrafo
04	M.R.M.	Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Breves	Município de Breves	Trabalhador Rural
05	N.R.L.	Coordenadora Administrativa	Distrito Antônio Lemos	Pedagoga
06	S.M.	Coordenadora Administrativa	Distrito São Miguel	Pedagoga
07	M.S.R.	Liderança Comunitária	Comunidade São Francisco	Professora
08	C.P.R.	Docente	Distrito Curumú	Professora
09	A.C.F. D.	Docente	Distrito Curumú	Professora
10	M.J.F.F.	Docente	Distrito Curumú	Professora
11	M.G.F.	Docente	Distrito São Miguel	Professora
12	A.A.	Docente	Distrito São Miguel	Professora
13	P.C	Docente	Distrito Antônio Lemos	Professor
14	E.G	Docente	Distrito Antônio Lemos	Professor
15	N.S.S.	Docente	Distrito Antônio Lemos	Professora

Quadro 1: Demonstrativo dos sujeitos da amostra da pesquisa.
Fonte: Elaboração do autor (2010)

O critério para seleção dos informantes se deu em virtude da atuação destes na organização social e nos processos decisórios e de poder em sua comunidade e, de forma geral, atuaram nos delineamentos das políticas educacionais no Município de Breves. Os docentes foram selecionados primeiramente pela experiência na atuação no magistério, depois pela atuação destes na educação no campo com mais de dez anos. Assim, a amostra da pesquisa foi formada por sujeitos que advêm de vários segmentos sociais, dentre eles ex-gestores, docentes e lideranças comunitárias e sindicais.

A pesquisa documental possibilitou, no processo da coleta de dados, realizar levantamento de informações na internet, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na Biblioteca Pública do Município, nos sindicatos, associações, conselhos e no Instituto Chico Mendes. Os documentos colhidos nas instituições que subsidiaram as análises foram: relatórios de viagens e de projetos, mapas estatísticos de resultado do censo e de matrículas, planos de trabalho, projeto pedagógico das escolas do campo, leis e minutas, ata de reuniões, projeto de nucleação e polarização, carta do Bispo ao povo do Marajó, ofícios e fotografias.

Outra técnica adotada para a coleta dos dados foi a aplicação de questionários, que teve como objetivo mensurar o nível de organização e participação social das comunidades nos processos educacionais. Vale ressaltar que os questionários foram elaborados levando em consideração o nível de informação que já se tinha do município. A aplicação foi de forma aleatória em 15 (quinze) comunidades (um questionário em cada comunidade), onde foram respondidos por lideranças, professores que trabalham e pertencem a essas comunidades. Embora não tenha sido uma amostra em grande escala, após os dados tabulados e ordenados, contribuíram com informações relevantes e deram subsídio às análises dos questionamentos da pesquisa.

A dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos organizados da seguinte forma: o primeiro é a introdução. O segundo apresenta local de estudo destacando a realidade social, política, econômica e cultural tendo como finalidade situar o leitor no ambiente cheio de contradições que se propõe a discutir. O terceiro, intitulado: “A municipalização do ensino: concepções”, faz uma discussão acerca do processo da municipalização no Estado do Pará em que delineou novas dinâmicas

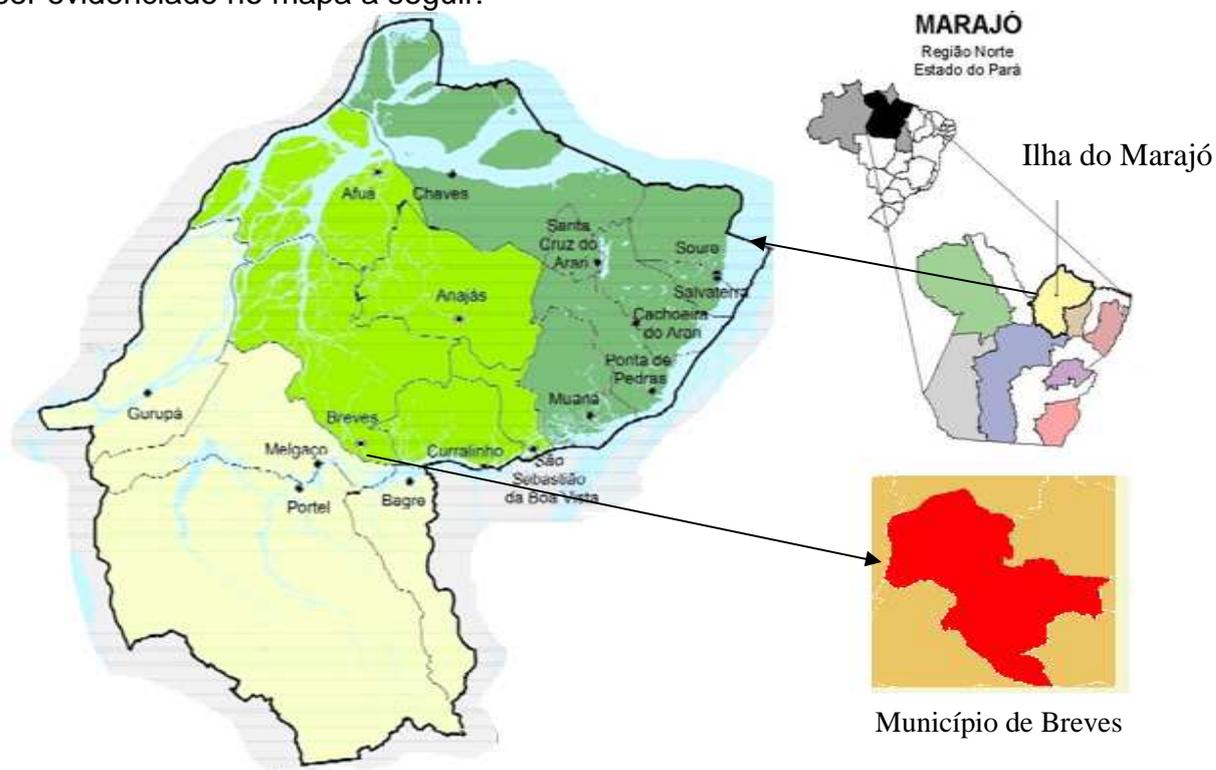
administrativas no final da década de 1990 e seus reflexos nos municípios, destacando seus desafios e limites nas relações de poder.

O quarto discute o território da educação no campo do município de Breves. Evidencia os desafios e limites da materialidade de um projeto educacional para o campo. Destaca também, as formas e níveis de organização das comunidades em relação aos processos educativos, assim como a (in) visibilidade da participação das comunidades rurais na definição das políticas educacionais.

O quinto capítulo apresenta o significado da escola no/do campo para as comunidades rurais em Breves, a reprodução do modelo educacional urbanocêntrico, os desafios dos educadores no processo educacional, assim como, os desenhos e projeções para a construção de uma escola inclusiva aos diversos sujeitos. Por fim, as considerações finais destacam as impressões, análises, interpretações, hipóteses e (in) conclusões do processo educacional do Município de Breves. Apontam também os desafios dos gestores públicos de dialogarem com as comunidades rurais permanentemente, a fim de discutirem ações que possibilitem a constituição de políticas educacionais coerentes com as especificidades políticas, sociais, culturais e geográficas em que se encontram nas populações do campo de Breves.

2 LOCAL DA PESQUISA

O município de Breves está situado no Arquipélago do Marajó, estuário do Rio Amazonas no Estado do Pará. De acordo com a divisão regional do Estado, integra a Mesorregião do Marajó e Microrregião de Furos do Marajó. Sua sede situa-se a quatro metros acima do nível do mar e está localizada à margem esquerda do Rio Parauaú, distante a 160 km da Capital do Estado. Tem como limites geográficos: ao Norte, os municípios de Afuá e Anajás, ao Sul, Melgaço e Bagre, a Leste, Anajás, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista e a Oeste, Melgaço e Gurupá, como pode ser evidenciado no mapa a seguir:



Mapa 1: Mapas da Região do Marajó e do Município de Breves.
Fonte: IBGE/SEPOF (2007) – Adaptação do autor (2010)

Sua área territorial corresponde a aproximadamente 9.550,45km², o que compreende 0,76% do total do Estado do Pará. Já o Arquipélago do Marajó tem sua

área estimada em 104.140 km², dividida em três microrregiões geográficas: Arari¹, Furos de Breves² e Portel³. O Arquipélago é formado por um conjunto de ilhas, que em seu todo, constitui a maior ilha fluvio-marítima do mundo (49.606 Km²) e é uma das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos. Quanto à organização administrativa, o município é formado por 04 (quatro) distritos: Breves (distrito-sede), São Miguel dos Macacos, Antônio Lemos e Curumú. Todos possuem um agente distrital indicado pelo gestor municipal, o qual acaba sendo mais uma referência política do que um administrador.

Na área educacional, os distritos são uma referência para a distribuição de cargos para realização dos concursos públicos com quantidade de vagas definidas para cada um, uma vez que, São Miguel dos Macacos e Curumú são os mais distantes da sede, logo, há resistência dos funcionários ao serem lotados nas escolas desses locais. Talvez porque a gratificação de interiorização, que funciona como estímulo aos profissionais da educação para irem trabalhar nas escolas do meio rural, tenha percentual diferenciado para cada distrito. Para quem trabalha nos distritos sede-rural e Antônio Lemos, os valores são de 10% sobre o salário base e, para quem trabalha nos distritos São Miguel dos Macacos e Curumú, corresponde a 20%. Além disso, a SEMED destaca para cada um desses distritos, coordenação pedagógica e administrativa, específicas.

Quanto à cidade em destaque através da fotografia 1, parte da frente, está localizada à margem esquerda do Rio Parauau. Atracadas ao porto estão pequenas embarcações, um dos principais meios de transporte das populações ribeirinhas. Também é possível visualizar a imagem de Nossa Senhora Santana, a padroeira do município e um dos principais monumentos do município, mais ao fundo está a igreja matriz, onde são celebrados os principais eventos religiosos.

¹ Corresponde aos municípios de: Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure. Essa microrregião conta com uma População de aproximadamente 135.828 (Contagem Populacional, IBGE 2007)

² Corresponde aos municípios de: Afuá, Anajás, **Breves**, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista. População de 196.471 (Contagem Populacional, IBGE 2007)

³ Corresponde aos municípios de: Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel. População de 106.395 (Contagem Populacional, IBGE 2007)



Fotografia 1: Frente da Cidade de Breves.
Fonte: Arquivo da pesquisa (2008).

De acordo com a Lei nº 2.114/2006 (BREVES, 2006b), a cidade é composta por sete bairros oficiais, a saber: Centro, Cidade Nova, Aeroporto, Riacho Doce, Castanheira, Santa Cruz e Parque Universitário, este não é reconhecido pela população, ao contrário de outros três que surgiram após a provação da lei como Paraíso, Jardim Tropical e Cidade Nova II, todos iniciados a partir de distribuição de lotes pela prefeitura. Nos bairros periféricos a população usa energia de forma clandestina, não possui água encanada, rede de esgoto, coleta de lixo seletiva, ou seja, o saneamento básico é zero. Alguns desses bairros não possuem nem mesmo unidades educacionais, tendo os estudantes que se deslocarem para escolas localizadas em outros bairros.

Conforme contagem populacional (IBGE, 2007), este arquipélago tem uma população de aproximadamente 438.694 habitantes. Deste contingente, o Município de Breves é representado por 94.458 habitantes, com uma taxa de crescimento ficando em média de 2% anual, e a densidade demográfica de 9,89 hab/km². Essa densidade demográfica se reflete de forma bastante complexa na materialidade das políticas aos sujeitos do campo, principalmente, em relação à educação. Pois, exige maior número de escolas, transportes escolares, professores o que nem sempre é possível atender todas as demandas existentes.

A tendência da realidade brasileira de migração campo/cidade se reflete com bastante veemência nesta municipalidade, ao ponto que no Censo de 2000, a população urbana já superava a rural. Este crescimento se refletiu na contagem populacional de 2007, quando os dados apresentavam que 53,5% da população já viviam na área urbana e 43,5% na rural. Este fato seria natural ao se verificar a evolução da população entre 1970 e 2007 em que a urbana vinha sendo sempre maior que a rural, como evidenciamos na tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Evolução demográfica do Município de Breves

Ano	Município	Crescimento	Crescimento Urbano	Percentual	Crescimento Rural	Percentual
1970	38.201		4.082	10,69%	34.508	89,31%
1980	56.975	47,64%	16.021	392,47%	39.956	18,6%
1991	72.140	26,61%	28.719	79,26%	43.421	6,07%
1996	75.166	4,19%	34.763	21,04%	40.403	-7,42%
2000	80.158	7,01%	40.285	16,61%	39.873	-1,25%
2007	94.458	17,8%	49.365	22,54%	43.174	8,28%

Fonte: IBGE (2007).

Como é possível constatar na tabela, nos anos de 1970 a 2007 o município teve um acréscimo na sua população de 247,26%. Em relação à área urbana e rural, enquanto a primeira, no mesmo período, cresceu cerca de 1.109,34%, a segunda atingiu apenas 25,11%. Destaca-se, ainda, que na contagem populacional do ano de 1996 e no Censo demográfico de 2000, houve decréscimo na população rural conforme evidenciado na tabela 2. Dessa forma, ao analisar a evolução populacional do município, fica latente como o êxodo rural permaneceu em uma curva ascendente no município nesse período de tempo.

Com referência aos meios de transporte utilizados no município, para o acesso à Capital do Estado, Belém, há dois meios: fluvial e aéreo, sendo o primeiro mais utilizado com viagens diárias. As populações que residem na área rural, para se deslocarem até cidade, utilizam embarcações de pequeno e médio porte, em sua maioria de propriedade privada. Devido à dimensão geográfica do município ser muito extensa, há comunidades que chegam a viajar mais de trinta horas para chegar à cidade. As viagens mais rápidas são de “voadeira”, mas devido o custo de aquisição e manutenção ser muito alto, fica incompatível com a capacidade de renda desta população a aquisição desse meio de transporte. Nas práticas cotidianas dos

ribeirinhos, o transporte predominante ainda são as canoas, como evidenciado nas fotografias a seguir:



Fotografia 2 (esquerda): Duas canoas conduzindo cinco crianças à escola

Fotografia 3 (direita): Alunos no porto da escola embarcando nas canoas para retornarem às suas residências.

Fonte: BREVES (2009).

Como se verifica através das fotografias, as canoas assumem, no cotidiano dos ribeirinhos, diversas funções, inclusive no transporte escolar. A fotografia 2 apresenta duas canoas conduzidas por crianças para chegarem até escola. A fotografia 3 deixa bastante evidente como este meio de transporte é predominante no meio rural, principalmente, na condução de crianças à escola. A fotografia é do porto de uma escola no momento do retorno dos alunos às suas residências. Apesar de essa rotina fazer parte da vida diária dessas crianças e adolescentes durante o período em que estudam, não deixa de ser perigoso pelo tamanho reduzido das canoas. São comuns os relatos de acidentes envolvendo esse tipo de embarcação com os alunos. Além dessa função, este meio de transporte também é utilizado no deslocamento de pessoas para o trabalho de pesca e demais atividades do homem ribeirinho.

Para os que residem no entorno da PA 153, os meios de transporte utilizados são carros, motocicletas, bicicletas ou carroças puxadas por bois, na maioria das vezes sendo de uso particular. Para os produtores rurais, a prefeitura disponibiliza duas vezes na semana (quarta-feira e sábado), transporte para apanhá-los na margem da estrada, juntamente com suas produções para serem vendidas na feira do produtor rural, um espaço da Associação dos Produtores da Colônia Tancredo

Neves (APRACOTAN), ou nos mercados da cidade. A fotografia 4 a seguir, evidencia os produtores comercializando a produção na referida feira.



Fotografia 4: frontal da Sede da APRACOTAN onde funciona a feira do produtor
Fonte: Arquivos da pesquisa (2009).

Como se observa na fotografia 4, parte frontal do espaço da associação dos produtores, nota-se que este se apresenta bastante deteriorado e sem infraestrutura adequada internamente, o que justifica a preferência dos usuários desse espaço em comercializar seus produtos na frente da sede da associação, sobre a calçada. De acordo com eles, é uma forma de atrair compradores, as fotografias a seguir evidenciam essa realidade:



Fotografia 5 (esquerda): Duas produtoras vendendo sua produção oriunda da agricultura familiar sobre uma banca.

Fotografia 6 (centro): Produtor vendendo sobre uma banca que fica na calçada na rua farinha de mandioca.

Fotografia 7 (direita): Produtores expõem sobre a calçada seus produtos oriundos da agricultura familiar.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2010).

A fotografia 5 apresenta duas produtoras vendendo couve e pupunha sobre uma banca, já na fotografia 6, o produtor está expondo a farinha de mandioca para a venda em cima de uma banca na calçada. A mesma situação é evidenciada na fotografia 7 em que produtos como tucupi e macaxeira ficam expostos na rua à espera dos consumidores. Uma realidade que evidencia a falta de apoio do poder público aos agricultores familiares, seja na organização da produção ou disposição de espaços adequados para valorizar os produtos oriundos da agricultura familiar nesse município.

Em relação aos aspectos geográficos, o município está localizado na bacia do Rio Amazonas, constituído por igarapés, ilhas, rios, canais, lagos (Patos, Jacaré e Leões) e furos, o que representa uma rede hidrográfica bastante complexa, caracterizada por um regime pluvial, estreitamente vinculado à distribuição das chuvas que ocorrem mais intensamente no período de janeiro a junho. Os cursos d'água mais importante são: o Rio Parauaú – também conhecido como Rio de Breves, o Rio Jacaré Grande, que se liga ao Rio Vieira Grande, desembocando no Amazonas e o Rio Aramã, limite entre Breves e Anajás. No município os ritmos das águas e das marés ainda ditam o modo de vida das populações ribeirinhas.

Sua característica climática é uma combinação de fatores geográficos como localização, relevo, latitude, vegetação e outros com fatores de ordem dinâmica, como o sistema de circulação atmosférica, deixando o clima do Município Equatorial Úmido. Quanto à vegetação, devido ação antrópica, a cobertura original em muitos lugares encontra-se bastante alterada em sua composição florística e limites, haja vista a seletividade da exploração madeireira predatória que submeteu a floresta à um imenso processo de exaustão. Dessa forma, há uma grande área de floresta no município que não desperta interesse comercial, todo esse processo se deu devido a uma exploração irracional da população local.

No entanto, é possível encontrarmos madeiras que tenham ainda interesse comercial e, geralmente, são exploradas de forma ilegal. Atualmente, o distrito de São Miguel dos Macacos, que embora já tenha sido um dos grandes locais de exploração de madeira, nos últimos anos, os moradores vêm lutando pela preservação e conservação do restante da floresta. Além do mais, têm buscado

formas de exploração dos recursos naturais de forma sustentável, a fim de criar uma relação mais harmoniosa entre homem e natureza.

Também é neste distrito que está localizado a Reserva Extrativista (RESEX) Mapuá, com uma área de 94.463 hectares, criada no dia 20 de maio de 2005, através de decreto presidencial, dando início a uma nova forma de gestão dos recursos naturais e ordenamento territorial, o que implicou novas dinâmicas de relações sociais, que favoreceram a participação comunitária, além do mais, o poder público passou a se fazer presente nas comunidades pertencentes à reserva. Destaca-se ainda, que a instituição da RESEX é resultado da organização social das populações locais, que reivindicaram junto ao governo federal esta política como forma de assegurar o uso sustentável dos recursos naturais que ainda predomina na área (INSTITUTO CHICO MENDES, 2007).

Outra ação que provoca alteração na floresta é a tecnologia aplicada no preparo da terra para o plantio da mandioca, para a produção de farinha, pois a técnica utilizada na derrubada e queima da mata é bastante rudimentar, mas até o momento é a única ao alcance dos trabalhadores rurais. O resultado, embora individualmente seja uma ação de pequeno impacto, no conjunto de todas as propriedades faz a diferença na natureza.

O Município não foge às características amazônicas e do arquipélago marajoara em que uma parte do solo predomina várzea e outra terra firme, com características produtivas e formas de sobrevivência de suas populações com peculiaridades específicas. A mata de terra firme, encontrada nas áreas de terraço e resto de platô, caracteriza-se por espécies de valor econômico como a Ucuuba (*Virola surinamensis*), hoje encontrada em menos quantidade, mas no auge da exploração madeireira foi uma das espécies mais retiradas da floresta. Também ainda se encontra a Andiroba (*Garapa guianensis*), Castanha-do-Pará (*Bertholettia Excelsea*), Cedro Rosa (*Cedrela fissitis*), dentre outras. Nesse ecossistema ainda, se refugiam animais característicos da fauna amazônica. É a parte mais apropriada para a agricultura e cultivo da mandioca.

Em relação à Mata de Várzea, é representado pela planície de inundação, destacando-se muitas áreas de igapó permanentemente alagadas no período do inverno, onde predomina o domínio do Açaí (*Euterpe Oleracea*) e Buriti (*Mauritia*

flexuosa). Destaca-se também, que esses locais já foram utilizados para a produção de arroz, prática que já foi uma das principais fontes de renda do município, atualmente produzida apenas para o consumo. No entanto, ainda é um local propício para a agricultura de várzea, faltando apenas ser vista e priorizada como fator importante dentro de um processo de intervenção local.

Quanto ao aspecto histórico do município, seu nome faz referência aos irmãos Manoel Maria Fernandes Breves e Ângelo Fernandes Breves, de origem portuguesa que se instalaram na localidade na primeira metade do século XVII. Foram os primeiros a habitar o lugar durante o período colonial na chamada “Missão dos Bocas”, mais precisamente no estrito norte do Buiçu, a Oeste do Marajó. O capitão-general João de Abreu Castelo Branco, em 19 de novembro de 1738, concedeu a Manoel uma sesmaria, que foi confirmada pelo Rei de Portugal a 30 de março de 1740. No entanto, o nome Breves só foi oficializado através da Resolução nº 200 em 1851 (COSTA, 2000).

No local de suas terras, Manoel construiu um engenho que denominou Santana, além da plantação de roças o sítio ficou conhecido como “Lugar dos Breves”. Depois de instalada no furo Parauau, a família dos irmãos Breves e outros parentes se juntaram, com isso, deu-se início ao processo de povoamento do local e desenvolvimento do mesmo. Posteriormente, em 1781, Manoel Maria Fernandes Breves e outras famílias requereram ao capitão-general José de Nápoles Tello de Menezes que concedesse ao sítio o procedimento de lugar e, por meio de uma portaria de 20 de outubro daquele ano, passou a chamar-se de Santana dos Breves, em que incluía, também, terras de Melgaço.

No entanto, até a definição final de onde está localizado a cidade ,vários fatos aconteceram. Em 1905 o Conselho Municipal de Breves com base na Lei nº 190 de 22 de dezembro, autorizou o então o intendente Coronel Lourenço de Mattos Borges a mudar a sede do município para a vila de Antônio Lemos. Posteriormente em 1909 a Lei nº 1.122, de 10 de novembro, a elevou a categoria de cidade, instalada a 17 de dezembro do mesmo ano. No entanto, não conseguiu se estabelecer, pois logo em 1912, foi aprovada Lei Municipal nº 240, que transferiu a sede para o atual local da Cidade de Breves (COSTA, 2000).

Ainda assim, houve tentativa de mudança da sede do município, mas o Decreto nº 6, de 4 de novembro de 1930, manteve a decisão da última lei. Assim, desde a década de 1950 é constituído por quatro distritos: Breves, Antônio Lemos, Curumú e São Miguel dos Macacos. Por estes relatos históricos é possível inferir que o local onde funciona a cidade tem aproximadamente um centenário.

Segundo Costa (2000, p. 9), o Padre Antônio Vieira ao prestar informações por meio de uma carta em 28 de novembro de 1659 ao Rei de Portugal, relatando sobre a missão que realizava na região, descreveu que conheceu a ilha e esta se chamava Joannes, que quer dizer Marajó. Na carta assim descreveu: “[...] acha-se lançada em traves uma ilha, mais comprida e mais larga do que o reino de Portugal e habitada por várias tribos de índios, que pela dificuldade de diversidade de suas linguagens, são denominados pelo nome genérico de Nheengaibas”. Através deste relato é possível deduzir que este local em tempos passados já teve uma população indígena bastante diversificada que, aos poucos, foi sendo dizimada e atualmente não se encontra nenhuma tribo no município.

Com o passar do tempo, Breves foi se destacando na região e passou a ser conhecida como a Capital das Ilhas, sendo ponto de convergência dos demais municípios. Seus traços culturais são marcados pela religiosidade, tendo destaque as festividades religiosas que o povo católico comemora intensamente. A mais importante delas é a festa em homenagem à Santa Padroeira da Cidade – Nossa Senhora de Santana-, comemorada há mais de 100 anos, sempre no mês de julho, com a realização das novenas na Igreja Matriz e recepção dos devotos na Barraca da Santa. O último dia da festividade é o momento mais esperado por centenas de romeiros que vêm das diversas comunidades rurais e dos municípios vizinhos, onde é realizada a procissão que percorre as principais ruas da cidade ao som das *bandinhas* de música, cânticos religiosos e muitos fogos de artifício em homenagem à Santa padroeira.

Outra festividade bastante celebrada é a de São Sebastião que é realizada no mês de janeiro, sendo considerado pelos católicos como o co-padroeiro do município. Outras festas religiosas também são realizadas ao longo do ano nas comunidades da cidade e do campo. Nos últimos anos a realização do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, uma homenagem à padroeira dos paraenses vem

ganhando destaque nos eventos religiosos do município realizada no mês de dezembro. Ressalta-se que existem outras manifestações religiosas como dos pentecostais e evangélicos que tem aumentado sua representatividade no município, seja na área urbana ou no campo.

Ainda existem os grupos culturais que buscam manter viva algumas tradições, como os cordões de pássaros Tucano, Patativa, Corrupião e Guará, com mais de trinta anos de existência que, embora já bastante descaracterizados, compõem parte do patrimônio cultural do município. Com histórico mais recente há outros grupos como é o caso da Morena d' Angola e Juventude Unida Independente (JUI), voltado para o trabalho religioso e outros musicais formados por cantores da terra.

No folclore tem destaque o Forrozão Marajoara, realizado na última semana do mês de junho com apresentações e concursos de quadrilhas, um evento que mobiliza, principalmente, a juventude. Outro evento que se destaca é o Festival Brevense de Folclore realizado pelas escolas com seus grupos folclóricos, por meio de suas danças como o xote, carimbó, mazurca, retumbão e lendas marajoaras. São eventos que fazem parte do calendário festivo do município, no entanto, verifica-se que não há uma política que garanta apoio financeiro à esse patrimônio artístico-cultural.

A ausência de um plano municipal de cultura fragiliza o incentivo aos eventos culturais, pois os grupos atuantes mantêm-se mais pela insistência de pessoas ligadas à cultura, os quais a consideram como fator de inclusão social, ou por quererem manter viva na memória do povo as tradições culturais, do que por incentivo do governo. Ainda é possível visualizar o trabalho dos artesãos que produzem o artesanato local, embora permaneçam no anonimato, sendo que suas obras são divulgadas esporadicamente por meio de feiras de exposição em nível local ou em Belém do Pará.

Os artesanatos que se destacam são: abanos, peneiras, matapi, paneiros, tipiti, urupemas, balaios, chapéus, cestas geralmente produzidos de talas de arumã, miriti, palhas, fibras nativas e alguidares produzidos com barro e restos de madeira. O anonimato em que vivem estes pequenos artesãos evidencia a falta de estratégia econômica local a fim de se valorizar a cultura do artesanato como fator contribuição na geração de renda para uma dezena de famílias.

Em relação aos aspectos ambientais, esse tem sido um dos maiores desafios à questão da sustentabilidade, pois há pelo menos três décadas predominou a exploração madeireira de forma predatória no município, produzindo inclusive para exportação. Os custos sociais e ambientais resultados deste processo são imensuráveis, pois o governo municipal nunca atuou no sentido de regularizar essas atividades, nem mesmo possibilitou políticas públicas às populações do campo em que pudessem explorar os recursos naturais de forma sustentável.

Segundo o Diagnóstico Participativo Local do Município de Breves⁴ (BREVES, 2003), as populações do campo têm consciência dos problemas ambientais, entre os quais a utilização racional dos recursos hídricos. No entanto, constata-se que as fontes fornecedoras de água potável e alimentos encontram-se comprometidas por causa da poluição. O município possui um código de postura (Lei Municipal Nº 1.271/80), em que proíbe as indústrias, fábricas e oficinas de depositarem nos rios, igarapés ou reservatórios de água, resíduos ou substância poluentes, assim como a canalização de esgotos para rios e córregos que prejudiquem a qualidade de vida da população. Entretanto, não se visualiza nenhuma ação de fiscalização para coibir este tipo de prática, além do mais, a cidade não possui saneamento básico. De acordo com informações do IBGE (2000), apenas 0,09%, do número total de residências é atendido pelo serviço de esgoto, ou seja, é irrisório para o tamanho da população atualmente.

Outro problema grave que o município enfrenta é a destinação do lixo domiciliar produzido. Conforme o Censo, dos 13.564 domicílios em apenas 4.026 era realizado a coleta. Nos demais casos, 28,44% dos domicílios, declararam que jogam os detritos em terrenos baldios ou logradouros (IBGE, 2000). Através do censo não se evidencia coleta seletiva, no entanto, há um projeto em parceria com o Governo do Estado para a implantação de um aterro sanitário, em que está previsto a criação de uma cooperativa de catadores que trabalham no lixão para que se realize este processo. Em relação aos aspectos econômicos, esse município não foge às características socioeconômicas da região amazônica e do Arquipélago Marajoara, a economia gira em torno do setor primário, com destaque ainda para o extrativismo. O seguimento dos madeireiros, uma das principais atividades na década de 1980, já

⁴ Documento construído pelo programa do SEBRAE de Desenvolvimento Local – do Projeto de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável.

foi a maior ocupação da mão-de-obra e geração de renda, mas vem passando por uma recessão que se aprofundou a partir do ano de 2007, com a demissão de milhares de trabalhadores.

A crise que se acentuou nesse setor levou ao fechamento da maioria das empresas de grande porte, ou mesmo à redução da capacidade de funcionamento das que estavam em atividades. Para uma economia que nos últimos anos girava em função dessa cadeia, isso foi um acontecimento muito forte, pois o desemprego cresceu de forma acelerada provocando impactos, seja no comércio local, seja nas estruturas familiares. Destaca-se que grande parte dessa atividade se manteve ou se mantém sobre a ilegalidade na exploração de madeiras, isto se reflete nas centenas de serrarias que funcionam às margens dos rios que, de acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), não têm licença de funcionamento.

Sobre esse processo ilegal da comercialização madeireira, Gillet Brasil (2007), ressalta que o Município de Breves faz parte dessa rota⁵ e, de acordo com os cálculos dos ambientalistas, contribui para sacrificar cerca de cem mil árvores por ano no Marajó. Os ribeirinhos atuam como intermediários, vendendo as árvores a baixo custo⁶ já em forma de tora à beira dos rios, de onde são retiradas pelo intermediário do madeireiro em balsas, posteriormente são beneficiadas em serrarias da região e enviadas para Belém. Ressalta-se ainda que esses corredores da ilegalidade, envolvem além de madeira, palmito e tráfico de animais silvestres. A extração ilegal da madeira é promovida por comerciantes e proprietários de pequenas serrarias na região das ilhas.

O setor madeireiro, mergulhado em uma crise, tem expressado que a situação deve-se por um lado, pela atuação rigorosa dos órgãos ambientais que passaram a exigir planos de manejo e identificação da origem das madeiras, e por outro lado, também atribui a morosidade na aprovação das propostas de manejo. Não há como negar que, do ponto de vista social e ambiental, a fiscalização é um aspecto positivo, uma vez que a época na abertura dessas empresas, a legislação que regulamentava o setor era muito frágil ou quase inexistente. No entanto, apesar de uma atuação mais rigorosa, os órgãos governamentais não conseguem avançar para eliminar a extração de madeira ilegal no Município.

⁵ Somando a outros como: Portel, Anajás, Curralinho, Pacajá e Melgaço

⁶ Vendem a cerca de R\$ 8,00 reais cada uma tora de madeira

Outra atividade extrativista importante no município é a extração do açaí, utilizado na base alimentar da população, onde o excedente é comercializado no mercado local. Também é comum a extração do palmito para venda nas pequenas fábricas de conserva. Ressalta-se que na década de 80 e 90 as atividades eram intensas, mas como a extração era feita sem controle, logo as fábricas entraram em decadência por falta de matéria prima.

A pesca artesanal de peixes e camarão também é um das atividades praticadas pelos ribeirinhos das comunidades tradicionais⁷, funcionando como atividade econômica suplementar, uma vez que, conforme destaca Miranda Neto (1993), o vaqueiro do Marajó, o seringueiro, o madeireiro, todos são pescadores. É uma atividade de relativa importância para a subsistência do caboclo marajoara, pois a prioridade é o consumo familiar, apenas o excedente é vendido. Ainda segundo este autor, os métodos utilizados para capturar os peixes são mais simples, como os venenos (timbó)⁸ e o cacuri.

A região de mata de várzea tem como principal potencial hidrográfico o Rio Parauau e seus afluentes, composto por dezenas de furos e igarapés. Essas fontes de navegação permitem a ligação dos ribeirinhos com a cidade, sendo de fundamental importância para economia local. A região de terra firme seria o lugar mais propício para a atividade da agricultura, mas não há tradição desta atividade no município, justificado sempre pela falta de infra-estrutura e transporte dos locais de produção até sede do município. Aliado à isso, está a baixa fertilidade dos solos, dificuldade de matéria orgânica assim como, assistência técnica.

Em relação à qualidade de vida da população, mesmo com todos os ciclos econômicos que já marcaram a história do município como a borracha, o arroz e ultimamente a madeira, a riqueza produzida não refletiu em transformações econômicas para a maioria das famílias. Conforme seus indicadores sociais, a população se configura como uma das mais pobres do Estado, como evidenciado no tabela 3 a seguir:

⁷ Freire J. Pontua que “As sociedades tradicionais têm uma representação simbólica do seu espaço, são detentoras de saberes acumulados sobre os ciclos da natureza, que lhes fornece os meios de existência material e social, de simbolização e atribuição de significados a sua realidade, elementos constitutivos de sua cultura” (2002, p. 44 - 45).

⁸ Leite extraído da raiz de uma árvore que misturado ao barro e deixado com o peixe atordoado permitindo sua captura. O problema é que esse produto causa grande impacto nos rios, pois mata tanto os peixes grandes como os pequenos.

Tabela 3: Percentual da população abaixo da linha da pobreza.

Descrição	Total	Urbana	Rural
Estado do Pará	52,40%	43,30%	70,50%
Região do Marajó	72,39%	62,02%	79,16%
Município de Breves	71,02%	58,66%	83,54%

Fonte: PARÁ/SEPOF(2007).

Observa-se na tabela que o município de Breves, em relação ao Estado do Pará, está bem à frente em termos de população abaixo da linha da pobreza, apesar de levar vantagem em relação à Região do Marajó. São índices preocupantes, uma vez que apontam em todos os casos mais da metade das populações vivendo nestas condições. Os índices são mais alarmantes quando analisadas apenas as informações das populações rurais em que todos ultrapassam a casa dos 70%. Neste caso, o município de Breves com 83,54% fica entre os dez piores do Estado. Este é o retrato de uma região em que os órgãos públicos ficaram anos sem dar assistência devida às populações locais.

Essa realidade é refletida no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, que é de 0,63, bem abaixo em Relação ao do Estado, que é de 0,72 e do Brasil com 0,77, mesmo tendo havido um crescimento acima dos 17% em comparação ao ano de 1991 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mas que não se refletiu em melhorias na vida da população. As informações evidenciam a situação de pobreza, sendo as populações que vivem no campo as mais afetadas por este impacto econômico. As condições em que vivem as tornam incapazes de reagirem social e politicamente, pois não conseguem perceber que este processo se dá em virtude da negação de seus direitos fundamentais por parte do Estado, como saúde, educação, transporte, incentivo a produção e financiamentos.

Neste universo marcado por uma série contradições políticas, culturais e econômicas, composto também por um conjunto de sujeitos que tem visualizado horizontes promissores a partir de uma relação dialética entre homem e natureza, é que a pesquisa se materializou. O ambiente social do município possibilitou leituras fundamentais para compreender as nuances de seu processo histórico e social.

3 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: CONCEPÇÕES

Suspiramos pela democracia, mas nunca quisemos pagar o preço. O preço da democracia é a educação para todos: a educação que faz homens livres e virtuosos (TEIXEIRA, 1947, p. 91-92).

O processo de municipalização do ensino acontece, em nosso país, no contexto da reforma do Estado na década de 1990 (SHIROMA, 2000; SOARES, 2000; SILVA JÚNIOR, 2004; BUENO, 2004; MARTINS, 2004). Efetiva-se no momento em que o Estado brasileiro, orientado pelos organismos multilaterais, realiza uma ampla reforma administrativa em sua estrutura, retirando-se do papel de gerenciador para se colocar na condição de fiscalizador e controlador das políticas sociais. Esse processo teve forte repercussão na educação e significou transferir, para os municípios, maior responsabilidade com os processos educativos, principalmente ao nível do ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988, não cita em nenhum de seus artigos o processo de municipalização. Entretanto, a União e os Estados se apoiaram no artigo 211 para implementarem o processo como pode ser evidenciado a seguir:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. §1 A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2ª Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3 Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio, § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2005a, p. 149-150).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF⁹, instituído pela lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c) e regulamentado pela Emenda Constitucional nº 14

⁹ Vale destacar que o FUNDEF mesmo não estando mais em ação, pois foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB, às discussões são necessárias para resgatar o momento histórico e as intencionalidades da municipalização do ensino em nosso Estado.

(BRASIL, 1996a), definiu que os recursos passariam a ser distribuídos por estabelecimento de ensino, a partir do número de alunos matriculados, como evidenciado no art. 2º §1º, ao afirmar que:

A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas.

Com base nessa definição, foi dado sinal verde aos governos municipais no sentido de que a melhor forma de aumentar suas receitas seria assumindo o ensino fundamental, uma vez que, até então, cabia às municipalidades somente a responsabilidade da 1ª a 4ª séries. Com o passar dos anos, o que se constatou, foi que esse discurso não passou de uma fantasia, uma vez que o antigo FUNDEF, na visão de estudiosos, não representou aumento de recurso para a educação, mas apenas uma redistribuição do mesmo.

Para o Presidente do Conselho do FUNDEB de Breves, o que houve de fato foi a socialização da miséria, uma vez que, o Governo Federal não fez nenhuma complementação de recursos alegando que já havia o suficiente para a educação, o que necessitava era uma melhor redistribuição. Outras análises se seguem do caput do art. 211 e o seu § 4º da Constituição Federal de 1988 (2005), no que se refere ao regime de colaboração, pois, passados 20 anos da promulgação, nunca definiu-se claramente como os três entes colaborariam entre si para garantir a universalização do ensino obrigatório. Concretamente, em termos de repasses financeiros, mesmo com a criação do antigo FUNDEF e o novo FUNDEB, estados e municípios continuam recebendo os recursos já garantidos na forma da lei.

Para Cabral Neto e Oliveira (2006), essa discussão não é nova na história da educação brasileira, pois, desde a época imperial (Ato Constitucional de 1834), tem sido freqüente nos debates políticos e nos atos legais que vieram ao longo da história da educação, a culminar na criação dos sistemas públicos de ensino no Brasil, inicialmente no âmbito estadual, por meio das Constituições Federais de 1934 e 1946 e, mais recentemente, na esfera municipal, por intermédio da Constituição Federal de 1988, quando ficou instituída a criação dos sistemas municipais de ensino.

Para Machado (2004), a temática da municipalização foi enfocada pela primeira vez por Anísio Teixeira em 1920, onde defendia a autonomia dos municípios para que pudessem gerenciar política e administrativamente seus recursos. Na concepção desse autor a descentralização assumia outros contornos, bem diferentes dos atuais, pois este processo deveria estar em sintonia com o regime de colaboração entre as três esferas de governo, sendo que a democracia teria papel importante na medida em que deveria nortear as ações do Estado com relação à educação.

Ainda Segundo a autora, Anísio Teixeira destacava a importância de se promover um pacto entre as três esferas de governo como forma de democratizar as discussões educacionais a partir de cada realidade, pois as escolas deveriam ser as principais protagonistas do processo de formação para a cidadania. Suas ideias de democracia tinham como finalidade educar o homem para ser livre, no entanto, isso somente seria possível em sociedades democráticas.

Segundo Bueno (2004), no atual contexto brasileiro a municipalização está associada à idéia de modernização gerencial da educação, bem diferente dos ideais que Anísio Teixeira defendia em 1920, quando fazia a defesa do princípio democrático e da qualidade do ensino primário. Sua tese era de que, para ocorrer o processo de municipalização seria necessário criar fundos sob a organização, administração e execução dos municípios por meio de colegiados com a supervisão do Estado. Desta forma, a qualidade do ensino passava pelo gerenciamento dos municípios, uma vez que estes conheciam suas realidades e necessidades. Para a autora, tratava-se de uma proposta inovadora para época, uma vez que enfocava questões administrativas, sociais e pedagógicas.

A autora ressalta ainda, que nas discussões sobre a LDBEN 9.394/96, encabeçada por Darcy Ribeiro, houve um processo de “corrupção da teoria”, pois nas propostas de Teixeira as escolas primárias tinham centralidade, cabendo aos municípios a administração, com apoio das demais esferas do governo. Também define como cada ente federativo deve assumir suas responsabilidades perante a educação, enfatizando que os municípios podem investir em outras modalidades de ensino somente quando atender plenamente as suas responsabilidades como evidencia o art. 11, Inciso V da referida lei:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b).

Apesar de ter sido inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, a municipalização do ensino desencadeada pela reforma do Estado nos anos de 1990, assumiu diferentes contornos. Pode-se destacar que um deles foi a descentralização das responsabilidades pela execução das políticas. Em consequência disso, os municípios passaram a assumir essa tarefa, inclusive estabelecendo parcerias com a sociedade com a finalidade de resolver problemas que, historicamente, foram latentes. De acordo com Silva Júnior (2004, p. 59):

[...] a municipalização possibilita uma autonomia aparente para o município e transfere o fazer educacional do Estado no âmbito da União para essa esfera. De outro, e no mesmo movimento, repassa deveres do Estado com os direitos sociais subjetivos do cidadão para a sociedade civil, tendo como uma das instituições centrais a escola, cujo modelo de organização e forma de gestão são concretizado num projeto político pedagógico possibilitado pelo que se denominou de forma centralizada, 'municipalização'.

Para o autor, o processo de municipalização concretizou-se em um processo de intervenção dos organismos multilaterais no país, para a realização das reformas educacionais, a fim de colocar o país no contexto do fortalecimento do capitalismo. Está implícito nestes ideais o papel que a sociedade deveria assumir na forma do controle social, seja na execução das políticas ou na fiscalização dos recursos, que deveria ser consolidado na implementação dos conselhos municipais de educação. Ressalta-se, ainda, que o processo de municipalização foi uma decisão consentida pelas autoridades educacionais, uma vez que nos países centrais, este movimento já vinha acontecendo desde a década de 1970, a partir da reestruturação produtiva, com a finalidade de adequar a educação ao modelo de gestão empresarial.

Conforme destaca Bueno (2004), na América Latina a municipalização aconteceu atrasada em relação aos países centrais, sendo justificado pelas condições políticas em regime ditatorial que vivia a região, inclusive o Brasil. Tanto é que só após a redemocratização e a aprovação da Constituição Federal de 1988 foi que se abriu caminho para discussões sobre a descentralização das políticas,

incluindo as educacionais. Para o autor, outras categorias estão imbricadas continuamente nessas discussões, como: a flexibilização, participação e autonomia. A primeira, no contexto das reformas educacionais, assume vários contornos, seja em relação aos direitos trabalhistas, seja no tocante às questões pedagógicas e curriculares na escola, em que os profissionais da educação têm assumido novas funções e responsabilidades.

Essas mudanças, de acordo com Oliveira (2004), têm levantado a discussões a respeito da desvalorização e desqualificação da força de trabalho, assim como, a desprofissionalização e proletarização do magistério. A hipótese é que as novas ações educacionais, que devem se materializar no interior da escola tem exigido dos profissionais da educação funções nas quais não estão e nem foram preparados para assumirem. Ressalta a autora, que recai sobre eles a responsabilidade sobre o desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Dessa forma ainda segundo Oliveira, (2004, p.1132):

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade de sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar

A participação deixou de ser apenas uma forma de manifestação espontânea dos poderes públicos e das escolas, passando a ser condicionada. Esta assertiva pode ser evidenciada na institucionalização do Conselho do FUNDEF, hoje FUNDEB, e do Conselho da Merenda Escolar, como órgãos fiscalizadores dos recursos que os municípios recebem desses programas. No âmbito das escolas, a implantação dos conselhos escolares atualmente é condição para as unidades receberem os recursos destinados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa do Desenvolvimento na Escola (PDE) e outros.

Gadotti (2004), ao discutir o conceito de escola cidadã, destaca a participação com uma das formas de educar para a cidadania, sendo os conselhos escolares uma ferramenta valiosa neste processo. No entanto, ressalta que:

[...] eles fracassarão se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só serão eficazes num conjunto de medidas políticas que visem à participação e à democratização das decisões [...] (GADOTTI, 2004, p. 261).

Provavelmente este tem sido o desafio da sociedade civil local, uma vez que, nem todas as administrações públicas compreendem a gestão pela via da gestão democrática. Em muitos casos, são utilizadas apenas como uma fantasia, para justificar os feitos de uma retórica disfarçada. Ainda segundo Gadotti (2004, p. 262-263):

Na tradição política da maioria das democracias modernas, a participação tem-se tornado instrumento de manipulação, em fastidiosas e intermináveis reuniões ou assembléias em que, muitas vezes a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião. Em muitas municipalidades se confunde participação com a criação de conselhos. Multiplicam-se os conselhos, mas diminui a participação, limitada às mesmas pessoas em todos eles.

Nesse contexto, a autonomia, bastante anunciada no âmbito das reformas, expressa inclusive na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, a base de todo o processo de municipalização, uma vez que escolas e municípios passariam a se beneficiar desta premissa. Nos municípios se refletiria através da institucionalização dos sistemas de ensino, que por sua vez, definiria as responsabilidades da escola no aspecto da gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Gadotti (2004, p. 250), ao buscar desmistificar o conceito de autonomia ressalta que: “[...] vem do grego que significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna”. Como se percebe, o significado é de uma complexidade extrema, uma vez que remete ao sujeito ou às instituições, no caso em questão, a capacidade de trilharem seus caminhos. No entanto, o autor ao continuar sua reflexão destaca que não existe uma autonomia absoluta, pois sempre estará condicionada pelas circunstâncias, somente relativa. Ao se analisar, o processo da municipalização, verifica-se que é sobre esta vertente que ela tem se consolidado, uma vez que, mesmo os municípios organizando seus sistemas educacionais, o que os regem, são sempre as leis superiores.

Na prática, enquanto órgão normatizador e fiscalizador, o governo central continua definindo as políticas e as legislações educacionais, enquanto os municípios assumem o papel de executores, pois a autonomia que possuem não pode ser confundida com soberania. Dessa forma, não podem descumprir as leis maiores, como bem evidenciado no art. 8, § 1º, da LDBEN, (BRASIL, 1996b): “Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Esta relatividade se reflete até mesmo na organização curricular das secretarias municipais de educação e das escolas, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são definidos pelo Ministério da Educação (MEC). Mesmo deixando, uma parte diversificada para os municípios definirem, conforme suas realidades, isso representa um percentual mínimo no conjunto.

Para Lima (2003, p. 134), a autonomia continuará a ser utilizado nas “[...] políticas de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos de construções coletivas”. Nesse sentido, somo levados refletir que aos olhos do governo central, aos governos locais, assim como as escolas, ainda não estão maduros o suficiente para assumirem a autonomia. Gadotti (2004) relata que em alguns países da Europa como Itália e Inglaterra, as unidades escolares têm autonomia organizativa, financeira e administrativa, enquanto os países da América Latina estão discutindo conselhos de escola.

Outro aspecto apresentado por Bueno (2004), que está associada à descentralização, seria a “modernização gerencial”, uma concepção que visa superar a administração pública de forma burocrática e tecnocrática. Destaca ainda, que a ideia estava assentado em um

[...] gigantismo, ineficiência, ausência de mecanismos de controle e incapacidade de prestar serviços, estrutura afastada dos problemas, compartimentalizada, sem transparência, provocadora de superposições e desencontros na tomada de decisões (BUENO, 2004,p. 180).

Com isso, a descentralização não respondia as necessidades de uma gestão que precisava ser eficiente. No entanto, esta foi a tônica das reformas da

reestruturação do Estado em que previa a desconcentração do poder e o restabelecimento da máquina administrativa governamental.

Esse modelo gerencial, que passou a nortear a organização do Estado, assim como, o (re) ordenamento das políticas, estava alinhado, na prática, com a estratégia do capitalismo de se consolidar nos países periféricos. Isso levou o Brasil a fazer este reordenamento administrativo e econômico, um projeto amplo de sociedade baseado em idéias neoliberais, firmado pelo país no século XX, que se consolida com as reformas. Para Azevedo (2002, p. 55),

Esses reordenamentos implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária.

Como se verifica na afirmação do autor, este novo realinhamento do Estado às estratégias globais traria novas formas de relacionamentos e responsabilidades entre os entes federados. Nessa estratégia, que acabou se consolidando com a municipalização, não caberia a noção de um Estado burocrático, as relações deveriam acontecer de forma mais dinâmica, principalmente, com os municípios que passariam a ser os principais executores das políticas. Em relação à educação, este modelo gerencial, refletiria diretamente em seus processos organizativos, como na organização dos sistemas e nas escolas, conforme destacado por Azevedo (2002, p. 59):

Na educação, a reforma do Estado, entre outros aspectos, traduz-se no entendimento de que é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento.

A contribuição da autora reforça o posicionamento do Estado de uma educação que esteja voltada para atender as orientações dos organismos internacionais. Portanto, suas ações deveriam ser norteadas por um planejamento mais eficiente, para poder apresentar resultados satisfatórios, cabendo aos municípios esta tarefa. Ou seja, isso representaria a transferência de responsabilidade do governo central, que se materializou com a descentralização, o

que representou uma redistribuição da autoridade, mas que as decisões continuaram centralizadas. Carbonari (2004) destaca que este processo de transferência da educação do governo central para as instâncias locais não é recente. Ao analisar o Ato Adicional de 1834, identifica que este documento menciona a transferência para as províncias do país das escolas de Primeiras Letras, sobre o argumento de que o ensino atenderia as circunstâncias regionais. Ainda de acordo com Carbonari (2004, p. 212), naquela época a proposta sofreu várias críticas baseadas em dois argumentos:

O primeiro estava centrado na idéia de que o governo central deveria cuidar desse nível de ensino para promover a unidade nacional por meio de uma educação igual para todos; o segundo argumento utilizado era o de que os encargos ficavam, de modo exclusivo, para as províncias, o que resultava na precariedade da instrução pública do país.

Estas preocupações tinham seus fundamentos, pois séculos depois o retrato da educação no país é de extrema desigualdade, principalmente entre as regiões norte e nordeste em que os indicadores educacionais persistem a apresentar os maiores desníveis. Ao se analisar a história educacional brasileira constata-se que a questão da descentralização tem sido emblemática entre as forças políticas e sociais. Ainda de acordo com este autor, mesmo quando o voto passou a ser uma obrigação, o ato de saber ler e escrever não ampliou as condições de acesso educacional, pois, o texto constitucional de 1891 manteve a responsabilidade pela instrução pública para os Estados, no entanto, não tinham estrutura financeira para ampliar o número de escolas e garantir o processo educacional as populações menos favorecidas.

A União colocava-se sempre no papel de centralizar os aspectos administrativos e pedagógicos, sem garantir os aportes de recursos necessários aos demais entes federativos, para que estes pudessem dar conta da demanda educacional existente. No entanto, a educação foi sempre apresentada na dianteira enquanto prioridade, vista como uma grande saída para problemas históricos que o país já havia passado como: “[...] o atraso econômico, os longos séculos de escravidão e suas heranças e mentalidades arcaicas, ela seria o trilho para o progresso, vivia-se o ‘entusiasmo da educação” (CARBONARI, 2004, p. 213). Destaca ainda, que estes problemas são históricos, pois sempre se esperou

resultados milagrosos de uma política, sem expandir para garantir o acesso das minorias, e já na década 1920, 75% da população brasileira era composta por analfabetos, 65% dos brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabiam ler e escrever.

Mesmo diante desta problemática, a educação era vista como a propulsora do progresso. No entanto, ao se observar a trajetória educacional brasileira, evidencia-se que a descentralização do ensino, que tem estado na pauta de discussão do governo central, não é atual. Estas questões já se anunciavam desde a Constituição Republicana em que “[...] a união preocupava-se com o controle e subvenção do nível superior, delegando aos Estados os níveis primário e secundário [...]” (CARBONARI, 2004, p. 213). Assim, esse dualismo acerca das responsabilidades pelos níveis de educação é histórico entre os entes federativos. O que de certa forma é prejudicial para o sistema educacional, uma vez que, enquanto discutem as atribuições de cada um, a qualidade e o acesso, que são os fatores mais importantes, têm sido secundarizados, tendo reflexos diretos no retrato educacional nos dias atuais.

A polêmica sobre as atribuições da educação, conforme relato do autor, ganhou novos contornos a partir de 1920. Novos debates surgiram articulados por intelectuais da área nas idéias pedagógicas norte-americanas. Com isso, a Constituição de 1934, aprovada no governo Vargas, assegurou novamente responsabilidade para a União investir nos três níveis e, juntamente com os estados, destinar 20% dos recursos para a educação e os municípios 10%. No entanto, passaria a legislar sobre as diretrizes educacionais em nível nacional, ou seja, centralizavam-se novamente as decisões para manter o controle sob a forma de dominação.

Acerca dessa forma de centralização do poder, Lima (2003), ressalta que é uma forma de manter a centralização política e administrativa das escolas que não tem assumido, de fato, a autonomia. Com isso, uma pequena parcela de burocratas políticos acaba por direcionar as funções desta instituição, geralmente reproduzindo seus interesses, pois:

A tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controle político – administrativo da escola, sem tradição de autonomia,

configura um “centralismo educativo” comandado por um aparelho administrativo central (Ministério da Educação) que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que tem resistido obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos (LIMA, 2003, p.36).

Esta tendência tem sido recorrente na história da educação brasileira, uma vez que os órgãos centrais, mesmo transferindo aos Estados e Municípios a parte administrativa dos níveis de ensino, continuam orientando as ações em nível nacional. A fala do autor evidencia a preocupação dos órgãos centrais em descentralizar a ação política, mas continuar mantendo sobre seu controle e ordenamento administrativo através das legislações que os demais entes devem seguir. Desta forma, é questionável a autonomia que, de fato, as municipalidades e escolas estão assumindo, uma vez que o governo central continua sendo o principal pensador e gerenciador da política educacional brasileira, caracterizando o que este mesmo autor chama de recentralização por controle remoto.

Retomando as discussões de Carbonari (2004), sobre as constantes mudanças constitucionais que tiveram reflexos na educação, ressalta-se que em 1937, com o Estado Novo, a carta que foi expedida não definia os percentuais entre os entes federativos. Este foi um retrocesso, pois o Estado deixava de tratar esta política como direito básico, e ainda passou a oferecer ensino diferenciado entre as classes populares e as elites. Ou seja, para as classes populares, o ensino profissionalizante, além de transferir para os Estados os gastos com a criação e a manutenção do ensino.

Esta concepção do Estado sobre a oferta educacional de forma diferenciada entre as classes sociais, ainda que de forma velada, se reproduz na estrutura de ensino do país, o que reforça a divisão social do trabalho entre os que pensam e os que executam. Este é o desafio que se apresenta e vencê-lo exige uma superação da divisão de classe que permeia as idéias do Estado. De acordo com Gadotti (1986, p. 57): “A formação cultural do proletariado só será completa numa sociedade em que for abolida a divisão social do trabalho, que divide os que ‘fazem’, dos que ‘pensam’, porque essa divisão embrutece espiritualmente”. No entanto, a concepção que norteia a visão do Estado é a do capitalismo que compreende a sociedade a partir da divisão de classe.

Seguindo o pensamento de Gadotti (1986), que ao refletir os ideais marxistas sobre educação, destaca que a classe dominante reservava aos trabalhadores a “especialização” e a “profissionalização”, uma idéia refutada por Marx, pois compreendia a educação como um fenômeno social, portanto, produto e produtor de varias determinações. No entanto, no contexto das reformas educacionais, esta premissa tem ficado de lado, embora a sociedade civil tenha lutado pela igualdade do acesso e por uma política educacional que garanta a formação para a cidadania. Mas, ao que parece, não tem sido reservado espaço na agenda governamental para discutir estes ideais, assim, há uma reprodução de modelos, de certa forma, incompatível com uma sociedade democrática.

Continuando a análise dos percentuais para a educação nas diferentes épocas, em 1946, com o fim do Estado Novo e o retorno do regime democrático, que perdurou até início do ano de 1964, com o golpe militar, foi instituída uma nova constituição em que os percentuais da educação foram retomados. Desta vez, a União ficou responsável por 10% e os estados e municípios por 20%. Atribui-se também, ao Estado o papel de estabelecer as diretrizes básicas para a educação nacional, o que resultou, em 1961, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024). Outras mudanças ainda ocorreram durante o regime militar, dentre elas destaca-se: a restrição à gratuidade ao ensino primário, secundário e superior (admitindo-se somente através de bolsa de estudos) e o cancelamento dos fundos para a educação criada pela LDBEN anterior.

Por fim, o que prevalece atualmente sobre os percentuais para a educação está preconizado na Constituição Federal de 1988, onde a União deve investir 18% e os Estados e municípios nunca menos que 25%. Como se percebe o que está em jogo, no processo da descentralização, não são somente as questões administrativas, mas as responsabilidades referentes aos recursos que cada ente federativo deve investir de suas receitas. Carbonari (2004, p. 216), ressalta que mesmo sendo “[...] centenária, a defesa da descentralização das políticas públicas de educação raramente se fez acompanhar, salvo em brevíssimos intervalos, pela necessária discussão sobre o financiamento da educação”. Assim, tem prevalecido atualmente os percentuais definidos pelo Constituição Federal de 1988, o que tem

se mostrado insuficiente para os problemas educacionais que os estado e municípios enfrentam.

3.1 A REALIDADE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BREVES: DESAFIOS E LIMITES NO CONTEXTO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

O Estado do Pará foi um dos primeiros a aderir o processo de municipalização do ensino e se inserir no contexto das reformas do Estado e da educação que ocorreram nos anos de 1990. A adesão do município de Breves a este processo aconteceu no ano de 1998, assinada através do convênio nº 21. O município que tinha sob sua responsabilidade educacional a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental que representava a oferta de 1ª a 4ª séries¹⁰, a partir da adesão, passa a ser o principal responsável por todas as modalidades do ensino fundamental. Com a assinatura do convênio, o Governo do Estado do Pará, repassou ao município 11 (onze) prédios escolares localizados na área urbana, 125 (cento e vinte e cinco) funcionários e 10.910 (dez mil e novecentos e dez) alunos, sendo que grande parte dos funcionários eram contratados.

Atualmente, de acordo com dados divulgados pelo INEP, através do MEC (2009), a rede física escolar do município conta com um número significativo de escolas, principalmente na área rural conforme destacado no quadro 2 a seguir:

Nº	Descrição	Total
01	Área urbana ¹¹	27
02	Área rural	302
Total		329

Quadro 2: Distribuição das escolas entre área urbana e rural.
Fonte: INEP (2009).

Observa-se através do quadro, que o maior número de escolas está localizado na área rural do município. Do ponto de vista geográfico, se justifica esta

¹⁰ Com a criação das Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005b) e 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, sendo que a criança agora tem matrícula assegurada a partir dos seis anos de idade. Neste sentido, os anos iniciais compreendem do 1º a 5º ano.

¹¹ Ressalta-se que deste total apenas 21 fazem parte do patrimônio do município, as outras 6 (seis) são de propriedade particular e funcionam em regime de convênio com a SEMED.

quantidade, uma vez que sua área é de aproximadamente 9.373km² e tem uma dispersão populacional de 1/km². Mas do ponto de vista populacional, é inferior a urbana, conforme informações do IBGE (2007). Ao se verificar apenas a quantificação do número de escolas poder-se-ia dizer que na área rural as unidades educacionais são suficientes para atender toda a sua demanda educacional, o que não é verdade, pois há muitas crianças, jovens e adultos que não têm acesso à escola.

É importante evidenciar que as condições de atendimentos na Rede Municipal de Ensino de Breves têm sido diferenciadas entre as escolas que se situam na área urbana e as do meio rural. É visível como as políticas públicas nos ambientes rurais para as populações do campo têm sido reproduzidas de forma desigual, seja na forma do acesso, qualificação dos professores, transporte ou alimentação escolar, em detrimento dessas disparidades, mobilizam-se para serem atendidos em condições de igualdade enquanto portadores de direitos. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 49):

[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

É nesta perspectiva que os sujeitos do campo têm se mobilizado para buscar, junto aos governos, políticas que atendam sua diversidade sociocultural a fim de superar as assimetrias que, historicamente, têm recaído sobre sua realidade. No Município de Breves não tem sido diferente, a luta por escolas das comunidades rurais nos últimos anos tem sido incisiva, pois, embora as escolas da área urbana não ofereçam todas as condições para funcionamento, conforme o MEC exige como acessibilidade, espaços para recreação, para a prática esportiva, salas de aula adequadas entre outras exigências, mesmo assim, as estruturas são melhores que as situadas no meio rural.

Há uma incorporação de idéia dos sujeitos do campo, principalmente por parte dos professores, que para que uma educação de qualidade aconteça são

necessários espaços dignos para atender aos alunos. Convém lembrar também que, na cidade, nenhuma escola funciona em lugares considerados impróprios para o atendimento à clientela estudantil, já no meio rural as casas dos pais de alunos, comunitários, professores, igrejas, associações ou residências particulares servem como espaços públicos para funcionamento de escolas. Uma prática comum nas comunidades ribeirinhas amazônicas que conta de certa forma com a conivência do Estado. Por outro lado, o Ministério Público, Conselho Tutelar de educação e FUNDEB não têm conseguido exercer o papel de fiscalizador sobre o estado das condições em se encontra as escolas no meio rural. Esta realidade pode ser evidenciada de forma detalhada no quadro 3 a seguir:

Nº	Tipos de escolas por distrito	Sede Rural		Antônio Lemos		São Miguel		Curumu		Total			%
		Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Escola	Anexo	Total	
1	Escola padrão	28	-	19	1	19	-	32		98	1	99	29,21
2	Casas (residência)	1	5	6	1	15	2	12	1	34	9	43	12,68
3	Casas cedidas	18	-	5	1	37	9	44	11	104	21	125	36,88
4	Centros Comunitários	3	-	9	-	4	-	4	1	20	1	21	6,19
5	Igreja	2	-	7	-	1	1	10		20	1	21	6,19
6	Sedes	-	-	4	-	9	-	14	3	27	3	30	8,85
Total		52	5	50	3	85	12	116	16	303	36	339	100

Quadro 3: Demonstrativo dos espaços que funcionam as escolas do campo no município de Breves/PA.

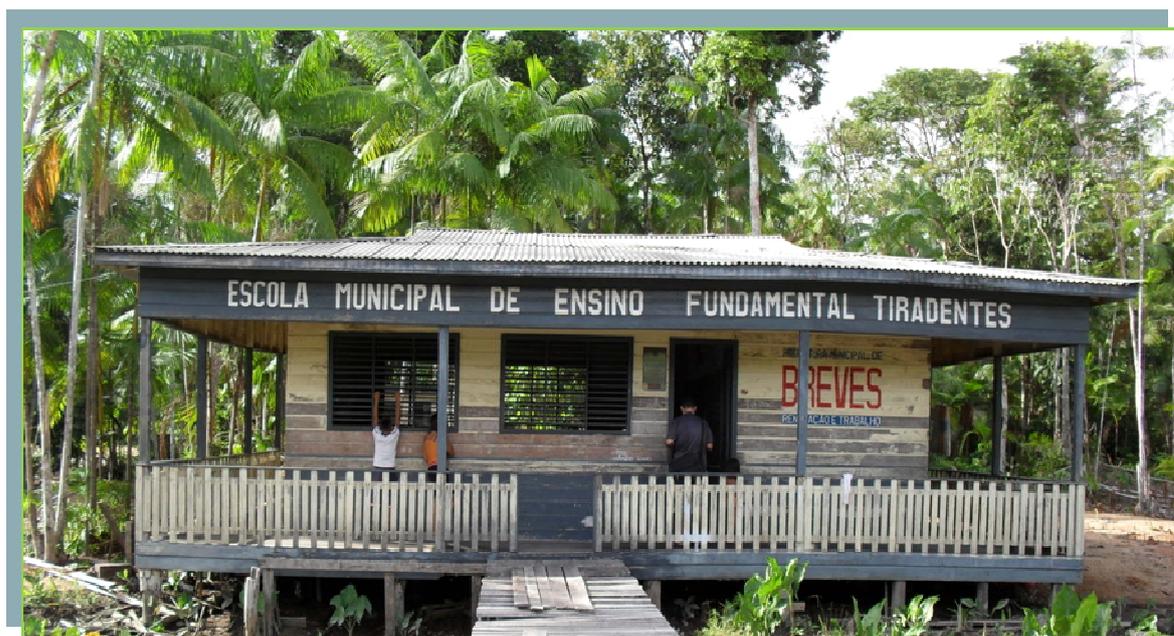
Fonte: BREVES (2009f).

Os dados da SEMED apresentam 303 escolas, portanto, uma a mais que o divulgado pelo Educacenso, e mais 36 anexos que não aparecem nas estatísticas. As distorções dos números, segundo as coordenadoras educacionais dos distritos, se dão em função de que quando uma escola tem poucos alunos, estes são informados no censo por outra escola. Quanto aos anexos, são turmas de uma mesma escola que funcionam em outros espaços da comunidade e são informados nestas condições para evitar a criação de muitos códigos¹². Concretamente, em

¹² Número criado pelo INEP para identificar cada escola de uma rede ensino.

2009, eram 339 escolas que funcionavam no meio rural, destas apenas 99 são patrimônio do município, o que representa cerca de 29,21%.

Como se percebe, é um número inexpressivo, uma vez que isso representa pouco mais de um terço do total. Outro problema é que, como a maioria das escolas é construída em madeira, já estão deterioradas e precisando de reformas ou reconstruções. Esses dados evidenciam que os governos que vêm se sucedendo na gestão municipal, não têm garantido às populações do campo a construção de escolas capazes de atender a sua demanda. O quadro apresenta, também, os mais diversos espaços em que funcionam as escolas como: escola padrão, casas (residências)¹³, casas cedidas¹⁴, centros comunitários, Igrejas e Sedes¹⁵. Destaca-se que as escolas denominadas padrão, são as construída pelo poder público, conforme evidenciado pelo modelo na fotografia 8, a seguir:



Fotografia 8: Modelo de escola padrão do município.
Fonte: BREVES, 2009.

Este modelo de escola construída em madeira constitui-se, geralmente, de 1 (uma), no máximo 2 (duas) salas de aula, copa e cozinha para fazer a merenda dos alunos, espaço para guardar materiais didático, que também funciona como secretaria e, utilizado em muitos casos, como alojamento para professores que não

¹³ Local onde além de morar a família é cedida geralmente a sala para funcionar como sala de aula.

¹⁴ Local construído pela comunidade ou pela professora (o) e ou, já abandonado por uma pessoa e cede para funcionar como escola.

¹⁵ Local utilizado para a realização de eventos festivos nas comunidades

são da comunidade¹⁶. Algumas possuem banheiros externos sem fossas sépticas, com isso, os dejetos são despejados a céu aberto e levados pela maré, contribuindo ainda mais com contaminação da água utilizada pelos ribeirinhos. Outros ambientes como para recreação ou para a prática esportiva, não se faz presente em nenhuma escola no meio rural, além de não atender as normas de acessibilidade.

As escolas que funcionam em casas representam cerca de 12,68% do total das constituídas no meio rural. São aquelas cedidas por um morador da comunidade ou pelo professor para funcionar a escola. Diante da compreensão que as famílias têm que, nos processos de escolarização de seus filhos sem o poder público, assumir tal responsabilidade com a construção da escola, elas oferecem como contraproposta a concessão de parte de seus lares, geralmente a sala, para funcionar como espaços educativos. Como já evidencia no quadro 3, são 43 escolas que funcionam nessas condições. Através das fotografias 9 e 10, a seguir é possível evidenciar duas residências em que funcionam as escolas.



Fotografia 9 (esquerda): Escola que funciona em residência apresenta o professor em pé e atrás os alunos nas cadeiras

Fotografia 10 (direita): Escola que funcionam em residências apresenta várias crianças a sua frente.

Fonte: BREVES (2009).

São espaços educativos que não dispõem das mínimas condições estruturais para realizar as atividades pedagógicas de professor, além do mais, fogem à todas as orientações que o MEC recomenda para o funcionamento de uma escola com os seus vários ambientes. Estes lugares não possuem copa nem cozinha, geralmente a *merenda* é feita pelo professor ou por uma dona da casa e, em muitos casos, sem

¹⁶ As escolas que estão sendo construída pela atual gestão já vem com alojamentos para os professores.

receber nenhuma remuneração pelos serviços prestados, esses espaços também não têm secretaria nem mesmo banheiros. E ainda, os professores têm que dividir a atenção dos alunos com a realidade cotidiana da família que mantém sua rotina de vida, no entanto, a desatenção nas aulas acaba prejudicando o processo ensino e aprendizagem.

Já as escolas que funcionam em casas cedidas por algum morador ou construídas com recursos da comunidade, morador ou pelo professor, a SEMED entra com uma contrapartida de madeira e outros materiais. Embora sejam casas, são usadas para o funcionamento exclusivo de escolas, que representam cerca de 36,88% do total de escolas no meio rural, inclusive superam as escolas construídas pela gestão municipal. São espaços cedidos sem nenhuma formalidade contratual. Funciona como uma concessão de uso por parte do município até que se construa o prédio escolar ou quando a se necessite do espaço cedido. São espaços sem estrutura adequada para funcionar como escola, mas é o que está ao alcance das possibilidades de algum morador ou professor para oferecer ao município e garantir o processo educacional às crianças da comunidade.

Nestes locais os ambientes como secretaria, copa, cozinha, banheiros, sala de leitura e área para recreação inexistem, algumas são fechadas, outras apenas cobertas com palha, para evitar as intempéries do tempo. Nas fotografias 11 e 12, a seguir, se evidenciam as características estruturais desse tipo de escola:



Fotografia 11 (esquerda): Escola Jerusalém cercado apenas as laterais - cedido pelo professor para funcionar a escola.

Fotografia 12 (direita): Escola Luz de Sião - cedido por um morador da comunidade para funcionar a escola.

Fonte: BREVES (2009).

A escola visualizada na fotografia 11 tem parede apenas em três laterais, expondo alunos e professores às intempéries do tempo. De acordo com a moradora do local que cedeu o terreno para ser construído este espaço escolar, nos dias de chuva fica quase que impossibilitado de o professor ministrar suas aulas. Internamente, além das carteiras ao fundo, se visualiza um fogão em que é preparada a alimentação escolar dos alunos pelo professor. Esta situação deixa os discentes expostos ao perigo, uma vez que têm que conviver no período de aula com inflamáveis e fogo.

Em relação à fotografia 12, é também um espaço cedido pelo pai da professora que, a princípio, seria para montar seu comércio, mas por falta de local para funcionar a turma na comunidade, cedeu por um mês até que a SEMED construísse a escola definitiva, mas que já havia se passado mais de um ano e o problema ainda não havia sido resolvido. O espaço é pequeno e não comporta todos os alunos internamente, com isso, muitos ficam em um pequeno pátio externo, conforme é possível visualizar através das cadeiras que ficam do lado de fora da sala de aula.

De acordo com Pereira (2005, p.97), “[...] as escolas multisseriadas não possuem uma estrutura física adequada às atividades pedagógicas, dificultando o trabalho do professor e prejudicando consideravelmente o aprendizado dos alunos”. Mas nesta circunstância, o trabalho do professor continua, e o poder público ao longo dos anos tem tratado com naturalidade essa realidade.

Verifica-se que a relação que os moradores criam com o poder público, tomando para si a responsabilidade para resolver os problemas da falta de investimento dos governos na estrutura física da escola, mostra por um lado o grau de importância que atribuem à educação e, por outro, o município mostra-se inerte, pois sabe que no final, algum morador da comunidade acaba apresentado uma alternativa para garantir o funcionamento da escola. Esta atitude dos sujeitos do campo não se evidencia da mesma forma na cidade, pois não há registro de qualquer espaço cedido por particulares para a SEMED, para funcionar uma escola a custo zero. A educação aos sujeitos do campo sai da condição do direito que possuem para ser ofertada como se fosse um favor por parte do Estado, e isso vem

se perpetuando há décadas no município, passando por várias gestões de prefeitos que se alternam no poder.

Outros espaços em que funcionam as escolas são nos centros comunitários e representam cerca de 6,19% das escolas da área rural. São espaços das comunidades cristãs, evangélicas ou de particulares utilizados para realização de eventos e cedem, geralmente, por um período com a promessa da construção da escola no local. Como geralmente o poder público não cumpre o prometido, a escola continua a funcionar nestes espaços por décadas, a fotografia 13 a seguir, evidencia um destes locais que se multiplicam no município:



Fotografia 13: Escola que funciona em centros comunitários.
Fonte: BREVES (2009).

As características destes espaços se reproduzem em outros, são bastante amplos, alguns em boas condições estruturais como é o caso deste apresentado na fotografia 13, outros são bastante deteriorados. Nesses locais, também, não há espaço para se fazer a alimentação escolar dos alunos, guardar materiais didáticos e os banheiros, além de serem na parte externa, são inadequados para o uso das crianças. Outra situação emblemática é que, quando os donos precisam do espaço para a realização de eventos, as aulas são interrompidas, o que prejudica constantemente o trabalho pedagógico do professor, comprometendo, conseqüentemente, o ano letivo. Estes espaços também são cedidos para o

município a custo zero, apenas exigem como contrapartida, que a escola seja efetivada no local para atender a comunidade.

As igrejas também são espaços onde funcionam escolas. Elas representam 6,19% do total das escolas do meio rural. Geralmente são cedidas seja por igrejas evangélicas ou católicas. Nesses locais, também, não há espaço para fazer a alimentação dos alunos e guardar os materiais didáticos. Os banheiros também são inadequados para as crianças. Na fotografia 14, a seguir, se evidencia uma das igrejas em que funciona uma das escolas do município.



Fotografia 14: Escola que funciona em igrejas.
Fonte: BREVES (2009).

Como se verifica através da fotografia, ao lado de uma barracão para as atividades socioculturais, ao redor contrastando com a paisagem tipicamente amazônica marajoara. No entanto, são espaços que não se constituem apropriados às atividades pedagógicas dos professores, mas são alternativas que as famílias ou a comunidade encontra para que a escola seja efetivada naquele local. Estes locais também, quando há a realização de eventos religiosos, leva ao interrompimento das aulas, além de interferirem na autonomia didática do professor, pois temas polêmicos que vão de encontro aos interesses das religiões, são censurados pelos representantes religiosos e proibidos de serem trabalhados nas aulas com os alunos.

Por fim, tem-se as escolas que funcionam nas *sedes de festa* e representam cerca de 8,85%. São espaços cedidos por particulares ou clubes que constroem estes espaços para realização de eventos festivos. Nas fotografias 15 e 16 a seguir, evidencia-se a parte externa e internamente de um desses espaços que se multiplicam na rede escolar do município.



Fotografia 15 (esquerda): Fotografia externa de uma sede utilizada para realização de festas em que funciona uma escola.

Fotografia 16 (direita): Fotografia interna da sede em que mostra os alunos nas carteiras assistindo aula.

Fonte: BREVES (2009).

Como se pode observar, são espaços bastante amplos, construídos em madeira e cobertos com palha. Alguns, como se pode observar na fotografia 15, já se encontram em processo de deterioração pelo tempo, deixando os alunos, que são a maioria crianças, expostos ao perigo. Nesses espaços, também, não há copa e cozinha, secretaria ou banheiros em condições adequadas para serem utilizados pelos alunos. Além disso, quando os proprietários têm programações a realizar, as aulas são interrompidas. Outro problema emblemático acontece quando os donos desses locais se desentendem com o poder público, então como represália, eles solicitam de imediato a desocupação do espaço, com isso, recai ao professor buscar outro local junto à comunidade para a escola continuar funcionando.

Já através da fotografia 16, observa-se os alunos em aula, é uma turma multissérie, verifica-se que estão dispostos em três grupos, o que corresponde a cada série em que se encontram, é uma dinâmica que a professora encontrou para realizar o processo ensino e aprendizagem. Observa-se também, crianças de diversas idades, no entanto, as carteiras para ambas são do mesmo tamanho, o que

prejudica o posicionamento dos alunos menores para realizarem as atividades. Essa realidade foi constatada em todas as escolas, o que se leva a inferir que os móveis para as escolas do campo são produzidos de forma padronizada sem levar em consideração a diversidade de idade dos alunos.

As condições em que as escolas do campo têm funcionado historicamente em Breves, refletem o processo educacional que vem se constituindo nas comunidades rurais. O descaso do poder público mostra o retrato da educação ofertada a essas populações. A materialidade das políticas públicas nesses espaços, ou mesmo a presença do Estado, não se faz sentir em muitas dessas situações. Há situações de funcionamento de escola que foge a todo o princípio da legalidade, da moral, da segurança e do direito que esses sujeitos possuem, a escola funciona mais por força da comunidade, que já incorpora a importância da educação para as crianças.

No entanto, muitas escolas que funcionam nos barracões, casas de famílias, ou casas cedidas e até mesmo escolas padrões, por já estarem em processo de deteriorização, assim todas, por não apresentarem segurança para as crianças deveriam ser fechadas. Ou seja, os ambientes escolares são desfavoráveis para uma aprendizagem de qualidade aos alunos das escolas do campo. De acordo com Hage (2005, p. 48)

[...] estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados.

De fato, a exposição do autor é pertinente, pois são fatos que se observa na realidade das escolas do campo de Breves, professores e alunos desestimulados pela situação de descaso em que se encontram, refletindo no fracasso escolar do município que tem uma taxa altíssima, como pode ser observa na tabela 4. Criou-se no imaginário desses sujeitos que a escola de qualidade e os melhores professores estão na cidade, daí que a migração campo-cidade cresceu de forma bastante acentuada nos últimos anos. Enfim, é necessário um olhar diferenciado dos poderes públicos e dos órgãos fiscalizadores para a realidade educacional do campo de Breves, a fim de vencer essas disparidades.

Para além dos órgãos governamentais as discussões sobre a educação no campo têm avançado nos últimos anos, seja através de movimentos sociais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, colônia de pescadores, fóruns de educação, igrejas ou através de órgãos institucionais como as universidades, grupos de pesquisa, criação de secretarias nos estados e no governo federal específica para tratar deste debate. No entanto, as discussões acumuladas não tem se traduzido em resultados concretos de forma imediata, embora se tenha várias experiências exitosas de educação ao campo como as Casas Familiares Rurais, Centro de Formação familiar, saberes da Terra, mas o Estado tem dificuldade de transformar essas ações em políticas públicas.

Ressalta-se também, que no campo da legislação, tem-se avançado para a garantia do atendimento de suas especificidades, inclusive na LDBEN 9394/96 art. 28, quando destaca que: “[...] na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (BRASIL, 1996b), tem destaque também a aprovação da resolução nº 01/2002 do CNE/CEB, que institui as DOEBEC (BRASIL, 2002). No Estado do Pará, o Conselho Estadual aprovou a resolução nº 01/2009, que reconhece e regulamenta a pedagogia da alternância como metodologia de organização de ensino para os Centros Familiares de Formação por Alternância. No entanto, todas essas ações, só terão sentido para os alunos, pais, os professores, demais trabalhadores da educação e comunidades rurais, quando as condições de trabalho, acesso e permanência forem dignas para os sujeitos do campo.

Não há registros que apontem quando foram implantadas as primeiras escolas no meio rural no município. Pelas informações levantadas, afirma-se que algumas têm aproximadamente entre 40 e 50 anos. Geralmente era implantada quando uma família, influente junto ao prefeito, por ter o apoiado nas eleições, reivindicava a implantação de uma escola na comunidade, funcionava como uma troca de favor. Como o gestor alegava a falta de recurso para construir a escola, oferecia-se a residência ou outro local para funcionar. Também a indicação da (o)

professora (o), ficava por conta dessas pessoas junto ao prefeito, na maioria das vezes era *parente* seu, principalmente, a filha ou a esposa.

Com o início da exploração madeireira no município e a implantação das empresas de serraria, os empresários, como forma de segurar os trabalhadores como empregados, passaram a cobrar dos gestores municipais a constituição de escolas próximas às empresas. Isto se justifica pelo nome que as escolas possuem, geralmente é uma referência ao nome da empresa ou ao seu dono. Em muitos casos, a empresa chegava a construir o prédio escolar para assegurar o processo educativo aos filhos dos seus trabalhadores na vila.

Esta prática de oferecer uma contra proposta ao município, no momento de negociar a implantação de uma escola em uma determinada comunidade, foi se reproduzindo para outras situações, como pode ser evidenciado em relatórios da Secretaria Municipal de Educação do distrito sede-rural (BREVES, 2009e). Uma coordenadora pedagógica em vista as escolas na área rural destaca que em função da falta de um prédio escolar a comunidade, mesmo tendo condições mínimas, já está construindo um no local para que as crianças possam dar continuidade aos seus estudos. Diante do fato, verifica-se que os sujeitos do campo na luta para a garantia dos direitos à educação, têm assumido papel do Estado.

Esta é uma das alternativas que as representações sociais têm apresentado aos gestores públicos quando alegam a falta de recurso para a construção de prédios escolares ou oferecem outros os espaços que dispõem, como: a igreja, suas residências, casas ociosas, sedes, centros comunitários. Os locais construídos pela comunidade, geralmente são para acondicionar uma turma. Mesmo diante das condições de pobreza que se encontram, assumem o papel do Estado, pois em suas lógicas, o importante é assegurar o direito à educação de seus filhos. Também, a trajetória que tem marcado decisivamente a abertura de escolas no meio rural, são as relações políticas partidárias, que inclusive tem contribuído para o crescimento até de forma desordenada do número de escolas no meio rural.

Essas relações continuam se reproduzindo através das trocas de favores eleitorais dos prefeitos e vereadores com as lideranças comunitárias ou um líder local que os apoiou nas eleições, principalmente, se for uma liderança que tenha bastante influência na comunidade ou se for “família grande”, são cooptados com a

promessa de que seus interesses terão prioridade, caso sejam eleitos. De forma acintosa, a educação sempre está envolvida nesses acordos políticos, isto tem levado à abertura de escolas próximas uma das outras. Em um mesmo rio é possível encontrar várias, com distâncias curtas de uma para outra. Essa prática tem causado constantes conflitos entre comunidades e famílias, quando não concordam com a decisão da constituição de uma escola que está mais para atender privilégios pessoais do que comunitários.

Muitas escolas que funcionam nas residências de famílias, centros comunitários, sedes de festas e igrejas, conforme apresentado no quadro 3, são muito por conta desses acordos espúrios articulados entre líderes locais, apoio de algum vereador e a conivência dos gestores municipais. É pública e notória a realidade com que funcionam as escolas da rede municipal de ensino no município de Breves nas áreas rurais, embora não seja o único caso no Marajó, no Pará e no Brasil. É apenas um retrato de como a educação no campo tem sido tratada em nosso país. Dessa forma, seria contraditório se abordássemos, em primeiro lugar nesta análise, os indicadores educacionais do meio rural brevense sem antes traçar um olhar sobre as condições que eles se apresentam.

No entanto, questiona-se: A realidade em que se encontram funcionando estas escolas, influencia nos processo de ensino aprendizagem dos alunos? Qual a influência que exercem no percentual de fracasso escolar da rede de ensino? Responder estes questionamentos não é uma tarefa fácil, mas buscou-se evidências através de entrevistas, registros em documentos, dados estatísticos e observações inferidas durante as várias investidas realizadas na pesquisa de campo, que darão suporte para teorizar sobre os problemas educacionais do município. Assim, é possível constatar que são vários os fatores que levam as escolas a estarem funcionando, há décadas, nas condições atuais. São anos de submissão do poder público em relação às populações do campo. O Município, como já destacado, é um dos pólos de referência da região, mas em termos educacionais não pode ser tratado da mesma forma como se pode evidenciar no quadro 4, que apresenta a média de anos de estudos da população marajoara:

Nº	Municípios	Média de anos de estudos					
		População Total	Ordem de classificação	População Urbana	Ordem de classificação	População Rural	Ordem de classificação
	Estado do Pará	2,70		3,35		2,11	
	Marajó	2,01		2,94		1,47	
1	Soure	3,68	1º	3,89	1º	2,28	2º
2	Salvaterra	3,28	2º	3,66	2º	2,76	1º
3	Ponta de Pedras	2,77	3º	3,54	3º	2,11	3º
4	São Sebastião da Boa vista	2,61	4º	3,43	4º	2,04	5º
5	Cachoeira do Arari	2,45	5º	3,20	5º	2,05	4º
6	Santa Cruz do Arari	2,33	6º	2,89	8º	1,83	7º
7	Muaná	2,31	7º	3,10	6º	1,97	6º
8	Breves	1,79	8º	2,69	10º	0,88	13º
9	Gurupá	1,63	9º	2,88	9º	1,13	8º
10	Curralinho	1,52	10º	2,60	12º	1,12	9º
11	Bagre	1,47	11º	2,61	11º	0,93	12º
12	Afuá	1,37	12º	2,53	13º	1,03	11º
13	Portel	1,34	13º	2,38	15º	0,47	16º
14	Chaves	1,24	14º	3,18	7º	1,10	10º
15	Melgaço	1,02	15º	2,42	14º	0,77	15º
16	Anajás	0,99	16º	1,94	16º	0,67	14º

Quadro 4: média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade dos municípios da região do Marajó – 2000.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Elaboração: PARÁ/SEPOF (2007).

Como se verifica no quadro apresentado, que trata da média de anos de estudos da população do Marajó, dentre os 16 (dezesseis) municípios, Breves encontra-se apenas em 8º lugar, com 1,79 anos de estudo, ficando bem abaixo da média da região que é de 2,01 e do Estado que é de 2,70 anos de estudo. Fica também abaixo de outros municípios considerados menos desenvolvidos como Muaná e Santa Cruz do Arari. Ao se analisar apenas o tempo de estudo das populações urbanas, o município cai para 10º colocação, perdendo para Chaves, mesmo o rendimento das populações urbanas sendo superiores se comparadas às rurais em todos os municípios. Em relação às populações rurais, despenca para 13º colocado com apenas 0,88 anos de estudos, bem abaixo da média do Estado que é 2,11 e da região marajoara com 1,47, ficando atrás de municípios como Curralinho, Afuá, Bagre e outros bem menos expressivos economicamente.

Os dados revelam o descaso com que tem se tratada a educação no campo no Marajó, pois em todos os municípios o tempo de estudo das populações rurais é

bem abaixo que as da área urbana. Isto se verifica com bastante veemência no município de Breves, onde a diferença chega a ser três vezes maior, conforme verificado no quadro 4. Evidências que apontam o quanto as políticas educacionais não eram prioridade para as populações do campo. Historicamente, os governos trataram estes sujeitos sem importância, o que se reflete nesses dados alarmantes. Ao se analisar essa realidade no Estado do Pará, embora se verifique que em todas as regiões de integração as populações do campo estejam sempre em desvantagem, em relação à cidade, o Marajó aparece com o pior índice em termos de anos de estudos de sua população, como pode ser observado no quadro 5, a seguir:

Ordem	Regiões	Média de anos de estudos		
		População Total	População Urbana	População Rural
1º	Metropolitana	4,57	4,75	3,05
2º	Guamá	3,21	3,87	2,58
3º	Baixo Amazonas	2,97	3,75	2,17
4º	Araguaia	2,79	3,33	2,28
5º	Carajás	2,74	3,20	2,25
6º	Tapajós	2,60	3,45	2,20
7º	Rio Caetés	2,59	3,18	2,01
	Tocantins	2,59	3,45	1,93
8º	Lago de Tucuruí	2,57	2,89	2,32
9º	Xingu	2,39	3,22	1,90
10º	Rio Capim	2,35	2,93	1,81
11º	Marajó	2,01	2,94	1,47

Quadro 5: Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade por regiões de integração do estado do Pará – 2000.
Fonte: PARÁ/SEPOF (2007).

Os dados apresentados servem de referência para identificar as distorções da realidade educacional no Estado do Pará, e a população do Marajó com 2,01 anos de estudo à partir dos dez anos, deixa a região na última colocação entre as onze regiões de integração do Estado do Pará. Constata-se que mais uma vez recaem sobre as populações rurais os piores índices educacionais, pois são as que menos têm acesso à educação, ficando em franca desvantagem de se desenvolverem social, cultural, política e economicamente.

De acordo com Sen (2000), existem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, entre eles, a liberdade associada ao saber ler ou ter

participação política com liberdade de expressão, pois considera que a negação desse direito implica em privar o desenvolvimento, seja social ou econômico. Ressalta ainda, que o analfabetismo pode ser uma barreira formidável para a participação em atividades econômicas, deixando o indivíduo ainda mais excluído, o que lhe causa prejuízos imensuráveis. A educação negada aos sujeitos do campo marajoara tem seus reflexos nas condições sociais em que vivem como uma das regiões mais pobres do Estado do Pará.

Diante dos baixos indicadores educacionais que se apresentam, ainda tem as dinâmicas pedagógicas que se materializam nas as escolas do campo como as classes multisseriadas, uma organização pedagógica em que um professor leciona em uma mesma sala de aula para as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Embora seja uma realidade do campo brasileiro, na região amazônica tem suas especificidades próprias, sendo o município de Breves no Estado Pará, um dos que mais possuem turmas de multisséries (HAGE, 2005). De acordo com as informações da SEMED, este nível de organização tem crescido nos últimos anos na rede municipal de ensino. O desafio que se apresenta diante deste fato é como garantir a qualidade educacional sem desconsiderar esta dinâmica educacional.

Destaca-se que esta organização pedagógica não é regulamentada por nenhuma lei, nem mesmo a LDBEN/96 faz qualquer menção, no entanto, tem prevalecido há décadas enquanto prática pedagógica educacional no campo e caracterizado a organização das turmas. Embora destacado no art. 23, que a educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupo não seriados, não faz nenhuma referência às classes multisseriadas, mas, há anos, têm sido utilizadas para organizar as turmas no campo (BRASIL, 1996b).

Uma das justificativas para esta prática é a dispersão populacional no campo, como não há alunos para formar turmas por série, juntam-se todos em uma mesma sala para garantir a formação de uma turma. De fato, se os municípios não adotarem esta dinâmica organizativa de turmas no meio rural, o número de alunos em idade escolar sem atendimento educacional será ainda maior. Ressalta-se que, do ponto de vista do direito à educação, há uma contradição na materialidade deste princípio, pois a Constituição Federal em seu art. 211 anuncia que a educação é direito de

todos. No entanto, o censo educacional considera uma turma a partir de 15 alunos (BRASIL, 1988). Já a SEMED, através de uma portaria, estabeleceu que para abertura de uma turma no meio rural é necessário o número mínimo de 25 alunos.

Esta medida foi tomada para resolver um problema considerado pela SEMED em que muitos professores que tinham a partir de 25 alunos, para terem o direito de receber 200 horas no mês, dividiam este quantitativo em duas turmas. Comunidades com alunos abaixo do estabelecido pela portaria só é autorizado o funcionamento da turma após uma visita *in lócus* de uma equipe técnica para emitir parecer. Esta medida, em parte, resolveu um problema administrativo da secretaria, mas por outro lado, vem negando o direito de educação para muitas crianças, jovens e adultos no meio rural, já que esta normativa serve para todas as modalidades de ensino.

Ainda em relação às classes multisseriadas, muitos professores, principalmente os “mais novos” que entraram na rede, destacaram que um dos fatores para os baixos índices de aprendizagens nas séries iniciais está relacionado à multissérie¹⁷, aliado a este processo estariam os espaços inadequados em que funcionam as escolas, turmas super lotadas, e o professor tendo que se desdobrar para atender várias séries. No entanto, os mais antigos relataram que já se adaptaram a esta forma de trabalho e que, inclusive, estabelecem metodologias para facilitar sua intervenção pedagógica. Nesse caso, percebe-se que o tempo de trabalho acaba contribuindo para os professores construírem estratégias de ensino para contribuir com o trabalho pedagógico. São as contradições que imperam sobre esse modelo organizacional de ensino em função das constantes mudanças dos professores nas escolas do campo. Ainda de acordo com Hage (2005, p. 55):

As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na precarização do modelo urbano seriado de ensino e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessário a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em série anuais [...].

De fato, a referência de organização do espaço pedagógico na escola que está no imaginário das pessoas, principalmente dos profissionais da educação é o

¹⁷ Ver livro Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.

processo seriado, aliás, todo percurso de formação dos professores é baseado nesse modelo. Daí as dificuldades que encontram quando vão assumir as turmas no meio rural em que a maioria é multissérie, sendo o primeiro contato deles com essa organização de ensino. De acordo com Paese (2006, p. 94) “[...] é necessário, para tanto, rever as bases conceituais da escola que não está conseguindo adequar sua prática pedagógica a esta nova realidade”. A preocupação do autor é pertinente, uma vez que, pensar a educação na Amazônia Marajoara sem levar em consideração a heterogeneidade dos espaços em que se organizam os sujeitos é negar a educação a partir do lugar em que se situam.

A educação para a diversidade deve levar em consideração as várias dinâmicas pedagógicas para dar conta de atender às populações do campo conforme suas peculiaridades políticas, sociais e culturais. É claro que isso deve refletir no processo formativo dos professores, o que exige uma política com tal finalidade. Na tentativa de facilitar as atividades desses profissionais, a SEMED, nos últimos anos, vem tentando distribuir os alunos no máximo em duas séries por professor, mesmo assim, em muitas escolas não é possível em detrimento do número de alunos.

Mesmo assim, os desafios são muitos e aliados as péssimas condições estruturais dos prédios onde funcionam as turmas, a falta de experiência de muitos profissionais que atuam nessas escolas, está também, a falta de um projeto pedagógico aliado as peculiaridades aos sujeitos do campo de Breves. O reflexo disso são os baixos indicadores educacionais das escolas do campo de Breves de 1998 (ano em que se aderiu à municipalização do ensino) a 2008, observa-se que os dados não são nada animadores nesse período. O aproveitamento escolar dos alunos tem ficado bem abaixo dos 50% em relação ao número de matrícula, o que possibilita inferir o quanto é necessário os gestores priorizarem ações capazes de superar as disparidades que tem se assentado sobre essas populações.

A tabela 4, a seguir, apresenta um diagnóstico completo do aproveitamento escolar dos alunos do meio rural no período de 11 anos, onde se observa que em todos os anos as taxas de abandono e reprovação têm prevalecido. O mais agravante é que as iniciativas a fim de mudar essa realidade não têm surtido os efeitos esperados.

Tabela 4: Desempenho final do ensino fundamental dos anos iniciais da área rural do município de Breves no período de 1998 a 2008.

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Matricula inicial	7.822	11.888	13.230	13.578	14.313	13.544	13.121	12.841	13.265	14.343	13.134
Abandono	1.703	2.424	3.231	2.697	2.899	2.786	2.407	2.285	2.611	2.262	2.103
Matricula final	6.119	9.468	9.999	10.881	11.414	10.819	10.714	10.556	10.654	12.081	11.031
Aprovado	2.314	4.745	4.947	6.118	6.049	5.039	5.039	4.917	4.993	5.775	5.515
Reprovado	3.805	4.723	5052	4.763	5.365	5.566	5.675	5.639	5.661	6.306	5.516
Taxa de aprovação	30%	40%	37%	45%	42%	39,11%	38%	38%	38%	40%	42%
Taxa de reprovação	49%	40%	38%	35%	37%	40,58%	43%	44%	43%	44%	42%
Taxa de abandono	22%	20%	24%	20%	20%	20,31%	18%	18%	20	26%	16%
Fracasso escolar	71%	60%	62%	55%	57%	60,89%	61%	62%	63%	60%	58%

Fonte: BREVES, (1998), (1999), (2000), (2001), (2002), (2003a), (2004), (2005), (2006a), (2007a) e (2008).

Elaboração: Autor (2010)

Inicialmente, o quadro apresenta os dados desde o primeiro ano em que o município aderiu à municipalização do ensino. Diante dos números que se observa no quadro, o único resultado positivo que se pode enaltecer é o de matrícula inicial, que no período analisado representa um acréscimo de 67,92%. No entanto, se observa que a trajetória de crescimento anual não é permanente, havendo altos e baixos em todos os anos. O abandono, na maioria dos anos, se manteve na casa dos 20%, tendo o ponto mais alto ano de 2007 com 26% e o menor 2008 com 16%. Conforme relato de professores e coordenadoras distritais, um dos motivos para estes altos índices é a realidade do trabalho infantil que ainda impera no meio rural. Os pais, na safra do açaí ou pesca, preferem retirar os filhos da sala de aula para contribuir no trabalho familiar com a justificativa de terem uma renda melhor.

Outra atividade que contribui para isso são as pequenas serrarias e as fábricas de cabo de vassoura, são dezenas espalhadas pelo município o que, também, é um atrativo para a exploração do trabalho infantil. A realidade da exploração do trabalho infantil continua demarcando a vida das crianças no Marajó, pois esta realidade apesar das constantes denúncias, ainda não se teve solução. Nessa perspectiva, para os pais o trabalho tem prioridade em relação à educação, talvez porque o resultado seja mais imediato. Outro dado que tem sido recorrente em todo período analisado, é o aproveitamento escolar, pois quando se verifica a

tabela 4, todos os anos ficaram abaixo de 50% de aprovação, tendo o ano com melhor desempenho 2001 com 45% e o de pior 1998 com 30%.

Diante deste quadro, fica evidente que a reprovação escolar tem prevalecido com bastante veemência no meio rural em relação à aprovação, em seis anos dos dez analisados, tendo o ano de 1998 com o maior déficit, apresentando 49% dos alunos reprovados em relação à matrícula final e o menor ano foi 2002, que ficou com 35%. Ao se analisar o fracasso escolar, que compreende a soma dos que abandonaram após a matrícula inicial e dos que ficaram reprovados, os dados são mais preocupantes ainda, pois em todos os anos ficaram acima de 50% e, mais uma vez, o ano de 1998 foi o pior, ficando o município com o percentual de 71%. Apesar de no ano seguinte ter havido uma melhora significativa, o índice caiu 11%, portanto ficando em 60% o fracasso escolar, a trajetória decrescente não se manteve e logo em 2000, apresentou novamente crescimento para 62%.

É possível inferir que o município ainda não conseguiu estabelecer uma estratégia para reverter estes números, pois nos dez anos analisados, o menor índice que conseguiu alcançar foi de 55% no ano de 2001. São realidades gritantes que expressam que a educação no campo de Breves, vem sendo ofertado mais como um serviço do Estado. No entanto, esta não é uma lógica que deve subsidiar os rumos de uma política educacional para estas populações, pois, dessa forma, fere os princípios do direito que tem a educação. Para Caldart (2004, p. 150), a educação é um direito universal e social que deve promover a cidadania, desta forma, “[...] como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”. No entanto, é dessa forma que a educação tem se constituído aos sujeitos do campo no Município.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, que corresponde de 5^a a 8^a séries só se estenderam às comunidades rurais após a municipalização no ano de 2000, através do projeto Troca do Saber. O funcionamento do mesmo dava-se no período intervalar nos meses de janeiro e julho, uma vez que, a maioria dos professores contratados já fazia parte do quadro funcional da secretaria e eram priorizados por conta da formação que possuíam. Segundo Cristo (2007, p. 95-96):

O referido projeto funciona no período intervalar, período de férias e recesso escolar da cidade, pois este tem o seu quadro docente constituído, em sua

grande maioria, de professores que trabalham com estas séries, na rede municipal de ensino da sede do município, e por esse motivo só estão disponíveis para trabalhar no meio rural nesse período. Os educadores são contratados, temporariamente, para trabalhar no referido projeto, e não é disponibilizado o apoio logístico necessário aos mesmos, por isso, muitos ficam alojados na casa de comunitários e em escolas, sem a mínima condição de privacidade, comodidade e segurança. Os discentes também enfrentam dificuldades para freqüentar o projeto, pois precisam passar dias, foras de suas comunidades, para estudar. No início do projeto a Secretaria Municipal de Educação fazia doações de cestas básicas, para que os estudantes pudessem se alimentar, no período em que estavam fora de casa, porém, para diminuir os gastos com o projeto, a mantenedora parou de distribuir os alimentos e com isso muitos estudantes abandonaram o Projeto.

Foram atendidas seis turmas nas escolas Bela Vista, Vila Ivo Mainardi, João Pereira Seixas, Rio Jaburuzinho, Santa Lúcia e Curumú. Ainda de acordo com a autora, o Projeto atendeu 5.650 discentes, sendo que 1.097 abandonaram a escola, 573 foram reprovados, totalizando 1.067 alunos excluídos, com isso, 3.119 foram aprovados, concluindo assim, o Ensino Fundamental representando mais de 81% de aproveitamento escolar. Atribui-se que esta média de aprovação, que inclusive ficou bem acima das séries iniciais, a estrutura que o projeto oferecia com alimentação e funcionar em dois períodos anuais, o que possibilitava aos jovens estudar e retornar às suas famílias, para continuar contribuindo no trabalho familiar, além de receberem no início uma ajuda de custo, apesar de não se concretizar até o final. No entanto, o universo atendido por este projeto foi pequeno diante da demanda que se apresentava, caracterizando, mais uma vez, uma ação do poder público de forma compensatória.

Entretanto, por conta do custo financeiro alto do projeto Troca do Saber, aos cofres da SEMED, em detrimento de toda a estrutura que oferecia, foi sendo substituído pelo projeto Circuito do Conhecimento a partir do ano de 2007, que corresponde à oferta de 5^a a 8^a séries em forma de modular, em detrimento da falta de um corpo específico de profissionais docentes para cada unidade educacional no meio rural. Ressalta-se que a implantação das turmas vem sendo ampliada anualmente de forma gradativa, ou seja, a continuidade dos estudos para os que terminam a 4^a série em suas comunidades ainda não é uma garantia para todos.

Além da demanda para a formação de uma turma, que deve ter no mínimo 25 alunos, depende de ter local para funcionar, transporte escolar, vistoria e autorização da secretaria de educação. Outro ponto a destacar é que a iniciativa

para a abertura de uma turma em uma comunidade parte geralmente de um líder comunitário, da própria comunidade ou do professor, que fazem o levantamento da demanda de alunos para formar uma turma. Quando há essa demanda, pleiteiam junto à SEMED ou ao prefeito autorização para abertura de turma. Além disso, há casos em que recorrem a algum vereador para intermediar essa autorização. No meio rural, a iniciativa de fazer o recenseamento dos alunos em idade escolar e fazer-lhes chamada para matrícula, jamais partiu do poder público, infringindo desta forma o que reza a LDBEN 9394/96, através do art. 5º § 1º que destaca:

Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II – fazer-lhes chamada pública; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL,1996).

Isto denota por um lado, infração grave da lei, por outro, que o direito à educação aos jovens no campo do município de Breves é tratado e ofertado sobre uma série de condicionantes em que as comunidades devem se submeter. Ao se avaliar o aproveitamento escolar das primeiras turmas (2007 e 2008) do Circuito do Conhecimento, verifica-se que em relação às séries iniciais os resultados são bem melhores, pois ficaram acima de 50%, embora seja inferior se comparada com as turmas da área urbana que ficou em 61 e 62%, respectivamente de aprovação. No entanto, os condicionantes dos alunos do campo são bem diferentes, pois a constante falta de professores e falta de transporte escolar desestimula o aluno, que acaba desistindo. No mais, verifica-se que mesmo após a municipalização do ensino, a oferta de vagas nas escolas rurais não tem se expandido conforme o desejado, com isso, a universalização do ensino fundamental ainda está longe de ser uma realidade.

O atendimento ao ensino fundamental ainda não foi universalizado no município, uma vez que há muitos alunos que saem da 8ª série e não conseguem prosseguir seus estudos por falta de oferta no local. Com isso, o ensino médio, é uma realidade mais distante ainda, pois apenas no ano de 2009 que a Unidade Regional de Ensino (URE), órgão que representa a SEDUC na região, implantou a primeira turma em uma comunidade rural no município. Este nível de ensino sempre

foi concentrado na área urbana. Com isso, se justifica o êxodo rural, pois há uma compreensão destes sujeitos sobre a importância da educação para seus filhos.

As famílias que saem do campo para a cidade vão em busca de um direito que o Estado tem negado. Como se verifica, antes dessas iniciativas governamentais, os filhos dos trabalhadores do campo brevesse não tinham o direito de prosseguir seus estudos em suas comunidades após concluírem a 4ª série, alguns alunos, para não ficarem sem estudar, repetiam por vários anos a mesma série.

As famílias que possuíam parentes nos centros urbanos ou detinham uma condição financeira mais favorável, mandavam seus filhos para estudar nesses locais. Outra possibilidade se dava geralmente para as meninas, quando conseguiam um emprego na casa de uma família da cidade, ganhavam o “direito” de estudar. Para os homens tornava-se mais difícil, tidos como força de trabalho importante na família, eles quase não tinham oportunidade de estudar na cidade e paravam mesmo na 4ª série. Esta realidade contribui para justificar uma das menores médias de anos de estudo da população acima de 10 anos de idade em relação à área urbana e rural, conforme apresentado pelo SEPOF (PARÁ, 2007), ficando a primeira com 2,69 anos de estudo e a segunda com 0,88.

Dessa forma, a falta de oferta educacional no meio rural foi um dos fatores que contribuíram para o êxodo rural e muitas famílias, para oportunizarem estudo aos filhos, buscaram esse caminho. Uma alternativa nem sempre exitosa, pois a vida na cidade apresenta outros desafios, uma vez que, a maioria das pessoas que optou por essa alternativa, teve que ir morar nos bairros periféricos, sem estrutura de saneamento básico, energia e, ainda, conviver com o desemprego. A vulnerabilidade social que essas famílias passam a viver leva muitos jovens oriundos do meio rural a se envolverem com a criminalidade, drogas, gangs e prostituição. De acordo com Cristo (2007, p. 77)

[...] mudar do meio rural para morar na periferia da cidade significa conviver com inúmeros problemas sociais, tais como: falta de infra-estrutura, de esgoto, de saneamento básico, de energia, de água tratada, de coleta de lixo, [...] O sonho de viver em melhores condições na sede do município se acaba e os novos cenários com que passam a conviver são o da violência, da criminalidade, da prostituição, da mendicância, etc. Na cidade, é possível presenciar alguns adultos revirarem às caixas de lixo, que ficam próximas de comércios, em busca de alimentos, que muitas vezes são jogados

nesses locais por estarem vencidos, estragados e impróprios para o consumo humano, porém, possivelmente, servirão de alimento na casa de pais e mães de família.

Nas reflexões da autora, o êxodo rural no município tem causado vários transtornos sociais como a desestrutura familiar, pois suas expectativas de melhorar de vida logo são frustradas. A realidade na cidade é desfavorável, o máximo que conseguem é matricular seus filhos nas escolas, passando a conviver com o desemprego, para muitos restando apenas a mendicância ou os “trabalhos de bico”. Girardi (2008), ao refletir sobre o êxodo rural no Brasil, destaca que este processo se deu em detrimento da industrialização e modernização da agricultura menos intensa, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, no entanto, em muitos municípios da região norte, como em Breves, esta prática é quase inexistente. Dessa forma, não se pode explicar a migração campo cidade nesta municipalidade sobre esta lógica.

Assim, infere-se que outras variáveis influenciem no êxodo rural do município, como a falta de assistência do Estado com as políticas públicas, principalmente na área educacional para os jovens, o que tem provocado historicamente um alto índice de analfabetismo no município, conforme a SEPOF (PARÁ, 2007), o censo de 2000 (IBGE) apontava que 43,14% da população com idade acima dos 25 anos era analfabeta, já entre os jovens de 15 e 24 anos figurava entre 36,46%. Ou seja, a educação tem sido negada a uma parcela significativa da sociedade brevense, com a falta de investimento educacional nesta faixa etária, se compromete, inclusive, a qualificação do seu capital humano. É possível inferir que esta problemática encontra-se em todas as faixas etárias, no ano de 2000 (IBGE), crianças que deveriam estar finalizando o ensino fundamental, mas ainda não haviam tido oportunidade de iniciar seus estudos, representavam 45,64%.

Eram crianças analfabetas que refletiam, na época, quase metade do número das que estavam em idade escolar. Mesmo se considerar que estes dados estão defasados, ainda assim, a realidade não mudou muito, o acesso e o direito à educação ainda tem sido um desejo principalmente das populações rurais. A título de exemplo, modalidades de ensino como educação infantil são ofertadas em poucas escolas rurais, um direito para poucas crianças. A educação de jovens e adultos foi implantada apenas em 2008 e há uma demanda reprimida considerável.

A fim de superar o alto déficit educacional entre os jovens e adultos, o município tem aderido alguns programas de elevação de escolaridade em parceria com os governos Estadual e Federal.

Um desses programas foi o Saberes da Terra, que tem como público alvo os jovens que já tenham concluído a 4ª série do ensino fundamental. São dois anos de formação em regime de alternância e os alunos saem com formação em ensino fundamental com habilitação em ciências agrárias. Na primeira turma implantada no município, formaram-se cerca de 25 alunos, atualmente está em processo de formação mais duas turmas com cerca de 50. O programa Brasil Alfabetizado foi aderido pelo município no ano de 2008, tendo como público alvo pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar. De acordo com os dados da SEMED, em 2009, foram atendidos cerca de 1.363 alunos. Neste ano de 2010 terá início o Projeto Pescando Letras, direcionado aos pescadores e tem como meta alfabetizar em 6 (seis) meses 250 alunos, uma parceria com o Ministério da Pesca e Agricultura.

A SEMED em 2009 deu início aos debates sobre um projeto educacional que está em via de ser constituído no município, o projeto Casa Familiar Rural (CFR), que será norteado pela pedagogia da alternância. Essa experiência já vem sendo vivenciada por alguns municípios no Estado do Pará e está sendo planejada para ofertar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Essa estratégia nasce com a perspectiva de tornar-se um instrumento de formação para os jovens, que considerem o desenvolvimento das comunidades. Neste sentido, buscar-se-á uma formação que leve em consideração a relação homem natureza.

Essas são as várias estratégias que o município vem buscando, através desses projetos, alguns desenhados pelo governo federal e estadual, outros desencadeados por experiências que vem se fortalecendo através dos movimentos sociais, mas ambos visam, além de corrigir as distorções educacionais que tem se configurado no campo brevense, garantir o direito de educação às populações do campo. Estas ações se apresentam no campo das intencionalidades como mecanismo de superação da inércia de políticas locais que os governos que tiveram a frente da gestão municipal, não garantiram aos sujeitos do campo. No entanto, diante dos déficits educacionais apresentados, não será em curto espaço de tempo que esta realidade será mudada, uma vez que outros fatores também têm de ser

priorizados como a qualidade do ensino, por exemplo, que se faz com investimento na capacitação dos professores.

No entanto, esta não tem sido uma prioridade dos governos com esta categoria, fato anunciado que deveria acontecer com municipalização, pois os recursos do FUNDEF, quando criado, uma parte deveria ser para a capacitação dos professores, o que não se materializou no município. Aliás, a prática de contratação dos professores para atuarem na rede, não é das mais recomendáveis, pois a contratação de servidor em troca e apoio político tem se refletido na educação, os professores passam a ser moeda de troca entre os políticos. Embora sendo uma atitude rechaçada pelos trabalhadores da educação e dos órgãos de classes desta categoria, é uma prática recorrente o prefeito eleito privilegiar aqueles que o apoiaram com emprego, com isso, concursos públicos não eram realizados no município.

Esta atitude também tem seus reflexos nas escolas, pois, os cargos de diretores, vices, coordenadores pedagógicos e educacionais, ainda são de confiança dos prefeitos e gestores da educação, o que contribui para a substituição destes cargos em todas as mudanças de gestão, ou acordo político. No município de Breves, a eleição para diretores de escolas e a abertura de concurso público para coordenadores educacionais e pedagógicos tem sido uma bandeira histórica de luta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), como forma de se constituir a gestão democrática nas escolas. Em relação às eleições para gestores escolares, foi dado o primeiro passo em 2009, quando foi realizada e regulamentada pela Portaria nº 80/SEMED, apenas para as escolas da área urbana, o que se pode considerar como um avanço rumo à gestão democrática nas escolas. Enquanto o segundo passo, sobre concurso para técnicos educacionais, há apenas expectativas.

Convém lembrar ainda, em relação aos docentes, que até o início da década de 1990 era comum encontrar professores que atuavam nas escolas que não chegavam a ter o ensino fundamental, considerados leigos por não terem a formação exigida para atuarem na profissão. Diante desse quadro foi que o município promoveu em parceria com o Governo do Estado do Pará e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso de aperfeiçoamento dos professores

denominado de Gavião I, para atender os que não possuíam ensino fundamental e Gavião II, para os que não possuíam o Ensino Médio (CRISTO, 2007). Destaca-se que a maioria desses profissionais, como não era do quadro de servidores efetivos da SEMED, geralmente eram destratados ao final dos governos. Outros com a realização dos concursos públicos não conseguiram aprovação, ocasionando investimento público desperdiçado.

Até a realização dos dois últimos concursos públicos (2005 e 2007), para preenchimento de vaga para as escolas do campo, exigiu-se como qualificação mínima para investidura no cargo a Formação em Ensino Normal ou para os que tivessem magistério. Estando, portanto, em conformidade com a LDBEN (9394/96) em que define a formação de docente para atuar na educação básica no art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores da educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996b).

Dessa forma, os docentes concursados da rede municipal de ensino, que trabalham nas escolas do campo, a maioria possui apenas o nível médio, conforme visualizado no quadro 6 a seguir:

Nº	Distrito	Professores Concursados		Total
		Nível Médio	Nível Superior	
1	Antônio Lemos	52	2	54
2	Curumu	87	2	89
3	São Miguel	75	1	76
4	Sede	90	3	93
Total		304	8	312

Quadro 6: Quadro de professores concursados das escolas do campo do município de Breves.

Fonte: BREVES (2009b).

Com a realização dos concursos públicos para professores apenas com nível médio, o município criou um problema para sua própria rede. Uma vez que do total de professores concursados, cerca de 97,50%, tinham apenas o nível médio, ao considerar o § 4º do art. 87 da LDBEN (9394/96), em que mencionou “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível

superior ou formados em serviço [...]” (BRASIL, 1996b), a partir de 2007 só poderia assumir sala de aula quem tivesse curso superior. Como os municípios não cumpriram esta meta, mesmo porque não receberam suporte financeiro para realizar a formação de seus profissionais, o MEC estendeu o prazo. No entanto, a LDBEN no § 3º art. 87 anunciava que o Distrito Federal, estado e município, e, supletivamente, a União, deveriam: “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação escolar” (BRASIL, 1996b).

Intencionalidades que não chegaram a materializar-se por parte dos gestores públicos, com isso, sobre a ameaça dos professores perderem a regência de classe, para aqueles do quadro efetivo e os contratados serem demitidos, a fim de atender as exigências do que promulgava a lei, muitos buscaram, através dos seus investimentos individuais, suas qualificações, seja nas universidades públicas ou particulares, nesta última havendo certa predominância no município. No entanto, embora não haja dados precisos, mas a maioria dos 304 que tinham ensino médio, ainda não conseguiu acessar um curso superior, mesmo com a reivindicação para que a SEMED assumisse a qualificação docente de seus profissionais, não se alcançou nenhum avanço significativo.

O único investimento em cursos de nível superior para alguns professores da rede deu-se através de um convênio com a UFPA e a Associação dos Municípios Arquipélago Marajó (AMAM), para as disciplinas de áreas específicas como matemática, ciência, geografia em que eles cursavam em Belém do Pará, nos meses de janeiro e julho. No entanto, como a maioria dos selecionados para cursar eram contratados, com a realização do concurso público como ainda não haviam concluído o curso, não puderam prestar concurso para as áreas que estavam se formando, tendo que fazer para o nível médio, e ainda alguns não conseguiram aprovação.

É nesse cenário que vem se materializando a política educacional no Município de Breves, em que pese já passado nove anos da municipalização do ensino, a princípio não se podem contabilizar resultados tão satisfatórios. Principalmente porque em relação ao atendimento às comunidades rurais, a tese de que a responsabilidade transferida para os municípios ficaria mais fácil para gestar

as políticas educacionais e assim, superar os baixos desempenhos educacionais, não se concretizou. Observa-se que outros elementos devem fazer parte deste conjunto de medidas, entre elas, que os poderes locais acenem para a consolidação de fato de gestões democráticas, abrindo espaço de diálogo franco com os diversos setores da sociedade.

Sobre esta perspectiva, Santos (2008), ressalta a importância da criação de espaços públicos pelos gestores municipais como forma da sociedade ter mecanismos de articulação e discussão sobre as diretrizes das políticas públicas. Este processo, embora bastante defendido para a consolidação da democracia em nosso país, no Município de Breves, são poucos os canais de participação de fato que se visualiza no campo da educação promovido pelos gestores municipais após a municipalização. É este um dos assuntos que estaremos abordando no próximo tópico.

4 O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BREVES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

De acordo com Arroyo (1999b, p. 08), os educadores do campo estão promovendo um movimento pedagógico e cultural com novas perspectivas, com isso, afirma que “[...] o campo existe e está vivo”. Esta é uma assertiva para anunciar que estes sujeitos sonham com o direito de ser olhado pelo Estado, enquanto portadores de direito no espaço ou território que residem. É a partir dessa perspectiva que as análises serão materializadas neste capítulo, destacando as visões teóricas daqueles que vêm delineando essas discussões, assim como dos sujeitos que têm vivenciado esses processos no município.

Ao recorrer à trajetória das discussões a cerca da teoria sobre a Educação do Campo no Brasil, constata-se que todo este movimento surge em contraposição às forças econômicas agrárias e ao próprio Estado que, em alguns momentos da história, entendia que o espaço rural era o símbolo do atraso do país. Nesse sentido, os sujeitos do campo, incorporados aos movimentos sociais como o MST, os trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária, pescadores artesanais, os atingidos por barragem, as comunidades rurais e ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou outros não identificados com estas organizações, iniciaram um amplo movimento para afirmar o campo como território de direito. Na visão desses diversos sujeitos e organizações, o campo é mais que uma possibilidade de vida, é o lugar concreto em que habitam e vivem diversas populações que resistiram aos vários tipos de violência, seja ela física ou simbólica para continuarem nesses espaços.

A condição de oprimido em que viveram por muito tempo, fez esses sujeitos perceberem a necessidade de se organizarem e passarem a lutar pela presença do Estado no campo com políticas públicas, entre elas, as educacionais. Essa é uma atitude que Freire (1983, p. 43), denominou de luta pela humanização, uma vocação dos homens que foi “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Com isso, ganham relevância as políticas educacionais do campo no corpo do movimento, discutidas *no* e *com* esses sujeitos, tornando-se mais que processos de

escolarização, essas políticas devem ser indutoras do desenvolvimento das comunidades atendidas. Portanto, as discussões tem se dado a partir das organizações dos sujeitos para intervirem junto aos órgãos governamentais, para a legitimidade das políticas educacionais, a partir das especificidades locais. No entanto, há espaços em que os sujeitos ainda não conseguiram se organizar para esse processo, como é o caso do município de Breves.

Diante das observações feitas no período da pesquisa, não foi possível visualizar uma articulação dos atores sociais com essa finalidade. As discussões são esporádicas, acontecem geralmente mais por grupos de estudantes com algumas pesquisas que realizam. O que, de certa forma, tem influenciado algumas discussões com o governo local. Isso tem permitido a realização de alguns encontros com os professores para a realização de estudos, mas sem que haja um movimento consolidado, formado por vários segmentos sociais, para a discussão de um projeto de desenvolvimento para o campo de Breves.

As entidades dos trabalhadores rurais através de suas organizações de classe como o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) e Colônia dos Pescadores Z-62, ainda não assumiram esta política de forma conjunta. Nas entrevistas com os presidentes destas duas entidades, foi possível observar que eles realizam um trabalho mais administrativo e voltado para o atendimento de suas demandas internas, como filiações e solicitação de benefícios aos filiados. Nesse sentido, se questiona o que estaria levando a inércia destas duas entidades de classe que se configuram no campo de Breves, como as maiores representações de organização dos trabalhadores rurais e pescadores. Uma das hipóteses estaria relacionada ao fato de a organização social dos trabalhadores rurais e dos pescadores ter iniciado tardiamente no município.

De fato, a organização sindical no município teve início apenas na década de 1985, com o STTR de Breves e a Colônia dos Pescadores Z-62, no ano de 2000. Mesmo sendo essas duas entidades filiadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Federação dos Trabalhadores/as em Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI), que têm se inserido nas discussões de um projeto de desenvolvimento para o campo, ainda não incorporaram esses princípios em suas ações no município. É fato que essas duas importantes organizações, ainda não se articulam

entre si para assumirem com os trabalhadores rurais e pescadores uma ação mais incisiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, embora reconheçam a problemática educacional do município.

Conforme destacou o presidente do STTR em entrevista, que em relação à educação, as discussões pela entidade ficaram restritas à participação nas Conferências Municipais de Educação, mas que não vê sair do papel as propostas. Na mesma linha de raciocínio, a presidente da Colônia de Pescadores, ressaltou que desde sua fundação nunca houve uma discussão interna sobre a problemática educacional na entidade. Apenas em 2009 se fez uma parceria com uma entidade junto a SEMED para a implementação do Projeto Pescando Letras, que tem como finalidade alfabetizar 250 pescadores no município.

No entanto, conforme dados oficiais, o índice de analfabetismo entre os adultos no município é altíssimo. Os programas direcionados para atender esse público são articulados pelos órgãos governamentais como: O Brasil Alfabetizado, que tem parceria do governo federal com o município, e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de responsabilidade da SEMED, que apenas em 2008, iniciou o atendimento as populações adultas do campo. Percebe-se que, mesmo sendo do município a responsabilidade do Ensino Fundamental desde 1998, com a adesão a municipalização, a expansão das modalidades educacionais tem sido muito lenta, principalmente, para os adultos, que já ano de 2000, conforme o INEP, no meio rural a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos era de 50,2%.

São dados que evidenciam como esses sujeitos têm sido abandonados por parte dos poderes públicos com as políticas educacionais. Nem mesmo após a municipalização priorizou-se atender essa demanda, apesar de que uma das justificativas para o processo da municipalização seria a facilidade que os municípios teriam para resolver as distorções educacionais, pois estavam mais próximos do problema. Ao que se evidencia essa premissa não se concretizou de fato. Na visão do M.R.M., são vários os problemas que tem contribuído para essa realidade, ao responder o perguntado na entrevista sobre a expansão das escolas nas comunidades rurais nos últimos anos, fez a seguinte análise:

Poucas as escolas foram construídas nos últimos anos, é assim, expandir, colocar mais professor eles tem tentado fazer isso, (**o poder público**), nem sempre dá certo, nem todas as pessoas gostam de ir para locais muito distantes. No Mapuá, por exemplo, falta muita escola, foram construídas somente 3 escolas lá. Falta escola porque também falta professor, ninguém quer ir pra lá, pois é muito longe. A escola funciona muitas vezes na casa das pessoas, não tem escola e nem lugar pro professor ficar, dando aula na casa da pessoa e ficando lá é bem difícil (grifo nosso).

A análise do M.R.M. possibilita fazer várias reflexões, uma delas quando menciona que as pessoas não gostam de ir para lugares distantes, é uma alusão às escolas que ficam distante da sede da cidade. No município, a maioria dos professores que trabalham no meio rural é oriunda da cidade e preferem ficar nas escolas mais próximas. Outro aspecto destacado pelo entrevistado, como ponto negativo, é a falta de escolas e alojamento para os professores residirem na comunidade no período em que ficam trabalhando. Com isso, os professores, além de utilizarem a casa de um comunitário para dar aula, ainda têm que morar com a referida família, e muitos profissionais não se disponibilizam a ficar nessa situação.

O rio Mapuá, destacado na entrevista como um local de poucas escolas e, ainda, por ficar distante da sede do município, estando localizado no Distrito de São Miguel e para se chegar as últimas escolas, leva-se cerca de 30 horas de viagem de barco de pequeno porte, o mais utilizado pelos moradores. Pela distância da sede, os professores resistem em ir trabalhar para lá, por fatores já mencionados anteriormente, mas também porque o acesso à cidade é apenas uma vez ao mês. Com isso, a lotação de alguns professores para esse local, funciona com uma espécie de castigo, por não terem apoiado um determinado candidato a prefeito ou vereador nas eleições, uma evidência clara da forma eleitoreira com que os profissionais da educação são tratados, a esse respeito Cristo (2007, p. 99) ressaltou:

[...] os mandos e desmandos dos políticos locais, no que concerne à educação do meio rural no município, é a grande rotatividade que sofrem os educadores e educadoras que atuam nessas escolas. De fato, muitos docentes são enviados para as escolas multisseriadas do meio rural, como punição por não terem apoiado o grupo que assumiu a condução da gestão do Município. Assim, como também eles podem ser transferidos para a sede do município, como premiação, pelo apoio manifestado ao gestor e/ou vereador vencedores de um pleito eleitoral. A rotatividade do professor se torna, por esse motivo e por outros, muito comum no município de Breves.

Essa rotatividade dos professores, seja pela punição ou premiação, nas escolas do campo de Breves, tem prejudicado muito as escolas, refletindo também nos indicadores educacionais, pois, as constantes ausências dos professores nas escolas desmotivam os alunos a continuarem estudando. Esses casos acontecem na maioria das vezes com aqueles professores que são da cidade e trabalham no meio rural. Uma situação recorrente são os alunos terem que remar mais de uma hora para chegar à escola e não encontrarem o professor para ministrar aula.

É evidente que são vários os motivos que contribuem para a evasão escolar, no entanto, pela falta de motivação dos professores em trabalhar no meio rural, são taxados de não assumirem o compromisso com a educação, contribuindo, desta forma, para elevar os índices de evasão e repetência. Em entrevista, uma das coordenadoras administrativas de distrito, ao ser questionada sobre os motivos para esses altos índices nas escolas do campo destacou:

O que leva a evasão e a repetência, é a falta de compromisso dos professores, às vezes por faltarem muito na escola o aluno perde o interesse e a mãe não deixa mais ir à escola [...] com os professores concursados **acontece** também, [...] então a partir que a gente vê que o professor começa a faltar o aluno começa a se ausentar da escola, e perde todo o estímulo, aquela vontade que tem de ir à escola, quando o aluno vai o professor não está lá, e quando ele chega é o período que o aluno sai e vai pra roça, aí acontece vários imprevistos. (N.R.L. Grifo nosso)

O relato chama atenção, pelo fato de dividir a responsabilidade da evasão com os profissionais da educação. Evidente que outros motivos foram apontados como a falta de transporte escolar, trabalho infantil nas serrarias, separação dos pais, o fechamento das empresas madeireiras, períodos de safras do açaí e da pesca, merenda escolar e outros. Esses elementos, talvez assumam as maiores responsabilidades com a evasão, principalmente, o transporte escolar, fator importante para garantir o acesso das crianças à escola devido à dispersão geográfica das famílias nos rios, pois muitas ficam distantes das escolas. Como muitas crianças não sabem nadar e ainda há o perigo das maresias para se deslocarem de casco¹⁸ até as escolas, os pais sentem receio de mandar seus filhos a lugares muito distantes de suas residências.

¹⁸ Instrumento feito de madeira usado para o transporte dos ribeirinhos.

Diante do quadro que se apresenta, da falta de profissionais capacitados nas próprias comunidades, para assumirem a função de professores, é que a SEMED tem que recorrer aos profissionais da cidade com mais qualificação, esses, muitas vezes, aceitam a empreitada por falta de outras opções de trabalho devido à crise do desemprego no município. Muitos já prestaram concurso para as escolas rurais para garantir uma vaga no serviço público como uma oportunidade de um trabalho seguro, mas, na primeira oportunidade que têm, pedem transferência para as escolas da sede, uma preocupação evidenciada durante as entrevistas com as coordenadoras de distritos:

[...] a falta de opções de professores **(no meio rural)** [...] acaba-se contratando, hoje muitos já são concursados e eles ficam lá não porque gostam e sim porque precisam de um salário para sobreviver, é mais por questão financeira (N.R.L. Grifo nosso).

[...] nós perdemos bons professores que não tinham o magistério e tiveram que sair, enquanto muitos têm magistério e passaram no concurso que não tem amor naquilo que fazem, quer dizer eles estão ali visando ao dinheiro à parte financeira, mesmo por que no São Miguel a maioria das escolas é longe e eles estão precisando, não por que eles deviam estar lá, nós temos um déficit muito grande de ausência nas escolas, **(dos professores)** quando eles vão para Breves não querem retornar (S.M. Grifo nosso).

Como se evidencia, são vários os desafios que permeiam a realidade educacional no campo, além da falta de motivação para o trabalho dos professores e das questões estruturais que assolam as escolas, ainda existe o tencionamento com os professores que, conforme destacado pelas coordenadoras distritais, não desempenham um bom trabalho por estarem na função, mais por questões financeiras. Com isso, é constante as ausências nas escolas, fato que se confirmou em várias escolas no período da pesquisa de campo, com bastante reclamação por parte dos pais. Essa situação inclusive tem negado o direito do aluno de ser atendido com os 200 dias letivos, que deveria se assegurado pelos estabelecimentos de ensino, conforme destacado na 9394/96, art. 12, inciso III “[...] assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas” (BRASIL, 1996b).

Esta é uma situação bastante complexa nas escolas do campo, pois muitos professores relataram que dificilmente cumpre às quatro horas de aula, pois os alunos que vêm nos transportes escolares ou de canoa própria, dificilmente chegam

no horário previsto para iniciar as aulas. Também, nos dias que não há merenda, é impossível cumprir às quatro horas de aula, uma vez que a merenda escolar é quase uma condição para a frequência dos alunos na escola, pois, em muitos casos, torna-se a única refeição do dia para as crianças.

A esse respeito, Lima (2003) apresenta o modelo organizacional de escola como configurações socialmente construídas ou em construção, no qual, por um lado, destaca o império da racionalidade técnico-burocrático, ou seja, os órgãos centrais, através das legislações, buscam normatizar as unidades educativas, pela produção e reprodução de regras formais legais, neste aspecto ressalta que:

Um modelo organizacional de escola pública assim definido e caracterizado assemelha-se a um protótipo e, neste sentido, pressupõe que a acção organizacional, em cada escola, é exclusivamente orientada por um modelo, é replica, uma imagem refletida sem distorções assinaláveis ou, no limite, uma cópia fiel (LIMA, 2003, p. 103).

Por outro lado, o autor apresenta a pluralidade de orientações e de práticas, choques de racionalidades e infidelidade normativa. As instituições escolares não seguem as regras tão quão se apresentam, em detrimento de suas realidades sociais e culturais, sempre buscam a melhor dinâmica organizativa, muitas normas de organização nem mesmo chegam a seus conhecimentos. Neste sentido ressalta que (LIMA, 2003, p. 103):

[...] quando focalizamos os aparelhos administrativos centrais (concentrados e desconcentrados) e, sobretudo as organizações escolares (periféricas) a partir da diversidade de orientações, de práticas em contextos e de actores, concretos, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional é marcada por uma pluralidade que transcende em muito o apertado e limitado rol de disposições formais-legais, e que por essa razão ela não pode ser deduzida, deterministicamente, a partir de realidades oficiais, gerais ou englobantes.

São duas teses de escola pública apresentadas pelo autor que remetem: uma a ser determinista e a outra flexível, a partir do contexto. Provavelmente a primeira não se aplica à realidade de um município Marajoara como Breves, dada a sua complexidade geográfica, cultural e econômica, pois, em muitos casos, o fato de o professor não cumprir às quatro horas de efetivo exercício em sala de aula, em detrimento de os alunos chegarem atrasados na escola, as vezes não é uma

questão de indisciplina. Em muitas realidades sabe-se que quem dita o ritmo da chegada do barco ou das canoas ao porto das escolas é a maré. Em muitos rios a força das águas exige das crianças um esforço maior nas remadas. Um fator desgastante que as deixa desmotivadas para participarem das aulas.

Neste caso, não cabe o determinismo da lei. Há de se compreender o contexto que os sujeitos do campo brevemente se encontram, assim como seus ritmos de vida. Evidente que isso não justifica as constantes ausências dos professores nas escolas, uma vez que a vida escolar dos alunos jamais pode ser comprometida. A reflexão do autor é no sentido das formas de organizações da escola a partir das orientações dos órgãos centrais, em que muitas instituições seguem todo o pré-requisito enquanto outras se adaptam às suas realidades. Esse é o caso das escolas rurais e ribeirinhas em que há de se respeitar, inclusive, o tempo da comunidade que são outros.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico, ganha outras dimensões. Nas escolas do campo, em uma mesma sala de aula, o professor trabalha quatro séries, são as classes multisseriadas, Barros (2005, p. 148), ao relatar um trabalho de pesquisa realizado nos municípios de Breves e Moju, a respeito dessas classes destaca que:

[...] frequentemente as escolas não possuem espaços adequados e condizentes com quantidade de alunos, os educadores acabam dividindo os horários de aula para trabalharem duas horas iniciais, (07 às 09h30) com a 1ª e 2ª série e as outras duas horas (09h30 às 11h30) com a 3ª e a 4ª série. Essa divisão também é feita na própria sala de aula, onde os professores organizam as séries por níveis de aprendizagens e utilizam os recursos didáticos específicos para a realização das aulas entre nas séries.

A análise do autor aponta para duas questões, a primeira, mais uma vez, denuncia a falta de espaços para o trabalho do professor, fato já mencionado neste trabalho, a segunda, é a dinâmica organizada no trabalho pedagógico, mesmo que para isso estejam acima da lei, pois como se evidencia, sempre duas séries assistem apenas duas horas de aula. Às quatro horas de efetivo exercício em sala de aula são cumpridas apenas pelo professor. Essa organização feita para atender aos alunos nas classes multisseriadas, foge as formas legais das escolas técnico-burocráticas destacado por Lima (2003).

É evidente que esta ação não é uma regra geral para todas as escolas do campo e nem mesmo é uma orientação das secretarias municipais de educação, parte dos professores que constroem suas metodologias para atender, da melhor forma possível, os educandos. No município de Breves, os educadores das escolas multisseriadas, além do trabalho pedagógico são responsáveis pela limpeza da escola e preparação da alimentação escolar dos alunos. Além disso, até em 2008, eram responsáveis, inclusive, pelo transporte até a escola da merenda e do material didático direcionado às suas respectivas escolas. Com a nova gestão, a partir de 2009, a SEMED assumiu a responsabilidade de entregar mensalmente nas escolas a merenda, os materiais didáticos e de limpeza.

Diante das análises neste tópico, buscou-se evidenciar os desafios que se apresentam nas escolas do campo do município de Breves, uma gestão conduzida exclusivamente pelos órgãos governamentais. A ausência dos movimentos sociais, através do STTR e Colônia dos Pescadores, para dialogarem com os agentes públicos, políticas educacionais do campo que leve em consideração suas especificidades, a fim de se pensar de forma participativa o desenvolvimento das comunidades rurais, é um dos principais desafios nesta discussão. Souza (1990, p. 26), ao discutir o papel dos partidos e sindicatos enquanto forças de cooperação ressalta que “[...] as suas organizações, porém, não são significativas de uma classe atuante se de fato eles não representarem a ação das forças daqueles que a constituem”.

Fica claro que, se por ventura, as organizações sindicais assumirem a tarefa do diálogo com os gestores públicos, não garante que as discussões tomarão outro rumo ou que a idéia de desenvolvimento se consolidará. Na realidade atual, não se pode abdicar dos interesses sociais, e as entidades de classe, quando assumem esse papel, podem influenciar estratégias governamentais na elaboração das políticas públicas. Dessa forma, não se pode abrir mão dos processos participativos na construção das políticas educacionais, mesmo não se visualizando muitos espaços públicos para a consolidação desta prática no município, é necessário que se busque compreender como as comunidades rurais vêm se organizando para a consolidação de políticas sociais de seus interesses.

4.1 AS FORMAS E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS

Apresentar a educação como uma política capaz de ser a indutora do desenvolvimento do campo, pressupõe compreender como as comunidades rurais têm assimilado essas idéias. Nesse sentido, as formas como vêm se organizando são fundamentais para intervir junto aos órgãos governamentais. No entanto, antes de se aprofundar o debate, faz-se necessário entender, como tem se dado as formas e níveis de organização das comunidades rurais no Município de Breves? Ou mesmo, que tipo de comunidade tem se organizado nessa territorialidade? Como conceber comunidade rural em um território em que a maioria das famílias nem mesmo são proprietárias das terras onde moram? Há de se entender, também, as várias compreensões que se tem desse objeto de análise, sendo importante clarificar ao leitor o conceito de comunidade que se está abordando.

Para isso, é importante destacar que no Brasil, a partir do final da década de 1960, deu-se início a organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que representa uma célula da Igreja Católica, pois assumem, como uma de suas funções, a evangelização junto às comunidades carentes. De acordo com Souza (2002), esta célula do catolicismo passou a ser reconhecida pela Igreja da América Latina em 1968, na Conferência Episcopal de Medellín. O objetivo era que as comunidades, através dos comunitários, assumissem a evangelização, bem como passassem a discutir os problemas locais, tendo em vista as ações de desenvolvimento humano. De acordo com as conclusões finais do documento de Medellín:

A comunidade cristã de base é, assim, o primeiro e fundamental núcleo eclesial, que deve em seu próprio nível responsabilizar-se pela riqueza e expressão da fé, como também do culto que é sua expressão. Ela é, pois, célula inicial da estrutura eclesial e foco da evangelização e, atualmente, fator primordial da promoção humana e do desenvolvimento (CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO- AMERICANA, 1979, p. 155).

De fato, os objetivos das CEBs iam além das questões religiosas, pelo fato de se organizarem geralmente em locais abandonados pelos poderes públicos, seja nas áreas periféricas das cidades, seja no meio rural, as problemáticas sociais que

afligiam os mais pobres tornaram-se um dos anúncios e denúncia, através dos trabalhos pastorais. Dessa forma, se difundiram rapidamente na Igreja do Brasil, assumindo a vertente religiosa e social, de acordo com Spínola (1997, p. 46), “As CEBS são grupos da Igreja Católica [...] que se agrupam para celebrar sua fé. [...] se reúnem na Igreja, centro comunitário, ou em uma casa de família onde lêem a bíblia e fazem reflexão sobre a realidade religiosa e social”.

A partir dessa nova visão que a igreja passou a assumir, fundamentada na Teologia da Libertação, iniciou seu envolvimento nas questões sociais do país, tendo as CEBs destaque neste processo. Ainda de acordo com essa autora as CEBs “[...] contribuíram para que as massas populares ficassem fortalecidas e foram pontos de partida para formarem as associações de moradores, o novo sindicalismo (nascido em 1970, em São Paulo) e partidos políticos” (SPÍNOLA, 1997, p. 47). Esse fato se evidencia até hoje, principalmente, nos sindicatos ligados aos trabalhadores rurais e pescadores, em que suas lideranças têm uma ligação muito forte com as comunidades católicas.

Mesmo a questão central desta análise não sendo a organização das CEBs, é importante compreender como tem se dado sua configuração e como estão organizadas nos vários espaços rurais do município. Dessa forma, não podemos deixar de evidenciar a influência que exercem nos processos organizativos das populações rurais, assim como suas influências na constituição das escolas do campo. É evidente a ligação de sua organização com a escola, inclusive isso é manifestado de forma simbólica nos nomes que são dados às unidades educacionais, uma vez que muitas levam o nome dos santos padroeiros da comunidade.

Por sua vez, o campo de Breves é constituído de um conjunto de sujeitos que se aglutinam em torno de várias manifestações religiosas, sejam as comunidades cristãs ou evangélicas ou outros grupos sociais. Neste aspecto, o entendimento de comunidade ao qual se reportará nesse trabalho, é a composição de um aglomerado de pessoas em um determinado espaço geográfico, com diversas opções religiosas e partidárias, que se reúnem em torno de uma causa social tendo em vista o desenvolvimento do local. Nessa perspectiva, Souza (1990, p. 13), destaca que historicamente,

[...] as comunidades sempre se identificaram com os espaços de moradia das populações pobres. Na origem, as suas características e justificativas apontavam o rural como espaço próprio dessa prática.

Com o processo de migração campo cidade, passaram a se organizar nas periferias das cidades, assumindo como uma das principais reivindicações, as lutas pela moradia e saneamento básico. Nesse sentido, passou-se a visualizar vários segmentos da população como potencial para a realização de ações tendo em vista o seu desenvolvimento. Ainda de acordo com esta autora, esses segmentos ou camadas populares são basicamente operários industriais, trabalhadores em serviços, camponeses e massa marginal.

Ressalta também a autora, que os trabalhos voltados a essas iniciativas recebiam atenção tanto dos movimentos sociais quanto das políticas sociais, através dos setores públicos. Sob o ponto de vista dos movimentos social, o pressuposto que dá início às discussões para o desenvolvimento das comunidades é, na medida em que avançam as contradições sociais, no campo com a penetração do capital e a expropriação da terra, que provocou, de forma acelerada, o êxodo rural. Na cidade, o que se apresentava era o capital imobiliário que afastava o trabalhador para áreas cada vez mais distantes do seu local de trabalho. Estas contradições levaram as comunidades a resistirem e se organizarem, ainda de acordo com Souza (1990 p. 14-15):

As limitações de espaço físico, no entanto, vão se fazendo cada vez mais presentes não só no urbano, como também no rural. Além dos limites físicos desse espaço, a falta de condições mínimas de infra-estrutura coletiva, como água, luz, esgoto, escola, posto médico, transporte, etc. é sentida por todos e, como tal, facilmente possível de gerar movimento de enfretamento em busca de solução para tais necessidades.

Como se evidencia na fala da autora, os problemas sociais, com forte influência nas condições de sobrevivência e desenvolvimento dessas populações, propiciaram a organização das comunidades como forma de resistência. Do ponto de vista das políticas sociais, para o desenvolvimento de comunidade, dentre os vários trabalhos voltados às suas populações, está a preparação e aperfeiçoamento da mão-de-obra nos aspectos técnicos e disciplinares, para a inserção no mercado de trabalho. Vale ressaltar que esta visão de ofertar qualificação técnica aos

trabalhadores já vinha se consolidando no Brasil desde a Constituição de 1937, quando foi instituído o ensino profissionalizante como obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos criar as escolas de aprendizagem.

De acordo com Gadotti (1986, p. 112), a constituição das escolas técnicas profissionalizantes foi uma exigência dos vários ramos da indústria, que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. Diante disso, destacou que a escola tornou-se “[...] um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classe”. Essas estratégias, no Brasil, estavam aliadas aos planos de desenvolvimentista do governo brasileiro. Nesse sentido, Souza (1990, p. 15) ressalta que:

O desenvolvimento de comunidade é apreciado e requisitado pelas instituições do setor público como estratégia desta política global de modernização desenvolvimentista. [...] é considerado um dos meios de trabalho de interferência nessas áreas através da política social, a qual evoca a participação popular como condição importante para se chegar ao desenvolvimento global do país.

Nessa visão, se destaca as ações dos governos, no sentido de arregimentar as populações em torno das políticas assistenciais, em detrimento das políticas públicas como compromisso mais legítimo do Estado. É possível inferir que são duas visões antagônicas, pois, enquanto os movimentos sociais compreendem o desenvolvimento das comunidades em torno da constituição das políticas públicas, os governos propõem as ações assistenciais, esta tem sido uma atitude recorrente do Estado como forma de compensar as populações de baixa renda. No município de Breves, embora não seja possível visualizar uma articulação entre as comunidades para discutirem as problemáticas sociais de forma coletiva, individualmente, elas vêm pleiteando suas demandas junto ao governo municipal.

Esta é uma das características desse tipo de organização, pois ao passo que as populações vão se estabelecendo nos espaços sociais, vão percebendo a necessidade de reivindicarem políticas estruturantes para garantir uma sobrevivência mais digna. Este processo caracteriza-se, conforme a autora citada anteriormente, como ações comunitárias, cuja força ou significação maior está no que se produz como organização social da população. Nesse aspecto, no espaço

rural brevense, as comunidades têm se estabelecido e buscado se afirmar a partir de suas identidades e dinâmicas de vida. Embora este não seja um processo fácil, dada a complexidade que é o município, principalmente no que se refere aos aspectos fundiários, pois apenas recentemente é que se está buscando regularizar algumas áreas.

De acordo com o vice-presidente do STTR de Breves, a política que sempre predominou no município foi o de *freguesia de condição*, ou seja, a forma como as famílias se submetia para viver nas terras dos patrões. Para ocupar um determinado lote de terra, deveriam obedecer algumas regras, entre elas, tudo o que fosse produzido ou retirado deveria ser vendido para os donos da terra. Além do mais, eram esses últimos que avaliavam o valor da produção, e caso algum se rebelasse e vendesse para outros, deveria deixar a propriedade. Esse processo perdurou com bastante intensidade até meados do ano de 2000, mas ainda hoje, é possível que se encontre em alguns lugares esta realidade.

No entanto, este processo está ligado à própria gênese do município, onde os primeiros donos das terras foram os irmãos Manoel Fernandes Breves e Ângelo Fernandes Breves, que durante a Missão dos Bocas se estabeleceram nesta parte da Ilha do Marajó, conhecida como estreito norte do Buiuçú. As famílias que se estabeleceram nas terras eram de trabalhadores dos canaviais, roças e engenho dos irmãos Breves. Posteriormente, com o ciclo da borracha, que se deu do final do século XIX e o começo do século XX, dezenas de famílias nordestinas migraram para esta área com o intuito de extrair o látex para fabricação da borracha (PARÁ, [200-]).

Ainda de acordo com esse documento, a borracha era o principal produto econômico na época e perdurou durante décadas na Amazônia. Um dado importante a ser destacado aqui, é que as estradas de seringa eram o elemento fundamental para a delimitação das posses. Com o fim desse ciclo, a exploração do palmito e da madeira passou a ser os referenciais para estabelecimento de limites de respeito das posses. Destaca-se também, que a regularização fundiária dos imóveis localizados nas ilhas que se situam no estuário do rio Amazonas, onde se faz sentir a influência das marés, representando um verdadeiro desafio, seja para o poder público, seja para as populações locais. A legislação em vigor não se adapta à

realidade amazônica, o que, de certa forma, contribuiu para a grilagem de terras no Marajó.

O caso mais emblemático do município aconteceu na Região do Mapuá, em que a família dos Felix se intitulou como dona de uma área com cerca de 94 mil hectares e durante muito tempo a exploraram com a retirada de madeiras, através do sistema de *freguesia de condição*. No entanto, no ano de 2000, venderam as terras para um espanhol conhecido por Lapichan, este, por sua vez, pretendia transformar as terras em área de preservação ambiental, por isso, ordenou que todos os moradores parassem com as atividades de extração que vinham desenvolvendo. Isso foi o estopim para um dos primeiros movimentos de insurreição popular organizado pelas comunidades da área juntamente com o STTR de Breves, que passaram a pedir a regularização fundiária da área.

Como forma de tornar público o fato, realizaram um ato na cidade de Breves e encaminharam uma carta ao presidente da república, em que solicitavam a criação de uma Unidade de Conservação (UC). A partir daquele momento, iniciou-se um longo processo na tentativa de alcançar esse objetivo, tendo seu pleito atendido, como pode ser evidenciado em um dos relatórios produzidos durante a institucionalização da RESEX:

Em busca da resolução dos diversos problemas que os afligem, e, auxiliados por sua maior representação política, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município, os moradores da região do Mapuá requisitaram ao Governo Federal a criação de uma Unidade de Conservação-UC, de acordo com o inciso IV do artigo 14 da lei nº 9.985, de julho de 2000. O processo de criação da UC foi finalizado em 20 de maio de 2005 através de decreto presidencial (INSTITUTO CHICO MENDES, 2007, p. 01).

Talvez esta tenha sido a maior expressão de organização das comunidades no município de Breves em torno de uma causa social. A idéia central ao apresentar este fato, é evidenciar que a ausência de uma política de regularização fundiária no Marajó, contribuiu para que a população rural, durante bastante tempo, vivesse em condições de submissão nas mãos dos que se intitulavam donos das terras. Mas, conforme relatou o vice-presidente do STTR de Breves, eram terras griladas por posseiros.

Esta realidade de grilagem nas terras do Marajó pode ser evidenciada no documento intitulado Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PARÁ, 2007, p. 22), quando destaca que:

O caos fundiário, característica da região amazônica em geral, e do estado do Pará em particular, onde mais de trinta milhões de hectares de terra foram grilados, existe também na região das ilhas do Marajó e requer a adoção de uma política específica.

Na situação em que vivia a população rural, muitos como arrendatários ou *freguesia de condição* nas terras dos patrões, no máximo que podia era se organizar em torno de suas crenças religiosas. Em relação à organização social, era quase que proibida realizá-la, tanto é que, as duas entidades de classe STTR e Colônia dos Pecadores, que organizam os trabalhadores, só foram fundadas em 1985 e no ano de 2000, respectivamente. Nas condições de submissão que viviam as populações rurais, é possível compreender o baixo nível de organização social que impera no município, refletindo também no seu baixo nível de capital social. Ou seja, as organizações existem mais não mantêm uma rede de relações entre si. De acordo com Bourdieu (1998, p. 67):

O Capital Social é conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidades no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade.

O autor afirma a importância da constituição das redes de relações institucionalizadas nos espaços sociais e econômicos, nesse sentido, embora no município de Breves se visualize as comunidades e as entidades de classe dos trabalhadores, não se consegue perceber articuladas a partir da constituição das redes. Nessa perspectiva, a constituição de um projeto de desenvolvimento para o campo fica comprometida, pois a participação dos sujeitos neste processo é fundamental. No entanto, é prematuro afirmar que o fato de as comunidades não

estarem articuladas entre si, a partir das redes sociais, estejam abrindo mão de reivindicarem seus direitos.

De fato não estão, pois em relação à educação no Município de Breves, a constituição das escolas no campo têm fortes influências de suas demandas, como pode ser evidenciado na tabela 5, como amostra da pesquisa realizada através da aplicação de questionários, em que se buscou identificar os sujeitos articuladores para a implantação das escolas nas comunidades rurais.

Tabela 5: Responsáveis pela articulação para a implantação da escola nas comunidades.

Nº	DESCRIÇÃO	%
01	Da organização da Comunidade	40,00
02	De um vereador	26,66
03	De uma liderança da comunidade	20,00
04	Do Prefeito	13,34
		100

Fonte: Elaboração do autor (2009).

Como se evidencia na tabela, 40% das pessoas responderam que são as comunidades que demandam ao gestor municipal, 26,66% que são os vereadores, 20% que é uma liderança da comunidade e por fim, 13,34% que é o prefeito. Os questionários foram respondidos por lideranças comunitárias, membro de diretorias de associações ou comunidade e por sujeitos que são apenas participantes dessas organizações. É possível constatar através das informações, que embora as comunidades sejam apontadas como as principais mobilizadoras junto ao poder público, os vereadores e as lideranças dessas comunidades, sendo os últimos, geralmente, líderes políticos bastante influentes na abertura das escolas, também ganham destaque nesse processo. Isto mostra como o poder político local exerce influência junto às comunidades.

Ainda sobre o fato de as comunidades serem apontadas como as principais articuladoras para a implantação da escola, vale ressaltar, que o vereador ou uma pessoa influente politicamente, faz a intermediação com o prefeito ou o secretário de educação. Respondendo se as comunidades já haviam solicitado a abertura de escola uma das coordenadoras distritais respondeu que por:

[...] várias vezes, sempre a comunidade chega, mas [...], nunca que [...] vinha sozinha, sempre vinha acompanhada de um político, por que eles nunca vinham com aquele interesse de que se a gente chegar lá a gente consegue sozinho, [...]" (N.R.L).

Em outras entrevistas realizadas com diversos sujeitos, quando indagados como tem se dado o processo de implantação das escolas nas comunidades do campo, as respostas foram recorrentes sobre as interferências dos políticos locais na gestão da SEMED como pode ser evidenciado a seguir:

[...] as escolas são levadas para a comunidade através dos vereadores, quando tem uma panelinha o vereador solicita a implantação de uma escola. (M.R.M.)

[...] essa implantação se dava através de política partidária, por que quando se tinha uma demanda de alunos através de um candidato que chegava e solicitava e implantava (N.R.L.)

Através do dono, ele conhecia o vereador, e o filho dele **estava** perdendo o período de estudar e um vereador passou **na comunidade** e ele pediu a implantação da escola e foi o momento que o vereador procurou a comunidade e disse que ia implantar e começou a funcionar em uma igreja, [...] (PROF^a C.P.R.) Grifo nosso

Essa abertura é feita muitas vezes politicamente, não há uma mobilização da própria secretária de educação que veja qual o melhor local, pelo apoio de tal candidato vai ter escola na comunidade, não tem critérios, [...]. Eles constroem uma escola na visão do seu bem estar e não da comunidade, [...] (PROF^a N.S.S.).

Logo que eu assumi, tivemos muitos embates, por que, assim como agora, quando a gente "via" o vereador já estava construindo uma escola, e isso continua. Tivemos várias brigas porque eu não via dessa forma, a gente tem que implantar escola a partir da visita técnica, [...] (S.C.)

A implantação é feita através de política partidária, são indicadas as aberturas de escolas, o que nós fazemos é conferir o número de alunos, [...] e através do acordo político as turmas são autorizadas (S.M.)

As falas deixam evidências claras de como tem sido a interferência política na implantação das escolas, em que muitas são abertas, mas por conveniência eleitoral de um vereador ou pretense candidato, que pela necessidade realmente de autorizar o funcionamento da escola. Esse processo vem acontecendo a anos no município, de acordo com a S.C., na sua gestão tentou construir outro caminho, mais encontrou sérias resistências dos parlamentares, e assim destacou:

[...] logo que eu assumi, tivemos muitos embates, [...] quando a gente “via” o vereador já estava construindo uma escola, e isso continua. Tivemos várias brigas porque eu não via dessa forma, a gente tem que implantar escola a partir da visita técnica, [...].

Essa prática, permeada pelos acordos políticos como forma de garantir apoio nas eleições, tem servido para a perpetuação de uma elite política no poder por muitos anos no Município. Além do mais, essa prática tem desestimulado a organização das comunidades, uma vez que, os governos, em Breves, historicamente têm preferido construir alianças com famílias de grande representação política ou poderio econômico, que com as organizações sociais. No entanto, mesmo nessas circunstâncias e de forma individualizada, cada comunidade está organizando seu movimento e apresentando suas demandas educacionais. Esta é uma característica dos sujeitos que, diante da adversidade, encontram uma dinâmica própria, a partir de suas identidades de um território reduzido em que prevalecem os interesses comuns.

Esse processo vem acontecendo até, de certa forma, silencioso em detrimento de as condições de submissão que a população do campo brevesense viveu por muito tempo nas terras do patronato, Souza (1990, p. 66), em suas reflexões a cerca do desenvolvimento das comunidades destaca que:

[...] as aglomerações humanas situadas numa dada base territorial constituem um comunidade na medida em que a organização do cotidiano leva à criação de canais particulares de expressão, assim como cria relações que, de modo limitado, cumprem diversas funções. A comunidade é o cotidiano dos indivíduos e grupos que partilham de condições sociais comuns e, face a elas, organiza o seu ambiente de relações dentro de uma dinâmica própria.

Esta forma específica que encontraram para se organizar em torno de suas demandas imediatas, não deixa de ser a manifestação de suas resistências, pois aos poucos, estão percebendo que são portadores de seus direitos. E à medida que vão conseguindo legitimar suas demandas, no caso a educação, mesmo aquém da qualidade que merecem, têm sido uma das primeiras políticas que se faz presente, através do Estado nas comunidades do campo. Esse é o passo para traçar novos horizontes, como se visualiza através da amostra da pesquisa, em que foi sugerido

que indicassem três ações que poderiam melhorar a vida das comunidades, educação, financiamento e transporte foram apontadas como as principais.

São evidências que apontam suas compreensões acerca das políticas necessárias para a promoção e o desenvolvimento local. Essa percepção é importante, pois foi possível inferir através das informações colhidas na pesquisa de campo, que na medida em que conseguem a institucionalização da escola na comunidade, mesmo que de forma improvisada, visualizam outras estratégias. No entanto, há uma contradição nesse processo, pois não dispõem de informações necessárias para se chegar aos órgãos competentes, talvez um reflexo da forma de se organizar para realizar suas reivindicações, uma vez que, cada uma busca construir seu caminho.

Isso, de certa forma, as fragiliza a articulação de um projeto de desenvolvimento para o campo, pois diante dos desafios e da condição de marginalidade em que estes sujeitos se encontram, o despertar para as ações de forma articulada poderia resultar em maiores conquistas. Também teriam maiores possibilidades para trocarem informações, a constituição das redes sociais favorece este princípio. De acordo com Muls (2008, p. 11):

Essas redes são a forma de expressão da reação autônoma que, se não liberta o território das restrições impostas pelas leis de funcionamento que lhes são exógenas, pelo menos coloca, para o território, a possibilidade de redirecioná-las ao seu favor. As redes são a expressão das formas de ajustamento entre as restrições extraterritoriais e as reações territoriais e nesse sentido a própria condição para o desenvolvimento local.

Esse é o maior desafio desses sujeitos, ao considerar que seus processos organizativos têm se dado de forma gradativa, com isso, levarão um tempo maior para perceberem que, ao criarem mecanismo de interação ou se articularem com mais intensidade, estarão elevando seus níveis de organização. No entanto, esse é um processo pedagógico que envolve conhecimento sobre a lógica de como a sociedade se apresenta diante da formulação das políticas do Estado, em que não é apenas objeto da ação, mas sujeito que também contribui nos delineamentos das ações governamentais. Isso remete à uma discussão sobre os espaços de participação que vêm sendo oportunizados aos sujeitos do campo e, portanto, o que será refletido no próximo tópico.

4.2 A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS NAS DISCUSSÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Refletir sobre as políticas de educação do campo, nos remete analisar as formas de participação que as comunidades vêm exercendo nesse processo no município de Breves, no contexto da municipalização do ensino. Dessa forma, no período da pesquisa de campo, buscou-se visualizar como tem se materializado os espaços públicos, sejam aqueles criados pela sociedade civil, sejam os instituídos pelos órgãos governamentais, para que os sujeitos sociais tenham a possibilidade de realizarem o controle social, assim como discutirem suas demandas tendo em vista a melhoria na qualidade do ensino.

No entanto, esse é um tema bastante complexo pelas diversas compreensões que representa ou pela maneira como se materializa em certos contextos sociais, econômicos e culturais. Diante disso, como os gestores municipais têm efetivado em Breves esse processo com os sujeitos do campo? Quais espaços são esses? O controle social das políticas educacionais tem se efetivado de fato? Como esses processos têm acontecido no município de Breves? São questões pertinentes que podem apontar ou não, para identificar em que condições a população vem atuando nesses espaços, ou até mesmo se são garantidos.

Nessa perspectiva, vários estudiosos e teóricos têm se desdobrado para compreender a extensão dessa categoria que tem movimentado, nos últimos anos, a sociedade. Sabe-se de sua relevância para a consolidação da democracia e que se materializa sobre vários aspectos. Também, o lócus dessa discussão tem uma complexidade extrema, no seu aspecto econômico, social e político, mas essa realidade exerce alguma influência nas formas de organização da população do campo? A partir da contribuição de alguns teóricos e da pesquisa de campo será feita a reflexão desses questionamentos.

De acordo com Teixeira (2001), diante dos vários sentidos ideológicos que a participação assume, pode ser utilizada para contestar ou legitimar certas estratégias de dominação ou negar o papel da institucionalidade, ou seja, pode-se colocar contra o Estado. Esse mesmo autor ainda destaca que na visão liberal, a participação tem sua origem na pólis grega, uma vez que se restringia ao direito de

votar. Atualmente, diante dos vários significados que vêm se atribuindo a ela, chega a descaracterizar-se como fenômeno. Ainda assim, entende-se que o fato de o sujeito comparecer às reuniões partidárias, comícios, grupos de informações, fazer parte de associações culturais, recreativas, religiosas e fazer protestos é caracterizado como ato de participação política.

A partir dessa compreensão, o autor entende que a ação do indivíduo nesses vários eventos, não deixa de ser uma intervenção participativa, com a finalidade de fazer-se presente de alguma forma, mesmo que em certas circunstâncias não possa opinar, mas em sua tese, esta é uma das diversas manifestações de participação, ao considerar que ela pode acontecer de forma direta e indireta, com isso ressalta (TEIXEIRA, 2001, p. 27) que:

Independentemente das formas que se pode revestir, a participação significa “fazer parte”, “tomar parte”, “ser parte” de uma ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referir-se “a parte” implica pensar o todo, a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo e, como este não é homogêneo, diferenciam-se os interesses, as aspirações, os valores e recursos de poder. Apresenta-se assim o corporativismo dos atores, exigindo-se condições objetivas e subjetivas e argumentações, livremente expostas, permitam chegar-se a um consenso traduzível em decisões no sistema político.

O Autor, ao expressar essas idéias, reafirma sua posição sobre as várias formas de participação. Nesse sentido, ela é uma relação de forças antagônicas dos sujeitos envolvidos, inclusive é conflituosa, uma vez que se processa em detrimento da legitimação ou contestação de certas ordens. Segundo Bordenave (2007, p. 41), “[...] as condições de participação no mundo atual são essencialmente conflituosas e a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social”. Daí sua importância nas discussões das políticas educacionais, pois nesse campo tem imperado o jogo de interesses de grupos políticos em detrimento das classes trabalhadoras que têm gerado constantes conflitos com as organizações de classe dos educadores.

Entretanto, como prioridade no delineamento das políticas de educação do campo, a participação é fundamental para romper com os grupos políticos que se estabelecem nestes espaços para praticarem um assistencialismo educativo. Uma

prática que tem sido recorrente no município de Breves, em que políticos preferem estabelecer relações pessoais nas comunidades do campo com pessoas influentes.

Essas atitudes têm impedido os sujeitos do campo de se organizarem em torno da construção de uma política coletiva, pois já incorporaram a idéia de que só irão ter sucesso em suas empreitadas se estiverem ligados a algum político. A participação dos pais ou da comunidade nas escolas do campo fica restrita à convocação dos professores para participarem das aulas,

[...] a gente convida o pai do aluno pra participar das aulas, a comunidade mesmo é convidada, mas muitas vezes, há dificuldade dos pais que trabalham, a mãe fica em casa cuidando da casa. Mas às vezes aparece o pai de aluno para participar da aula (Prof. P.C.).

Há uma participação sim, porque essas pessoas elas estão sempre presente em reunião, [...] apesar de eles não serem letrados [...] a maioria só sabe assinar o nome e lê bem pouco, mas a gente percebe o desejo que eles tem de ajudar os seus filhos [...] (Profª. N.S.S).

Não se pode negar que esta não é uma manifestação de participação conforme o pensamento de Teixeira, no entanto, é bastante limitada. Nessas falas, não se evidencia os pais sendo chamados para discutirem as questões pedagógicas ou outros elementos da realidade em que a escola se encontra. Dessa forma, esta ação poderia ser feita com mais qualidade para potencializar a presença dos pais na escola. Em outras situações, a comunidade tem aproveitado os encontros para questionar as condições educacionais, com que têm sido ofertadas aos seus filhos.

[...] diante da visão deles, por que muitos não sabem como participar, **mais** buscam mais êxito na educação dos seus filhos, com exigência. Muitos não têm conhecimento, mas sabem o que é melhor para seus filhos, por que fazem muitas exigências, questionam por que a escola “tal” é privilegiada e porque há essa grande carência na escola rural, que é a falta de transporte [...] (Profª E.G. Grifo nosso).

Como se verifica, os pais têm utilizado os momentos de encontro com os professores para questionar o papel do Estado. De acordo com Bordenave (2007, p. 58), a escola pública tem buscado construir este caminho do diálogo nos últimos anos através da “[...] participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade”. No entanto, pontua que esta prática deveria ser utilizada para identificar como tem se materializado os processos educativos em cada

realidade, perpassando sobre os currículos elaborados para as escolas rurais, a fim de analisar que significado representam a estes sujeitos.

No entanto, esta não é uma discussão que está vinculada à participação dos pais nas escolas do campo. Assim, é justificável, de certa forma, o desinteresse desse atores nas discussões da escola, pois “[...] são poucas comunidades que tem essa participação a maioria não tem aquele interesse, isso vai também de cada professor, [...] que chama a comunidade, assim tem a participação [...]” (N.R.L). Um fato importante que se evidencia nessa fala, mesmo havendo um sentimento de negação a participação das comunidades na escola, ressalta que quando o professor assume o papel de articulador há um retorno das famílias. Nesse sentido, há de se compreender que na escola ou em qualquer outra forma de organização, estes processos têm que ser induzidos para que os sujeitos passem a tomar ou fazer parte de algo que despertem seus interesses.

Evidências, neste sentido, foram constatadas nos relatórios de viagens aos distritos, em que nos locais em que foram realizadas reuniões para discutir a situação da escola, houve uma presença intensiva dos membros da comunidade. A este processo Ammann (1977, p.26), pontua uma questão central, a motivação, pois, é um “[...] requisito de extrema importância à participação dos indivíduos e à própria ação transformadora da sociedade no contexto das relações sociais”. De fato, há de se concordar com esta premissa, pois sem motivação é difícil de acreditar em qualquer possibilidade de mudança a partir do local. O sentimento de transformação, é que move as pessoas e a sociedade.

Para Lima (2003), a participação na escola é um processo fundamental para a consolidação da democracia, assim como na elaboração das políticas educacionais. Dessa forma, ressalta que uma das conotações que assume é a “a participação organizada”, o que exigiu uma organização maior da escola, seja no que refere às estruturas ou no estabelecimento de órgãos de participação para que se efetive a democracia. Isso se reflete nas escolas através da constituição dos conselhos ou associações de pais e mestres, que devem ser incorporados como espaços democráticos da escola.

Além dessa característica, Lima (2003) ressalta outras que têm se materializado no contexto escolar, para demonstrar que cada ação dos sujeitos,

dependendo de como foi motivada, se configura numa dinâmica diferente de participação. Cita, também, que a organização da sociedade em torno da construção do Sistema de Ensino em Portugal, deixou de ser uma ação espontânea dos indivíduos para se tornar um processo organizado em torno da educação. Com isso, envolveu a escola de forma incisiva nesta política, ao resultado dessa mobilização chamou de participação consagrada. Destaca, ainda, que a participação conquistada, que é o resultado da mobilização interna da escola, envolvendo os alunos, professores e administração, é a forma de romper com os regimes autoritários que se estabelecem nas escolas. Essa é a luta que tem se travado historicamente nas escolas para que se efetive a gestão democrática.

Outra forma de participação, denominada pelo autor, é a decretada, que se concretiza com a regulamentação e institucionalização dos espaços públicos, que se materializa de forma prática nos conselhos escolares. Assim, “[...] a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação da ilegalidade, de um direito reclamado para um direito instituído [...]” (LIMA, 2003, p. 70). Sobre esse aspecto, embora as escolas da rede municipal de ensino da área urbana do município de Breves, já estejam consolidando este direito, há muito a avançar no amadurecimento dos atores que compõem estes espaços.

Quanto às escolas das comunidades do campo, a situação é emblemática, com a exceção de uma que tem seu corpo administrativo formado, nas demais cada professor é também responsável pela escola, pois não possuem alunos suficientes para terem diretores. Diante desta realidade, também não se construiu outros mecanismo para que estas escolas pudessem discutir suas demandas pedagógicas, políticas e culturais. Os espaços promovidos para as comunidades discutirem as questões educacionais são esporádicos e muito recentes, como as Conferências Municipais de Educação. Aliás, a primeira na história do município só foi realizada no ano de 2007 e a segunda em 2009, isso aponta para que esse espaço se torna permanente para que a sociedade discuta as questões educacionais.

Para os sujeitos do campo, era um acontecimento novo, gerador de muitas expectativas e muitas dúvidas sobre o que representaria aquele momento. Concretamente, o que mudaria na educação em suas comunidades, pairava em

seus imaginários. O que fosse decidido alí seria concretizado de forma imediata. A primeira conferência Municipal de Educação, apesar de não ter realizado um debate amplo com a sociedade, inclusive com as escolas do campo e as comunidades, como forma de prepará-los para o evento, representou um marco importante nas discussões coletivas do município.

Um fato isolado que aconteceu no período da conferência, “isolado”, uma vez que não fazia parte das programações oficiais, foi a Marcha pela Educação no Campo, organizada pela Coordenação de Educação do Campo da SEMED. Toda a mobilização para este ato, junto aos educadores do campo, representantes das comunidades rurais e dos pais, foi feita de forma silenciosa, uma vez que segundo os organizadores, caso viesse a se tornar público o ato, correr-se-ia o risco de ser cancelado pelos gestores municipais. Isso porque esse evento tinha como objetivo mostrar à sociedade brevesse, os desafios da educação no campo, e isso poderia ser interpretado como uma ação contra a gestão municipal.

Nesse sentido, as frases nas faixas e as falas durante o percurso eram controladas pelos organizadores, mesmo assim pais, alunos e lideranças comunitárias, não perderam a oportunidade de expressar suas angústias sobre a educação ofertada ao campo de Breves. Isso serviu para mostrar que o poder local, em certos momentos, torna-se centralizador e concentrador, tornando-se incapaz de dialogar com a sociedade, impossibilitando o exercício da democracia. No entanto, de acordo com Gohn (2005, p. 17) ações dessa natureza são frutos da “[...] consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje [...]”. Assim, o movimento Marcha pela Educação do Campo, foi uma forma de apresentar à sociedade os desafios que os sujeitos do campo encontram para terem direito a educação.

Quanto à realização da segunda conferência em 2009, já houve uma preparação para discutir com a população suas proposições para o evento. Isso se deu através da realização de quatro plenárias, sendo uma em cada distrito, a importância de evidenciar esses acontecimentos está na presença dos sujeitos do campo envolvido nas discussões. No entanto, a realização das conferências municipais, que iniciaram a partir de 2007, representa um atraso muito grande no

sentido de abrir canais de participação de efetivo exercício da cidadania anunciada desde a Constituição de 1988.

É notório que os gestores locais não têm garantido espaços amplos à sociedade para participarem de seus governos, principalmente as populações do campo, mesmo assim, suas perspectivas de uma educação que atenda suas necessidades jamais saem de seus horizontes. Fato constatado na II Conferência Municipal de Educação (II CME) em que nos debates em plenárias os sujeitos do campo pouco intervinham, no entanto, no momento da aprovação do documento final, o voto tornava-se suas expressões maiores, quando afirmavam ou negavam as propostas para a educação. Uma clara demonstração do quanto estes sujeitos têm a capacidade de contribuir na formulação das políticas que lhe dizem respeito.

No entanto, a luta pela participação no delineamento das políticas educacionais do campo, tem sido um processo pedagógico em que um conjunto de sujeitos e organizações ligados a este espaço intensificou, nos últimos anos, com as discussões à cerca da elaboração das políticas sociais de forma participativa para efetivar o controle social. Este tem sido um debate recorrente e tenso, com avanços e retrocessos para que sejam legitimados os conselhos municipais e escolares, associação de pais e mestres, fóruns, congressos e conferências. De acordo Santos (2008, p. 167), esse debate tem centralidade e importância na organização social do país enquanto espaço público:

[...] pós-governo militar e conseqüente re-democratização do cenário político nacional, ganha destaque a re-construção do espaço público como um dos aspectos de legitimação da ordem social democrática, instituinte da garantia constitucional da liberdade de expressão e da participação de diversas e variadas organizações políticas, consolidadas por meio de re-experimentação de práticas democráticas de condução do público.

O anúncio da autora diz que esses espaços não serão apenas para a garantia da liberdade de expressão, mas também da participação dos diversos atores sociais. Esse sentimento tem norteado e estimulado muitos a construírem este caminho como forma de legitimação de direito nos espaços públicos. Entende-se que democracia não se concretiza apenas nas intencionalidades dos governos ou dos anúncios em documentos, mas pela via dos espaços de discussão pública. Isso tem norteado os atores do campo da educação a reivindicarem que as políticas

educacionais sejam debatidas e construídas de forma participativa para que se efetive o controle social, a este pensamento Teixeira (2001, p. 76), denominou de participação cidadã,

[...] processo complexo e contraditório entre sociedade civil, Estado e mercado, em que os papéis se redefinem pelo fortalecimento dessa sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações. Esse fortalecimento dá-se, por um lado, com a assunção de deveres e responsabilidades políticas específicas e, por outro, com a criação e exercício de direitos. Implica também o controle do Estado e do mercado, segundo parâmetros definidos e negociados nos espaços públicos pelos diversos atores sociais e políticos.

A síntese que autor apresenta sobre participação requer uma ação organizada dos indivíduos, grupos e associações para o fortalecimento da sociedade civil, não só para pensarem as políticas de forma específica, mas para mediar os interesses do Estado, mercado e sociedade civil. No entanto, esse processo acontece em sociedades que já têm um nível de organização mais consolidado, assim como um nicho de informação elevado, uma vez que o conhecimento é fundamental nesse processo. Uma questão importante a trazer para esta reflexão é a municipalização do ensino, visto que, com o anúncio de sua implementação, um dos fatores que deveriam ser garantidos para a sociedade local, seria a participação no processo de decisão.

No entanto, a participação só é possível ser pensada em sociedades democráticas. Onde os poderes políticos não têm tradição de promover gestões participativas, discutir tal assunto é bastante complexo. Dessa forma, é preciso entender como tem se configurado o poder local nos últimos anos, pois a educação tem sido usada como mecanismo de troca de favores e acordos entre os partidos políticos. Neste sentido, a partir de relatos colhidos no período da pesquisa de campo, far-se-á uma síntese dos grupos políticos que vem se alternando no poder em Breves. Isso será importante para se situar o histórico de governos centralista que, mesmo após a redemocratização do país, manteve-se com suas posturas a frente da gestão.

O tempo mais longo da história de Breves em que um grupo político se manteve no poder durou 30 anos. Esse foi o período em que a família de Floriano Gonçalves e seus aliados eram hegemônicos e perduraram de 1964 a 1984. Nesse

período a alternância de poder era dentro do grupo, pois quando não era Floriano Gonçalves, o prefeito era um de seus indicados, ligados ao Movimento Democrático Social (MDS) hoje conhecido como Partido Progressista (PP). Seus principais opositores eram do grupo ligado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), atualmente Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que viria quebrar um longo ciclo de um mesmo grupo no poder. Em 1984, Gervásio Bandeira ganhou as eleições e pôs fim aos sucessivos governos liderados por Floriano Gonçalves. A partir daí, esses grupos vêm se alternando no poder conforme pode ser visualizado no quadro 7:

Nº	NOME DO PREFEITO	PERÍODO DO GOVERNO	PARTIDO POR QUAL SE ELEGEU
01	Gervásio Bandeira	1985 a 1988	PMDB
02	Mimo Rebelo	1989 a 1992	PMDB
03	Carlos Estácio	1993 a 1996	PPB/PP
04	Gervásio Bandeira	1997 a 2000	PMDB
05	Luiz Rebelo	2001 a 2004	PPB
06	Luiz Rebelo	2005 a 2008	PSDB
07	Xarão Leão	2009	PMDB

Quadro 7: Prefeitos que administraram o município de Breves no período de 1985 a 2009.

Fonte: Elaboração do autor (2010).

Como se observa no quadro 7, os prefeitos que vêm sendo eleitos, através dos partidos, estão ligados à dois grupos. Após o primeiro mandato de Gervásio Bandeira pelo PMDB, ele conseguiu eleger seu sucessor Mimo Rebelo, pelo mesmo partido. Este, por sua vez, não chegou a concluir seu mandato, assumiu seu vice. O quadriênio de 1993 à 1996 marca o retorno de Carlos Estácio ao poder pelo PPB, uma vez que na década de 1970, já havia sido prefeito, que por sua vez, pertencia ao grupo de Floriano Gonçalves. De 1997 a 2000, retorna a prefeitura Gervásio Bandeira, novamente pelo PMDB, mas não consegue se reeleger.

Com isso, em 2001 assume o governo municipal o grupo liderado pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB), desta vez tem como representante o empresário Luiz Rebelo, que ficou por dois mandatos, no entanto, o segundo já pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), que continua aliado ao PPB. E por fim, em 2009 assume novamente o PMDB, agora com Xarão Leão. Observa-se que são forças partidárias conservadoras que vem se mantendo no poder, através de alianças com famílias influentes no município ou grupos econômicos locais.

No entanto, de acordo com o presidente do CME, mesmo havendo esta polarização entre os partidos PMDB, PP e PSDB, que tem se alternado no poder nos últimos anos, as siglas partidárias não são as principais influências na política local. O que se verifica é a ausência de um sentimento ideológico dos grupos que se organizam em torno desses partidos no município, de acordo com Gallo (1997, p. 217), ao analisar a política partidária no Marajó, ressalta que:

[...] os partidos podem ser dois ou dez: branco, preto, vermelho, cor de rosa ou laranja, pouco importa. O conteúdo ideológico, o programa, as ligações históricas com este ou aquele movimento, simplesmente não interessam. [...] a ideologia, por enquanto, não interessa. São abstrações, sutilezas, malabarismos, que nem despertam a curiosidade.

De fato, a ideologia partidária ou os programas de governo é o que menos importa a esses grupos políticos. A exemplo disso, o prefeito Luiz Rebelo elegeu-se no primeiro mandato pelo PP e já no segundo pelo PSDB, quando saiu da prefeitura retornou ao PP. Na opinião do F.P. os prefeitos que foram eleitos nesse período poderiam estar em qualquer partido, ainda assim, seriam eleitos. Para além do partido, o que prevalece na política local é a tradição familiar na política e a forma como em cada pleito se constroem as alianças partidárias. Ainda de acordo com F.P., “[...] as famílias no município se articulam no partido conforme seus interesses, “mudam de sigla partidária conforme mudam as marés no Marajó”.

De acordo com Santos (2008), essa configuração de poder que têm se estabelecido nos municípios marajoaras ainda é resultado da figura do “fazendeiro coronel”, detentor de latifúndios que durante décadas se personificou na região com poderio. Com isso, os que viviam na condição de subordinados em suas terras, jamais manifestavam ou se organizavam contra a situação de opressão. Isso foi se reproduzido na região sobre outras dinâmicas de manipulação, não mais apenas no vaqueiro e sua família, como destaca ainda autora,

[...] nos dias de hoje, não mais figuram como representação oficial do poder mais ainda persistem como institucionalização simbólica da centralização das decisões políticas nas mãos de uma minoria representante de oligarquias de poder guiadas pela tradição (SANTOS, 2008, p.53).

Em alguns municípios, a população conseguiu se organizar e superar estes grupos ou estabelecer uma relação de diálogo com os governos, talvez o exemplo mais expressivo nesta região seja o município de Gurupá, em que as forças sociais conseguiram chegar ao poder e imprimir um governo com a participação popular. No entanto, conforme se visualiza na história da política de Breves, dos prefeitos que já se elegeram nenhum tem histórico de relações com as organizações populares, com isso, não têm como características construir governos de caráter participativo. O quadro 7, ao identificar os gestores, assim como suas siglas partidárias, tem a intenção de identificar se há uma materialidade em seus governos de criação de espaços públicos que possibilite a participação da sociedade nas discussões e controle social nas políticas educacionais.

Verifica-se, no entanto, que os espaços públicos que vem sendo legitimados são mais conselhos escolares, isto a partir de 1997, com implementação da Lei do FUNDEF e posteriormente, em 2007, o FUNDEB, em que ambas já apontava para criação dos órgãos de controle social, assim como também o Conselho da Merenda escolar. Mas estes foram legitimados em função de uma orientação externa. A mesma situação não se aplicou ao CME, que embora tenha sido criado em Lei no ano de 1989, só veio a ser efetivado no ano de 2009, pois este era de autonomia dos municípios a sua implementação.

O Conselho Municipal de Educação, de acordo Bordignon (2009), não há na Constituição Federal e nem mesmo na LDBEN, qualquer referência específica sobre a sua criação nas gestões municipais. Porém, ressalta que esta omissão é de forma coerente, uma vez que ambas as leis destacam que as municipalidades deveriam criar seus sistemas de ensino e teriam autonomia para criar seus conselhos municipais. Independente disso há um processo histórico de luta dos educadores para a criação deste colegiado para que seja um espaço de diálogo da sociedade com os gestores públicos no controle social. Esse processo, também marcou os interesses dos educadores no Município, de acordo com F.P.

[...] desde a criação legal do conselho **ou** bem antes disso, a categoria organizada, na sua atividade de classe, no caso do Pará e no caso específico de Breves o SINTEPP, tem como bandeira de luta a constituição prática do Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, fiscalizador, mobilizador, deliberativo, consultivo das políticas públicas da **Secretaria Municipal de Educação**. [...] se deu pela cobrança da

população em relação a um mecanismo de controle social da educação, e isto, com um acúmulo histórico do sindicato de outras instâncias sociais [...] (grifo nosso)

Como se verifica na fala do F.P., a criação do CME não é apenas uma reivindicação histórica da organização de classe representada pelo SINTEPP, mas também de outras instâncias sociais. Ambos vêem que o conselho tem a tarefa de ser mais que um órgão normatizador do sistema de ensino, capaz de assumir, também, o papel de fiscalizador, mobilizador, deliberativo e consultivo. É evidente que esse desejo vai de encontro ao pensamento dos gestores municipais que jamais darão autonomia para que os conselhos sejam deliberativos, no máximo concordam que sejam fiscalizadores e consultivo, ainda de forma condicionada. Este talvez seja o ponto da discórdia entre os governos e a sociedade civil, que em muitos casos, servem apenas para compor estes conselhos sem poder contribuir como o desejado.

No município, entre a autonomia que os gestores tinham para criar o conselho e a luta das organizações de classe dos educadores, mesmo sem a implantação do Sistema de Ensino Municipal, em 1989, através da Lei nº 1.530, foi criado o Conselho Municipal de Educação. No entanto, este não saiu do papel, diante das divergências que havia na sua composição e suas atribuições, só foi efetivado de fato no ano de 2009, exatos 20 anos depois. O F.P., ao falar o porquê de se levar todo esse tempo para esse órgão se consolidar, apresentou os vários conflitos ideológicos que impediram a sua efetivação em todos esses anos.

[...] em particular posições políticas ideológicas conflitantes é com as próprias demandas da categoria e demandas populares em relação a qualidade da educação impediu que o conselho fosse instalado no ato da sua criação e também pelo temor dos governos que se sucederam de 89 pra cá tinham em relação a possibilidade de ter um acompanhamento um controle social e um certo rigor na transparência da coisa pública, não só no aspecto financeiro, mas no aspecto político mesmo na condução da política educacional do município [...] no aspecto local a principal dificuldade que implicou na não operacionalização prática do conselho foi o temor pelo o não acompanhamento da coisa pública, pela não transparência com os recursos as educação, pela possibilidade que a população tinha de ter acesso as informações que o governo manipulava livremente, por posições divergentes, do sindicato, por setores francamente deflagrados contra a administração da época, e outros secundários que acabaram implicando que o conselho só viesse a ser operacionalizado 20 anos depois como ato legal.

Como se evidencia, os vários motivos que levaram ao retardamento da implantação do CME, talvez com maior peso na decisão, estiveram nos governos, com o temor de a sociedade passar a fazer o controle social e cobrar maior transparência na gestão dos recursos públicos, assim como na orientação das políticas. Há de se destacar que a efetivação só foi possível após duas alterações feitas na Lei a de nº 1.835/00 e a 2.148/07, pois havia grande polêmica nos itens que versavam sobre sua a composição e a sua finalidade. Do ponto de vista das organizações sociais e dos trabalhadores em educação, a lei como se apresentava não garantia uma representação democrática da sociedade civil, uma vez que não tinha autonomia para eleger seus pares. De acordo com o art. 2º §1º, da Lei de criação do CME, dos 07 (sete) membros que comporiam o conselho teriam a seguinte distribuição:

O Conselho Municipal de Educação será composto por indicação de $\frac{1}{4}$ (um quarto) de seus membros pelo Poder Executivo, indicação de $\frac{1}{4}$ (um quarto) de seus membros pelo Poder Legislativo, indicação de $\frac{2}{4}$ (dois quarto) de seus membros pelo movimento Sindical e popular organizado, desses membros integrantes do conselho, no mínimo $\frac{2}{3}$ (dois terço) deverão ser professores do ensino público e particular sendo o Secretário Municipal de Educação, membro nato (BREVES, 1989).

De fato, essa composição não deixava claro quais seriam os representantes da sociedade civil através de seus pares, na prática era mais um conselho institucional que um espaço para legitimar a participação do cidadão. Pode-se inferir que era mais uma lei para anunciar as intenções de uma gestão de cunho democrático, do que propriamente instituir-se mecanismos de controle social com vistas na participação social. Vários prefeitos se passaram desde a aprovação da Lei de criação do CME e, mesmo com a reivindicação do SINTEPP, que sempre destacou a importância da criação deste colegiado para sociedade brevese, nenhum gestor entendeu por este lado.

Na última gestão do prefeito Luiz Rebelo se discutiu a reformulação da Lei, muito por conta de uma decisão da I Conferência Municipal de Educação, que elegeu um grupo de trabalho para fazer uma proposta de reformulação na Lei, a qual culminou com a de nº 2148/2007 (BREVES, 2007b). A principal orientação era garantir uma composição que representasse as principais categorias da educação e

dos demais órgãos da sociedade brevense, a nova proposta de composição do CME, conforme o art. 1º da nova lei passou a vigorar com a seguinte redação:

II- um membro representante dos pais de alunos da rede pública municipal de ensino eleitos pelos seus pares; III- um membro representante da comunidade estudantil eleito pelos seus pares; IV- um membro representante dos conselhos escolares dentre os organizados junto às unidades de ensino da rede pública municipal de educação eleito pelos seus pares; V- um membro representante dos professores eleito pelos seus pares; VI- um membro representante de organizações não governamentais eleito pelos seus pares; VII- um técnico da área de ensino eleito pelos seus pares; e VIII- um membro indicado pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa composição obteve consenso junto à classe dos trabalhadores, pois tornava mais representativa e deixava claro quais categorias deveriam compor o conselho, no entanto, o conselho só se efetivou com essas alterações no ano de 2009, já em outra gestão. Este fato serve para se visualizar os desafios que a sociedade brevense encontra para a consolidação dos espaços públicos. Assim, é possível inferir que no município não há uma tradição dos governos em oportunizar espaço de diálogo com a sociedade. Na educação, o único movimento que tem se apresentado para abrir a possibilidade de diálogo ou contrapuser as atitudes dos gestores públicos, que vão de encontro aos interesses da sociedade, é o SINTEPP que tem cobrado uma postura mais democrática dos gestores.

Conforme relatos de C.C. a gestão democrática ainda está muito longe de se consolidar no município, pois tem sido uma reivindicação mais incisiva dos educadores. Ressalta que outras organizações estão mais em campos de atuação específicos como a Colônia dos pescadores e STTR, no entanto, entende que elas têm um papel fundamental neste debate pela sua representatividade política. A efetivação do CME, como mecanismo de controle social das ações educacionais, que levou 20 anos para ser efetivado, era um debate isolado dos educadores, com isso, as administrações não se sentiam pressionadas por um conjunto maior de organizações sociais.

Segundo a S.C. (ex-secretária municipal de educação), ao ser questionada sobre a não efetivação do conselho, quando estava a frente da SEMED, atribuiu esse fato à problemas de estrutura física, divergências com a categoria docente, ou que havia outras prioridades em sua gestão como destacou: “[...] na nossa gestão

não foi possível tivemos dificuldades para implantar o **CME**, até porque teria que implantar muita coisa, e deve ser uma de cada vez [...]” (grifo nosso). O que se pode constatar no município é que os grupos políticos que têm se constituído no poder, têm governado a partir da centralidade sem criar espaços públicos para diálogo aberto com a sociedade e a não efetivação do CME era uma dificuldade clara desse processo.

No entanto, de acordo com Bordignon (2009, p.60), os conselhos após a Constituição de 1988 ganharam outra dimensão, pois o cidadão sai de uma condição de mero governado para exercer o papel da sua cidadania, o que implica novas relações com os poderes públicos.

A Constituição de 1988 situou o cidadão na condição de governante, não mais de mero governado. O exercício da cidadania, inerente à democratização, requereu a abertura de espaços de poder na estrutura de gestão do Estado. Os processos democráticos são instituintes de novos valores e princípios. Dentre eles destaca-se a tomada de consciência do real significado republicano do Estado, do pertencimento do bem público à cidadania. Se o bem público pertence aos cidadãos, estes querem participar das decisões relativas às questões que dizem respeito à sua gestão. Cidadania passa a ser exercício do poder.

A afirmação do autor aponta uma nova dimensão que o cidadão assume diante da gestão pública, em que passa a tomar parte das questões que lhe dizem respeito, é um sujeito governante. Apesar das atitudes reacionárias dos grupos políticos em Breves, muitos governos têm proporcionado canais de diálogo com a sociedade conforme pode ser visualizado no trabalho de Santos (2008), sobre o Município de Gurupá. Evidente que são histórias, culturas e níveis de organização social diferentes, mas que apontam amadurecimento político.

Em Breves, os conselhos na área da educação que se efetivaram, até mesmo os escolares e as Associações de Pais e Mestre, foram mais por conta das exigências da legislação com a municipalização do ensino, uma vez que o município deveria assegurar os recursos disponíveis pelo governo federal. Nesse sentido, o interesse em assegurar a participação da sociedade civil nas discussões de controle social, para os gestores locais era secundário, de acordo com C.C. a

[...] implementação do conselho escolar [...] é uma política do Estado mais voltado pra questão do PDDE, foi implantado o conselho em todas as

escolas, mas a eleição do conselho não foi acompanhada de uma eleição também para direção (**das escolas**) e isso atrofiou o trabalho na gestão democrática [...], todo mundo ficou na expectativa de que houvesse eleição na escola, e a comunidade nesse momento se envolveu, mas com o próprio desenrolar desse processo foi se afastando, as reuniões não foram acontecendo [...] foi perdendo a expectativa gerada, os conselhos se transformaram num simples conselho de controle financeiro, muito próximo da direção [...] (grifo nosso)

A reflexão do C.C confirma a tese de que os conselhos escolares foram constituídos mais com a intenção de receber os recursos financeiros do FNDE, através do Programa do PDDE, do que garantir a legitimidade da participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas da escola. Apesar de se ter acenado para este princípio, com as eleições para diretores, não passou de um levantamento de expectativa como frisou o ex-presidente do SINTEPP. Dessa forma, não se pode negar que não há espaço público para viabilizar a participação da comunidade escolar, uma vez que a maioria está organizada em Conselhos Escolares ou em Associações de Pais e Mestres, denominadas pelo FNDE de Unidades Executoras, no quadro 8, pode se visualizar como estão distribuídas essas Unidades Executoras na área urbana e rural.

Nº	Nomes	Total
01	Área Urbana	22
02	Área Rural	44
Total		66

Quadro 8: Demonstrativo das unidades executoras na área urbana e rural do município de Breves.

Fonte: BRASIL. MEC (2009).

Essas Unidades Executoras podem ser formadas até por cinco escolas que tenham até 99 alunos matriculados, a partir de 100 alunos, cada unidade educacional deve constituir a sua. Na área urbana apenas uma é formada por duas escolas, enquanto que na área rural, das 44 (quarenta e quatro) unidades 25 (vinte e cinco) funcionam em forma de consócio¹⁹ e 19 são unidades individuais. São espaços constituídos de forma legal, onde cada uma possui Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), mas como já destacado anteriormente, servem

¹⁹ Grupos formados por até cinco escolas que tenham até 99 alunos para criar uma única unidade executora para receberem os recursos do PDDE.

exclusivamente para receber os recursos do PDDE. Até a forma de constituição dessas unidades ou conselhos na área rural é de forma obscura, muitas pessoas são indicadas para compor as diretorias, inclusive pelas coordenadoras dos distritos.

Não há eleição entre as categorias para elegerem seus pares, a maioria, desde a sua constituição, nunca realizou nenhuma reunião para discutir, nem mesmo a forma como vão ser aplicados os recursos, cabendo essa atribuição ao presidente, o professor e o tesoureiro. Não exercem os objetivos de ser um espaço para as representatividades discutirem os problemas educacionais, são tão invisíveis no espaço do campo, que durante aplicação dos questionários em nenhum local foram lembradas. A lógica subjacente com que vem sendo materializados esses espaços públicos no campo de Breves está na contramão das constatações feita por Santos (2008, p.168), como demonstrada em sua pesquisa, pois:

A construção de espaços públicos demonstra a sequência de um círculo virtuoso de organização local, e que integrados aos demais elementos [...] relevam as potencialidades do poder local que configuram o espaço público democrático, como a perspectiva de continuidade de gestão, via participação popular com capacidade de intervenção na realidade.

As premissas apontadas por Santos denotam a importância das organizações sociais locais se organizarem para assumirem os espaços públicos, como possibilidade de intervirem na realidade local. No entanto, esses espaços estão sendo concebidos mais pela força do Estado que pela iniciativa das organizações sociais, o que se expressa também na composição dos demais conselhos ligados à educação. A Lei de nº 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB, no art. 24, inciso V, destaca a responsabilidade do acompanhamento pelo controle social nas diversas esferas de governo, em que atribui às sociedades locais esta responsabilidade:

O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos fundos serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselheiros instituídos especificamente para esse fim (BRASIL, 2007).

Essa forma de criar os espaços públicos, não possibilita o envolvimento da sociedade, ainda mais em uma municipalidade em que as organizações sociais pouco se relacionam entre si. Com isso, as comunidades do campo não se sentem e

nem tomam parte, principalmente, porque esses conselhos se concentram na cidade, além do mais, as decisões que são tomadas, geralmente não são informadas ou tornadas públicas para a sociedade, ficando retida entre os conselheiros. Outra situação é a relação do poder público com estes colegiados que têm sido de conflito, pois os gestores nunca concordaram com a ideia de serem fiscalizados pelos cidadãos que, nestes casos, são a representação da sociedade.

Neste sentido, os espaços públicos constituídos em Breves estão mais na configuração dos conselhos, mas não têm se expandido para as comunidades do campo. Como já apresentado, as associações de pais e mestres são usadas exclusivamente para receber os recursos do PDDE, sem qualquer função a mais. Dessa forma, não é possível visualizar de forma permanente espaços públicos organizados no campo para que estes sujeitos expressem de forma coletiva suas demandas. No entanto, nos eventos realizados esporadicamente se fazem presente buscando afirmar suas identidades. Esse é um fato importante, uma vez que aponta o grau de interesse que têm de participar nas discussões das políticas educacionais.

De acordo com Bordenave (2007), a participação é uma necessidade humana e um direito das pessoas, negá-lo esta premissa é mutilar o seu desenvolvimento harmônico e sua personalidade integral, o que promove a transformação das pessoas, tirando de uma condição passiva e conformista para tornar-se crítica. Com isso, se tem a possibilidade de induzir a descentralização e a distribuição de poder, ou seja, este processo pedagógico da participação desperta nas pessoas um sentimento de democracia e aprendizado. Nesse sentido, finaliza o autor, “[...] se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação” (BORDENAVE, 2007, p. 77). Talvez seja esse o pensamento incorporado pelos governos locais no Município de Breves a décadas.

No entanto, não parece que os sujeitos do campo estejam conformados com essa lógica, pois suas presenças nos eventos realizados é uma demonstração, seja para os governos, seja para as entidades de organização de classe, que podem exercer uma participação ativa²⁰ na sociedade, a partir das oportunidades que lhes

²⁰ De acordo com Lima, L. (2003, p. 77) a “participação activa”, Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletiva. Traduz capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes,

forem garantidas. Em suas compreensões subjetivas acreditam que a participação é o elemento capaz de promover a gestão democrática, pois é uma forma de envolver os vários sujeitos sociais, a professora M.S.R, ao expressar seu conceito sobre o tema destaca que a:

[...] gestão democrática é onde todo mundo participa, [...] família, escola, professor e secretária de educação, eu vejo que ela está caminhando em passos lentos, mas já está acontecendo. Porque quando a secretaria de educação se locomove até a zona rural pra conhecer a realidade dos pais, conhecer a realidade dos alunos, isso já é gestão democrática, quando a família recebe o convite e participar diz o que ela pensa e o que acha está acontecendo a gestão democrática, e quando o professor abre espaço pra que haja este intercâmbio percebe-se que também está havendo gestão democrática, em passos lentos mais está acontecendo.

Como se percebe, ainda que seja um conceito superficial, de forma prática, anuncia os vários mecanismos de sua materialização. Nesse sentido, como bem destaca a professora, é um processo que caminha em passos lentos, pois diante de todos esses desafios e complexidade da participação e gestão democrática nas comunidades do campo de Breves, acredita que os problemas que cercam a educação têm mais possibilidades de serem superados com o envolvimento dos agentes públicos e sociais.

Nesse sentido, os sujeitos do campo devem ter mais oportunidades nos espaços públicos, para poderem expressar não só seus desafios, mas também o desejo de uma educação a partir de suas perspectivas. A escola do campo de Breves há décadas vem sendo silenciada, as vozes dos seus sujeitos precisam ecoar com mais fervor na cena das políticas públicas. Nessa perspectiva, concordamos com Lima (2003), que ao refletir sobre o papel da escola na sociedade se recusa considerar a organização escolar de forma insular, como um universo fechado e isolado de um contexto macrossocial. Este desafio passa por uma recondução nas formas de relacionamento entre os governos locais e população do campo a fim de apresentar um projeto de escola que garanta o acesso e permanência de todos os seus sujeitos.

5 O SIGNIFICADO DA ESCOLA *NO* e *DO* CAMPO PARA AS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE BREVES

Analisar o significado de uma escola *no* e *do* campo é uma forma de refletir sobre as experiências educativas que vem acontecendo nesse espaço, pois é preciso superar a visão preconceituosa construída sobre a educação rural e afirmar uma política educativa às populações nos diversos espaços do campo.

De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 29) a expressão “[...] *do campo* tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas [...]”, se refere à identidade dos grupos étnicos que formam a sociedade brasileira. Ressaltam que “[...] não basta ter escola *no campo*, é preciso construir as escolas *do campo*, com um projeto político pedagógico vinculado às causas, os desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. A constituição de uma educação do campo está vinculada a um projeto de desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, a fim de compreender seus aspectos históricos e culturais.

A visão de uma educação para os povos do campo construída de forma vertical não faz mais sentido. Dessa forma, a escola *no* e *do* campo ganha centralidade política quando construída *com* os sujeitos, uma vez que ela deve revelar às intencionalidades de um projeto de desenvolvimento vinculado a realidade socioeconômica e cultural. Sendo assim, a participação é inerente nesse processo.

Afirmar a escola *no* e *do* campo é uma forma também de garantir a educação no lugar onde os sujeitos residem, longe de ser uma política para fixar o homem no campo, mas para aqueles que preferirem ficar, ter o direito de acessar o conhecimento através do estudo e a profissionalização onde vivem.

O significado da escola do campo para as comunidades rurais implica em re-significar a educação rural constituída de estereótipos, da escolinha isolada, da professora leiga e desqualificada, destinada as massas analfabetas. Para assumir a condição de uma educação emancipatória, deve ser tratada enquanto uma política estratégica destituída desta visão. Para Arroyo, (1999b, p. 8).

Os educadores e as educadoras presentes não são ingênuos. Sabem dos gravíssimos problemas da educação que tem de reverter. Sabem que a imagem deformada da educação rural e do povo do campo está inserida na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda a seus reais interesses.

Mesmo os educadores tendo a compreensão dos desafios que tem de enfrentar na reconstrução de uma educação para a inclusão sociocultural das populações do campo, nem sempre é uma tarefa fácil, pois a visão pessimista que marcou a educação rural, apenas como a escola das primeiras letras, ainda se reflete nas subjetividades dos camponeses.

Para o professor A.A. “[...] a educação para os ribeirinhos é vista como apenas dois fatores, aprender matemática e português, ou seja, o aluno tem que aprender a escrever, ler e somar, não existe mais nada que isso [...]”. O pensamento dos pais é reflexo daquilo que o Estado tem conseguido lhes garantir historicamente.

Logicamente, essas assertivas não podem ser generalizadas, no entanto, demonstra-se a percepção dos sujeitos do campo acerca do significado e importância da educação. Na visão desse docente, o processo educativo reduz-se a decodificação de sinais e palavras. Concorde-se que se trata de uma visão limitada, mais perfeitamente compreensível, em consequência de nosso processo histórico de anos de negação de direitos.

Ainda de acordo com o professor acima referido, esse processo é diferenciado nos espaços urbanos, ele destaca que “[...] na cidade o pai coloca o filho para estudar, para que o filho se forme, seja ‘alguém’, alguma pessoa importante no futuro”. Essa visão antagônica, talvez seja justificada pelas condições históricas e dicotômicas que se estabeleceram entre os dois espaços, pois ainda se tem a perspectiva que o campo é o lugar do atraso e a cidade o local do progresso e do desenvolvimento.

No entanto, não se pode julgar as colocações, uma vez que existe um conjunto de elementos que caminham para o fortalecimento dessa concepção. Mas, faz-se necessário refletir sobre elas, pois são ricas fontes de problematização, pois o que tem prevalecido nas escolas do campo é a perspectiva de apenas garantir a escolarização caminhando na contramão de uma educação libertadora e cidadã.

De acordo com Prazeres (2008) tem prevalecido nos dias atuais às perspectivas da cultura dominante, que pode ser evidenciado nas políticas

educacionais direcionadas ao meio rural, trazendo sempre embutida uma perspectiva urbanocêntrica e excludente. Ou seja, essa concepção fortalece a separação entre campo e cidade, entre vida urbana e rural, entre os valores urbanos em detrimento dos saberes e das experiências populares rurais.

Mas, apesar de conceberem a educação como forma de apreender os códigos da leitura e da escrita, é possível constatar através de suas ações que não abrem mão desse direito. Isso pode ser atestado nas reivindicações que fazem junto ao poder público, para a construção de escola na comunidade.

Para a professora M.G.F., a escola na comunidade pode contribuir com o desenvolvimento. Contudo, sua materialidade caminha na contramão deste processo quando incorpora apenas a função elementar, ou seja, é possível identificar através dos depoimentos que inexistem no campo de Breves espaços e canais de discussões sobre um projeto de educação do campo que incorpore a realidade dos sujeitos.

Essa é uma situação complexa, pois dos educadores entrevistados, apenas a minoria já teve a oportunidade de participar de alguma discussão sobre a educação do campo, e conseqüentemente, possuem uma visão limitada sobre o movimento político-pedagógico que vem sendo desenvolvido nos últimos anos. Por outro lado, mesmo para aqueles que já participaram de debates sobre o assunto, ainda assim existem dúvidas sobre a temática. Em outro sentido, se não há um entendimento, por parte dos educadores, sobre a finalidade de se discutir uma nova concepção de escola para o campo, a tendência é que continuem a reproduzir o que vem sendo ofertado historicamente ao campo.

No município, a educação no campo tem sido ofertada com exclusividade pelo poder público, que assim, vem cumprindo a função de reproduzir os valores e princípios urbanocêntricos, que negam a cultura e modos de vida e de trabalho no meio rural. De acordo com Moura (2005, p. 20), a escola rural ensinou aos jovens e as crianças a terem preconceito de suas culturas.

Que eles para serem felizes, teriam de migrar para as cidades, que teriam de abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era “o cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; que deviam apreender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé-rapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava

melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade. (MOURA, 2005, p. 20).

O autor ressalta que essa opção política acabou por negar a identidade e cultura dos sujeitos e por camuflar a opção filosófica, ética, política e ideológica das elites de nosso país, que sempre aproveitaram essa condição para perpetuar suas ideologias e interesses.

Quebrar a lógica subjacente a esta concepção é um desafio, pois para alguns professores entrevistados o que deveria mudar na escola se resume a questões estruturais e salariais. Evidente que são elementos fundamentais e de forma alguma podem ser desprezados, mas que devem ser compreendidos no contexto da construção de um projeto mais amplo de educação.

No entanto, para outros educadores, como a professora M.G.F., o que necessitaria mudar na educação seria “a valorização cultural da população ribeirinha com construção de políticas públicas voltadas para atender as famílias”. Nesse depoimento, já é possível identificar uma ampliação do horizonte dos fatores que devem contribuir para a melhoria da educação, destacando-se os aspectos da valorização cultural e as políticas públicas. A fala é rica de significados, pois o primeiro elemento apontado é o pontapé inicial para a efetivação de uma escola do campo e o segundo é o próprio resultado deste processo. De acordo com Moraes (1989, p. 112)

[...] não vemos no Brasil uma educação que tenha feito autêntica escolha de si mesma, assumindo-se enquanto projeto específico cuja finalidade seja ocupar-se inteiramente das necessidades peculiares do povo.

Evidente que essa idéia não passa pela questão de reduzir a concepção de uma proposta educacional às questões locais, mas requer que os aspectos culturais sejam relevantes na constituição das políticas públicas para que os sujeitos do campo vejam a escola como projeção de seus ideais e como parte dela. Essa é a possibilidade para que se desmitifiquem a idéia de uma escola que tem apenas como princípio a escolarização apartada da valorização do contexto social dos indivíduos.

No entanto, pensar a escola a partir dessa lógica é um processo bastante complexo, pois requer conceber a educação enquanto construção social e histórica,

onde os processos educativos não acontecem apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços sociais. Para Arroyo (1987, p. 18)

[...] há uma política definida visando embrutecer o povo, mantê-lo intelectualmente pobre, ignorante, não só do saber sistematizado, mas da percepção de quem ele é enquanto classe e enquanto sujeito histórico e cidadão.

Verifica-se que as oligarquias do patronato no município de Breves por muito tempo mantiveram os trabalhadores atuando em suas terras e isso acabou por impedir que esses se reconhecessem enquanto sujeitos de direitos, sendo, portanto, destituídos de vários direitos como a educação, a terra, o transporte, salários dignos etc..

Com relação ao processo educacional, o resultado é o alto número de adultos analfabetos que se apresenta no campo de Breves. Dessa forma, uma política definida que embrutece o povo pode ser representada pela escola com suas ideologias dominantes. No entanto, historicamente quem tem feito contraponto a esses ideais são os movimentos sociais, através das experiências de educação popular. A esse respeito Gohn (2005, p. 48) ressalta que “o princípio básico adotado da educação popular foi o do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora, que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas populares, em termos explícitos dos interesses delas”.

De acordo com a autora, a educação popular ultrapassa as discussões em torno do processo educacional escolar, mas está voltado para um conjunto de demandas sociais e culturais que infere diretamente na sua qualidade de vida. A ação pedagógica conscientizadora destacada está voltada para o indivíduo passar a se reconhecer enquanto sujeito histórico e cidadão, ou seja, essa concepção visa uma ação ativa na sociedade. Assim, verifica-se que a educação popular, além de ser um processo pedagógico de conscientização, é autoconstruída, é processual, ou seja, a participação dos sujeitos é fundamental, com isso, ultrapassa uma visão restrita a escolarização, através de um receituário que se aplica em diversos contextos sobre o ponto de vista do Estado.

A ação invisível dos movimentos populares no campo de Breves tem inviabilizado uma discussão de educação do campo sobre a ótica do

desenvolvimento local, embora os sujeitos reconheçam que através da educação é possível melhorar as condições sociais da comunidade.

Zaoual (2006) ao discutir o desenvolvimento local ressalta que para estas mudanças serem concretas os atores locais devem ser os principais sujeitos envolvidos no processo, pois os projetos mirabolantes que as ONGs e suas assessorias especializadas apresentam com recursos externos ou dos governos tiram o poder de mobilização das comunidades. As torna dependente sem poder de mobilização, além do mais, correm o perigo que os governos com a iniciativa privada usem as organizações da sociedade para legitimarem ações e projetos que desvirtuem a realidade social, política e cultura dos sujeitos.

Ainda de acordo com o autor “[...] os verdadeiros projetos nascem clandestinamente; não se fala deles de antemão nas relações com os outros. Dito de outro modo, a parceria bem sucedida é gradual” (ZAOUAL, 2006, p. 31). Ou seja, discutir as questões locais exige um processo de organização coletiva e amadurecimento sobre o que se pretende constituir enquanto projeto social. Uma proposta educacional voltada ao desenvolvimento deve estar em sintonia com todos os atores local, inclusive incorporado pelos governos.

As ponderações são possíveis de serem constatadas, através da amostra dos questionários que foram aplicados nas comunidades, onde 80% dos entrevistados responderam que a educação enquanto política pública é capaz de desenvolver a comunidade. No entanto, na visão de C.C., este processo ainda não se consolidou no campo, embora reconheça que houve uma expansão das escolas nas comunidades rurais, mas com um quadro de professores desqualificados e com um número considerável de temporários. Com isso, o processo organizativo fica prejudicado pelas constantes mudanças desses profissionais nas escolas.

Segundo esse depoente, a falta de qualificação é um dos condicionantes que limitam o fortalecimento da escola no campo. No entanto, não podemos atribuir o problema apenas a falta de qualificação profissional, muito embora seja um elemento importantíssimo, mas existem outros condicionantes que dificultam esse processo. O município em destaque possuía em 2009 cerca de 290 escolas funcionando em regime multisseriado, contudo, não há registro de que alguma

universidade da região desenvolva cursos ou disciplina voltada para esse fenômeno educacional.

A formação dos professores, via de regra, acontece no dia-a-dia, onde eles aprendem a desenvolver suas práticas pedagógicas no cotidiano. Nesse sentido, temos um problema que é estrutural do ponto de vista da formação dos profissionais da educação, ou seja, temos uma única receita que serve para todos. Esta concepção não deixa de ser uma forma de negar a educação aos trabalhadores do campo, ao tirar a possibilidade da escola através dos seus educadores de serem os protagonistas do desenvolvimento da comunidade.

Arroyo (1987) ao discutir sobre a negação do direito a educação dos trabalhadores, ressalta que esse processo acontece quando se perde a perspectiva da educação enquanto movimento dialético, e que os educadores desviaram-se desse caminho que seria o essencial para ficar apenas com a questão da escola. Podemos evidenciar essa prática através das falas dos educadores quando responderam sobre como a escola se relaciona com a comunidade.

Na maioria das vezes é uma relação bastante distante, ou a escola não procura a comunidade, ou a comunidade não procura também se inserir dentro da escola. Isso é uma dificuldade até mesmo com os pais de alunos de fazer com que eles vão pra escola procurar interagir junto com o professor junto com seus filhos que estão lá estudando, há uma distância entre os dois. (Profª. A.C.F.D).

Nós temos uma relação muito boa porque desde quando comecei a trabalhar eu sempre busquei a comunidade pra dentro da escola, são feitas programações dentro da escola e a família está vindo, e as pessoas da comunidade estão prestigiando o trabalho que está sendo feito. (Profª. M.G.F).

Como é possível analisar, a tese do autor acima citado, é confirmada pelas falas dos professores entrevistados, onde no primeiro depoimento é pontuado que existem dificuldades no relacionamento com a comunidade ou vice-versa e o segundo destaca que mantém uma boa relação, mas ambos apontam para atividades que estão mais voltadas para o aspecto escolar.

Enfim, pode-se inferir que a realidade dos trabalhadores em educação do campo é marcada por uma série de contradições, pois apesar desses serem os principais mobilizadores junto ao poder público pela constituição da escola na comunidade e visualizar que a educação pode contribuir com o desenvolvimento

local, não discutem como vai se materializar este processo, ou mesmo, que princípios educativos devem nortear as ações da escola.

Com isso, tem prevalecido à concepção de uma escola que toma como referência o espaço urbano.

5.1 A REPRODUÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL URBANOCÊNTRICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

As análises já realizadas até aqui permitem visualizar que as escolas do campo no Município de Breves, a exemplo de outras realidades do Brasil, são norteadas por práticas pedagógicas incompatíveis com as dinâmicas de vida e cultura de seus sujeitos. A valorização da cultura local pode ser uma das muitas alternativas, desde que os atores sociais comecem a pensar em criar espaços e canais de participação para que assim possam efetivamente contemplar suas demandas nos desenhos das políticas públicas.

Para tanto, torna-se urgente pensar em um novo projeto para o desenvolvimento, outra escola e educação que siga em sentido oposto ao modelo urbanocêntrico, que privilegia os saberes urbanos em detrimentos dos saberes culturais locais das populações rurais. De acordo com Hage, (2005, p. 53).

A concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Esse pensamento tem contribuído para que o espaço rural seja visto como lugar da impossibilidade de vida, com isso, é negado às manifestações culturais, as condições de trabalho e as dinâmicas sociais dos seus habitantes. O projeto de desenvolvimento para o campo, que tem a educação como alicerce, só terá possibilidade de ser viabilizado quando superado esta visão urbanocêntrica. É preciso compreender esse espaço na sua heterogeneidade, para que as propostas

educacionais estejam assentadas em uma visão pedagógica, curricular, cultural e política que considere esta diversidade.

Ao se analisar a fala dos professores da SEMED, é recorrente a palavra “adaptação” dos conteúdos. Isso remete ao entendimento que tem sido pensada uma única proposta de educação, seja aos sujeitos do campo como da cidade. Essa realidade não é particular do município em destaque, é uma prática que tem sido adotada em todo o país, conforme destaca Arroyo (1999b, p. 7) “é idéia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua e outros”.

Para contrapor essa lógica de se pensar na educação do campo a partir da lógica da cidade, a SEMED implantou, no ano de 2005, um projeto intitulado Pró-Rural que visava por um lado, garantir a formação continuada aos profissionais da educação que atuavam nas classes multisseriadas e em escolas seriadas de 1ª a 4ª séries na Zona Rural, e por outro, visava à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que atendiam as séries iniciais²¹ do ensino fundamental. Apesar de ser uma proposta importante, tornou-se frágil, uma vez que ficou ao nível das intencionalidades, no entanto, não se pode negar seu caráter inovador.

O PPP das escolas multisseriadas foi concluído no ano de 2008, através de uma produção coletiva e democrática. No entanto, apesar de ter sido construído com a finalidade de servir de referencial para as séries iniciais do ensino fundamental nem se quer chegou as mãos dos professores para conhecimento. Por outro lado, contemplava apenas as séries iniciais deixando as demais modalidades educacionais como a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e os anos finais do ensino fundamental de fora do processo.

Segundo os idealizadores do PPP a proposta pretendia priorizar apenas as séries iniciais, uma vez que as demais modalidades estavam em processo de expansão no meio rural. A conclusão que se chega é que perderam uma excelente oportunidade para incluir as demais modalidades, inclusive definindo metas, diretrizes, princípios e assim, acabaram por fragilizar a construção teórica da

²¹ As séries iniciais a época correspondia de 1ª a 4ª série, com a nova Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos às séries iniciais passam a corresponde do 1º ao 5º ano.

proposta. Ao entrevistar a Ex-secretária de educação S.C, que na época da criação do projeto Pró-Rural, respondia pela gestão da SEMED, sobre os reais objetivos a que se destinava o projeto destacou que:

[...] o Pró-Rural surge com o intuito de fazer um projeto construído com a comunidade, porque a gente não quis fazer um projeto "meu" para a Secretaria da Educação. O objetivo central do pró-rural era fazer com que tivesse uma escola voltada para a zona rural, uma escola rural e não urbana, porque se formos observar temos uma escola em espaço rural, nós queríamos que eles fizessem e que fossem tratados com todo direito, direitos iguais, era uma escola diferente, respeitando as diferenças da localidade, respeitando o horário de trabalho [...]. (S. C.).

Como se evidencia na fala da ex-secretaria, no plano teórico havia a perspectiva de se construir um projeto em parceria com a comunidade, que contemplasse a realidade de vida e trabalhos dos sujeitos, além do que, pelo depoimento é possível visualizar a defesa de uma educação *do* e *no* campo. Essa concepção é importante, pois segundo Caldart (2002, p. 18)

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

No entanto, essa perspectiva ficou apenas na intencionalidade, uma vez que não houve materialidade nas ações do projeto, com isso não serviu de referencial para nortear as práticas pedagógicas nas escolas.

Mas, há que se destacar a importância da iniciativa, contudo, apesar do documento apontar diretrizes e concepções de educação importantes ao campo, a não materialidade das ações demonstra a fragilidade no planejamento da gestão pública. Se por um lado, ainda é comum no Município de Breves, a cada nova gestão, os governantes ignorarem o que vem sendo construído ao longo dos anos, sendo que o PPP das escolas multisseriadas foi um exemplo concreto dessa opção política, pois quando a administração seguinte assumiu em 2009, não deu importância à proposta que havia sido construída. Por outro, a equipe responsável pela coordenação do projeto na época não criou mecanismos para que os sujeitos envolvidos na sua construção pudessem assumir a materialidade da proposta.

Ao analisar os depoimentos de algumas coordenadoras dos distritos sobre as dificuldades para a implantação do PPP das escolas multisseriadas, foi possível identificar que um dos condicionantes para a implementação do mesmo é a falta de um trabalho de socialização, de divulgação, de diálogo com professores para que esses tomem conhecimento e se apropriem da proposta. De acordo com a coordenadora do Distrito de Antônio Lemos N.R.L, o projeto:

[...] foi construído, mas até o momento não foi implantado porque nenhum dos professores tem acesso a esses projetos, até nós, da coordenação não temos acesso a ele, desta maneira ele não foi um projeto tão positivo quanto se esperava, porque na verdade não foi um projeto para toda a área rural [...]. (N. R. L.).

As críticas feitas pela coordenadora demonstram claramente que a não publicização da proposta com os professores e o projeto atender apenas as escolas que trabalham com as classes multisseriadas, foram elementos que contribuíram para o fracasso do mesmo. Assim, perdeu-se uma oportunidade de se fortalecer no meio rural uma proposta pedagógica que orientasse os sujeitos a valorização da cultura local. Com isso, as escolas continuam tomando como referencial as perspectivas das escolas urbanas. Essa assertiva foi reforçada pela fala da S.C., quando pontuou que no Município de Breves “[...] infelizmente temos uma escola urbana em um espaço rural” (S. C.).

O que se constata a partir dos depoimentos é que nas escolas os professores por não terem um projeto que norteie suas ações e práticas, fazem uma adaptação do modelo urbano. Essa realidade também foi pautada nos depoimentos dos professores, quando questionados sobre como trabalham o currículo nas escolas, assim responderam:

É feita uma adaptação do urbano para o rural, trabalhar a realidade da criança e ver o conteúdo programático que vem da SEMED é tentar colocar o mais próximo possível da realidade do aluno, tento buscar a realidade até conseguir integrar o conteúdo junto com a realidade do aluno (Profª. M.G.F).

De acordo com a entrevistada, não há uma matriz curricular construída especificamente para as escolas, que atenda a diversidade, a cultura, os saberes e a dinâmica de vidas e trabalho dos sujeitos do campo. Se não existe a

materialização de uma proposta pedagógica, há por parte dos atores sociais, como foi possível identificar na referida fala, uma preocupação com a socialização do conhecimento, quando destaca a importância de contextualizar o conteúdo a realidade do aluno. Também, é importante destacar, que a SEMED ainda não conseguiu, a partir das DOEBEC, estabelecer matrizes às suas escolas, e segundo este documento:

Artigo 2º, Parágrafo Único: A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerente a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprio dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

No plano da prática, as orientações das diretrizes ainda estão longe de se tornarem concretas, ainda que se reconheça a necessidade de reconstruir uma proposta educacional que contemple as demandas de seus sujeitos, a realidade demonstra que, nessa unidade espacial, ainda falta uma ação mais incisiva das gestões municipais e uma articulação da própria comunidade. Há a necessidade de se incorporar uma visão mais ampla sobre a educação e a escola do campo, pois conforme Arroyo (1999a, p. 20),

[...] em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

É preciso superar a visão determinista e reducionista de que o campo é o lugar do atraso, destituído de todos os direitos essenciais a uma vida digna como educação, saúde, terra, energia, transporte, saneamento básico e outros. É preciso pensar a educação enquanto indutora do desenvolvimento partindo sempre de uma visão do local para o global, pois é imprescindível compreender a complexidade estrutural da sociedade. Para Teixeira (2001, p. 69) as políticas globais vêm sufocando as populações locais, com isso, é emergente:

[...] uma forma de articulação do local com o global, numa resposta às políticas globais que afetam as populações, atingindo sobretudo os grupos

sociais de menor força, que começam a resistir e buscar alternativas, tais políticas materializam-se no local, seja com o uso das tecnologias disponíveis, seja como efeito perverso: desemprego, destruição da natureza, agravamento da pobreza. Ao resistirem, as populações locais compelem os centros internacionais de decisões a revisarem seus projetos.

O autor, mais uma vez deixa evidente a importância de se discutir o local não apenas em termos econômicos, mais como organização social, assim, o desenvolvimento global, não estaria apenas sobre o controle do estado e do capital privado, os atores sociais seriam a mola propulsora enquanto os principais beneficiários. Com isso, é inerente o papel dos educadores do campo na construção do conhecimento e a relação com a realidade social dos educandos.

De acordo com a professora N.S.S., ao expressar como desenvolve as práticas curriculares no campo, destacou:

Eu faço adaptação porque a gente joga muito a realidade da criança contextualizando com aquilo que está no mundo. Porque nós não vamos trabalhar só o que está naquela localidade, nós temos que fazer com que ele perceba a sua realidade, o que está ao redor, o que se passa, porque hoje em dia a crianças do meio rural elas percebem, uma vez que tem contato com a televisão, então, na maioria das vezes são orientadas a assistirem jornal, ver novela, principalmente o jornal que mostra o que acontece no mundo. Com isso, eles percebem que o mundo não é só aqui ao redor deles, e é dessa maneira que eu trabalho.

A fala da professora é essencialmente importante em nossa análise, uma vez que a mesma, não somente destaca a compreensão sobre o processo da organização do conhecimento, como também a forma que relaciona os conteúdos à realidade dos alunos. Embora alguns professores ainda sigam o modelo da escola da cidade, outros já criam mecanismos de mudança e intervenção na realidade, como se pode constatar na fala da professora acima citada, quando busca em suas práticas dar ênfase aos aspectos da realidade dos alunos. Assim, compreende-se que é importante avançar para uma perspectiva da educação enquanto força motriz para o desenvolvimento local, assim como é imprescindível romper com a escola que apenas escolariza e construir aquela que forma para o mundo do trabalho como anuncia art. 4ª DOEBEC:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público

de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

Esse é um dos maiores desafios que se apresentam no âmbito da gestão municipal em Breves, ou seja, criar/elaborar um projeto institucional para as escolas do meio rural em que seja priorizada a articulação entre educação e desenvolvimento local. O impasse gira em torno de duas importantes questões, sendo que a primeiramente deve-se superar a transposição de modelos educacionais urbanos para as escolas do campo, definido por Hage (2005) de modelo urbanocêntrico e, por outro, sair do plano das intencionalidades e de fato buscar dialogar com a sociedade civil organizada e outros atores interessados na elaboração e implementação da proposta.

A primeira questão talvez seja a mais complexa, uma vez que o modelo seriado de educação é visto ainda pelos educadores, pais, alunos e a comunidade em geral, como o mais adequado para se garantir uma educação de qualidade. No entanto, de acordo com Corrêa (2005, p. 163-164)

O modelo seriado não é a solução para o problema das escolas do campo, posto que, paradoxalmente, pelo seu caráter urbanocêntrico, agrava a precarização e as contradições no seu interior e no campo, promovendo e intensificando o fracasso escolar e a exclusão, contribuindo, assim, decisivamente tanto para reproduzir uma identidade alienada, quanto para reforçar uma estrutura social conservadora e desigual.

Segundo esse autor, o modelo seriado é excludente, celetista e acentua no campo ainda mais as desigualdades, uma vez que adota como referencial o modelo urbano de educação para o meio rural. No entanto, ao se analisar a percepção dos docentes entrevistados, constata-se que esses relacionam o problema do fracasso escolar e baixo desempenho da aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental ao regime multisseriado. E reforçam ainda que a seriação seja o modelo que desejam trabalhar nas escolas do campo.

Uma perspectiva até certo ponto equivocada, uma vez que as escolas que funcionam nesses espaços em forma de seriação, padecem dos mesmos problemas das que adotam a multisérie. A questão central está na concepção de homens, mulheres, jovens e crianças que se pretende formar e para qual sociedade, ou seja,

é necessário, segundo Arroyo (1999a), superar a idéia de uma escola “utilitarista” e descompromissada como os sujeitos do campo.

De acordo com esse autor, historicamente, foi fortalecida a visão de que para os trabalhadores não era necessário muito conhecimento, apenas o necessário para mexer com a terra, plantar e colher, ou seja, apenas para o camponês sobreviver e no máximo modernizar um pouco a sua produção. Para os pobres do campo sempre foi pensada uma escola pobre de conteúdo, apenas a escolinha das primeiras letras, uma vez que, para o capitalismo é necessário também que estes sujeitos tenham um mínimo de conhecimento necessário para ser um bom consumidor.

É necessário e urgente pensar em outra direção, contrapor as formas de pensamento que desvalorizam os sujeitos do campo. Segundo o autor (ARROYO, 1999a) o projeto que deve nortear as escolas do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo. Compreende-se que isso será possível se houver luta para que a educação seja garantida como um direito e os sujeitos do campo como protagonistas desse direito, ou seja, é necessário avançar para uma educação que proporcione o desenvolvimento humano, social, cultura e ambiental em sua integralidade.

Nesse contexto é que foi pensada as DOEBEC, aprovada pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Esse documento é resultado da articulação de um conjunto de atores sociais que lutam por uma educação, enquanto direito social, às populações que se organizam e vivem no campo brasileiro. A intenção é que as diretrizes sirvam de base para os sistemas de ensino constituírem políticas educacionais, que atenda as mais diversas especificidades dos homens e mulheres do campo, das águas, das florestas, dos sertões e dos marajoaras.

No entanto, já se passaram oito anos desde a sua aprovação e não se evidencia no Município de Breves a constituição de um plano educacional para nortear as formas de organização do trabalho pedagógico das escolas no espaço rural. Aliás, vale lembrar que a problemática não recai apenas sobre essa realidade, a educação de um modo geral acontece em detrimento de um direito constitucional, mas não se visualiza o papel que assume enquanto indutora do desenvolvimento local, pois, via de regra, as estratégias mudam conforme as mudanças e as opções políticas dos gestores.

Temos clareza que a educação é um projeto em constante disputa hegemônica na sociedade, entre as classes dominantes e as classes populares, onde a primeira busca imprimir a todo custo, através da escola, a divisão social do trabalho. Conforme destaca Frigotto (2003) para os trabalhadores cabe a função de habilitar-se técnica, social e ideologicamente para o trabalho, pois esta é uma forma de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Para a classe trabalhadora, a educação tem representado, nos últimos anos, a luta pelo direito de ter direito, mas também a luta pelo acesso a todas as formas de conhecimento.

O movimento em defesa por uma educação digna no campo tem buscado fortalecer as diversas experiências de educação popular que se desenvolve em nosso país. Para além das proposições do Estado que sempre ofertou ao campo um modelo urbanocentrico de educação, os atores sociais do campo tentam legitimar suas demandas em diferentes frentes, sendo a educação uma dessas importantes bandeiras de luta. Ao analisar os documentos e os registros de pesquisas sobre os movimentos populares do campo, nota-se que está se buscando construir uma educação que esteja vinculada a um projeto de desenvolvimento social, político, cultural, ambiental e, que acima de tudo, seja sustentável.

Nesse sentido, a escola apenas das primeiras letras não os interessa mais. O processo educacional deve apresentar a perspectiva de uma sociedade melhor, ou seja, o projeto social de educação ao campo deve estar aliado a uma política de reforma agrária, de produção dos camponeses, organização e vida dos sujeitos. De acordo com Caldart (2004, p. 107)

Não há escola do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Obviamente nenhum projeto por si só é sinônimo de transformação social. Assim, a instituição de uma proposta de educação para o campo, de forma alguma, representará mudanças imediatas no município de Breves. Também, não se pode pensá-la como tábua de salvação diante das imensas contradições sociais em que

vive essa população. No entanto, é necessário pensar sua construção de forma responsável e com a participação da sociedade. Isso implica discutir com os diversos atores sociais uma proposta pedagógica que valorize a cultura, os saberes, uma educação para a cidadania.

A educação para promover o desenvolvimento deve dotar o indivíduo de conhecimento sobre o mundo social e a natureza para poder lidar e conviver de forma sustentável com ela. Deve também possibilitar aos sujeitos acesso aos conhecimentos tecnológicos, para facilitar seu trabalho e sua produção. A partir dessa perspectiva de escola e de educação, deve-se superar a visão urbanocêntrica, com a adaptação e transposição de modelos do urbano para o rural.

É preciso criar uma identidade educacional própria e, nesse processo, os professores são os principais sujeitos. Com isso, a formação continuada deve ser uma política permanente aos trabalhadores da educação, para que tenham a capacidade de contribuir com os alunos e a comunidade no desenvolvimento. Para isso, deve despertar em cada educador o compromisso e o desejo, conforme destacou a professora N.S.S.:

[...] eu gostaria para aquela comunidade, ainda não conseguir meus objetivos que é fazer com eles cresçam em relação à comunidade, [...] pretendo implantar um centro comunitário onde essas pessoas possam de alguma maneira desenvolver os projetos do manejo de açai, manejo pra criação de peixe, criação do camarão, [...].

São essas pequenas ações que, segundo a educadora, contribuem com a comunidade no seu processo organizativo e produtivo. No entanto, essa tarefa não é simples e requer um repensar sobre a matriz teórica da formação dos educadores, pois, o que se visualiza é que estes profissionais são formados apenas para dar aula. O que a professora manifesta, enquanto desejo de prover a comunidade, é o que deveria fazer parte da educação, enquanto processo formativo para a vida, afinal, o cidadão do campo, precisa dominar as tecnologias, a ciência da natureza, para poder interagir sobre a ótica da sustentabilidade.

No entanto, além desses desafios há outros que precisam ser superados na educação de Breves, para que essas projeções que são fundamentais para o desenvolvimento do município venham a se materializar. Nesse sentido, a evasão escolar, as condições de trabalho dos professores, de estudo, acesso e

permanência, são entraves que se apresentam de forma urgente na pauta para uma educação de qualidade. Aliás, são esses os elementos que se estará refletindo no tópico a seguir.

5.2 OS DESAFIOS DOS EDUCADORES PARA GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO ÀS POPULAÇÕES DO CAMPO

Não há como o pensar o desenvolvimento do campo sem a educação dos seus sujeitos. A educação é condição *sine qua non* para uma política econômica justa e ecologicamente sustentável para o campo (ALMEIDA, 2005, p. 237).

A autora acima destaca que a educação é uma condição necessária para o desenvolvimento do campo, no entanto, não podemos condicionar a educação aos sujeitos do campo apenas sobre esta lógica ou vice-versa, pois os aspectos econômico, social, cultural, ambiental e humano são fundamentais nesse processo. Entende-se, também, que ela tão somente não dará conta de fazer as transformações sociais necessárias a uma sociedade justa, porém, não se pode abrir mão de seus valores na formação do cidadão.

Assim, torna-se essencialmente importante analisar: que educação está sendo ofertada ao campo, assim como as condições de acesso e permanência nas escolas. No Município de Breves, a realidade das populações do campo contraria o que reza a Constituição de 1988, onde em seu art. 206, garante “[...] a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2005a). Esse tem sido um dos grandes desafios, pois as políticas educacionais que deveria ser constituída a partir das especificidades locais das comunidades rurais ainda estão distantes desse contexto.

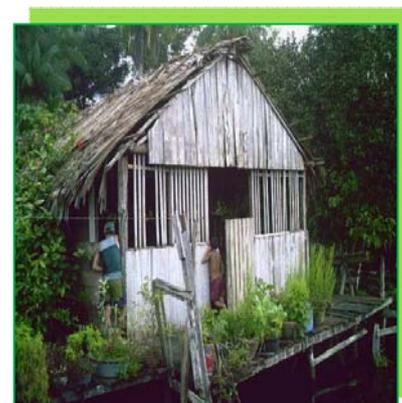
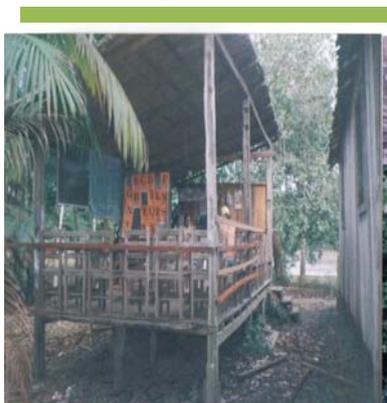
Para os professores que cotidianamente vivenciam a educação as margens dos rios, igarapés, estradas, vicinais e serrarias, as dificuldades que cercam o trabalho são as mais diversas, o que acaba comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos. Para superar os inúmeros obstáculos, em muitos casos, não podem nem sequer contar com a ajuda dos pais dos alunos, pois estes também se inserem nas altas taxas de analfabetismo que atingem parte significativa dos pais

do meio rural. Sobre as dificuldades enfrentadas no meio rural, a Professora M.S.R., relata que:

[...] um dos problemas é o analfabetismo dos pais, como é que um pai vai ajudar essa criança se nem ele sabe? Na maioria das vezes quando é passado trabalho para fazer em casa vem todo em branco, porque os pais não têm conhecimento, ao contrário das famílias em que os pais sabem ler, percebe que os filhos são mais avançado no que diz respeito à leitura. (M.S.R.).

Como se evidencia no depoimento da professora, a falta de formação dos pais torna-se um fator decisivo para desempenho das crianças na escola. Há de se ressaltar que a observação da professora dá-se em detrimento de sua compreensão sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Com isso, cabe a escola a tarefa de escolarização das crianças, sendo que este é apenas um dos tantos desafios dos professores.

Outro problema apontado pelos docentes é exatamente a estrutura física da maioria das escolas, pois segundo relatos, em muitos lugares as condições de trabalho são precárias. Nas fotografias a seguir, é possível identificar os mais diversos lugares onde funcionam as escolas do campo no Município de Breves.



Fotografia 17 (esquerda): EMEF Jerusalém – Rio Jaburu
Fotografia 18 (centro): EMEF Boa Esperança Tambururi
Fotografia 19 (direita): EMEF Livramento – Rio Mapuá
Fonte: Arquivo SEMED (2009).

As três escolas indicadas nas fotografias acima revelam o retrato das escolas do meio rural do município. São construções simples cobertas com palhas cedidas pela comunidade para o funcionamento das escolas, sendo esta uma condição para garantir a educação para seus filhos. No entanto, essa situação acaba por gerar

desconforto e perda de privacidade das famílias. Paradoxalmente, diante dessa realidade de descompromisso do poder público, a SEMED cobra bons rendimentos dos alunos ao final do ano.

Para o Professor A.A, essa situação contribui de forma decisiva no processo educativo e reforça as dificuldades na aprendizagem dos alunos no campo. Segundo ele:

[...] virou rotina o aluno chegar a cobrar do professor, porque entra e sai ano e continua do mesmo jeito, agente quer trabalhar um projeto, uma horta, e você não tem espaço. A escola é cedida, casa de família, você está dando aula a senhora está passando com balde, cachorro latindo, então a falta de espaço vai prejudicando o rendimento do aluno. (A.A).

O relato clarifica as dificuldades enfrentadas pelos professores, onde as aulas são constantemente interrompidas pelas atividades da família, o que acaba interferindo na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, influenciando no processo educacional. Além do mais, as atividades pedagógicas ficam restritas as aulas expositivas, pois não possuem outros espaços senão os das salas de aula. Para as famílias, cansadas de esperar por uma ação do governo, tomam para si a responsabilidade da implantação das salas de aula. Esse imprevisto tem se perpetuado por décadas. A fotografia 20, a seguir, retrata o contexto de descaso em que as escolas funcionam no Município de Breves.



Fotografia 20: Espaço de funcionamento de uma escola multisseriada.
Fonte: Arquivos SEMED (2009).

A escola encontra-se submersa na água. Esse é um local onde funciona uma classe multisseriada, sendo possível concluir que a mesma encontra-se em situação de extrema carência, tanto de materiais didáticos e pedagógicos, quanto de materiais tecnológicos. Como pensar uma educação que se desenvolve em um contexto tão diverso como esse? Mas é essa a realidade da maioria das escolas situadas no campo marajoara. Contraditoriamente, foge a toda e qualquer orientação sobre os padrões mínimos nacionais de infra-estrutura, definidos para as escolas situadas no território nacional definidas como metas do Plano Nacional de Educação.

Após um extenso levantamento sobre a estrutura da rede escolar brasileira constatou-se que as péssimas condições em que se encontravam estavam influenciando no baixo rendimento escolar dos alunos. Diante disso, foi que o MEC, através do FNDE, elaborou um documento em que delineou uma série de orientações para o funcionamento dos espaços educativos no Brasil, que estivessem sob a tutela do Estado.

De acordo com as orientações finais do documento produzido pelo MEC os ambientes²² escolares deveriam ter uma área no mínimo ou igual a 1,20 m² para cada aluno e, ainda, a construção dos espaços educativos deveria seguir as seguintes recomendações básicas:

É obrigatório o uso de forro ou laje de forro. O pé direito final não pode ser inferior a 2,60m. Ventilação cruzada é obrigatória. As portas devem ter vão livre de 0,90m. O piso deve ser de material lavável, impermeável e resistente [...]. Nas escolas onde existir piso de madeira, em bom estado, recomenda-se seu aproveitamento. As paredes devem possuir barra lavável, impermeável, até a altura do peitoril. As cores utilizadas devem ser claras. Conforto térmico, acústico, e lumino - técnico é imprescindível. As aberturas para iluminação natural devem corresponder a 1/5 da área do piso. As aberturas para ventilação natural devem corresponder a 1/10 da área do piso. As tomadas de energia elétrica devem ser enterradas e protegidas e instaladas na metade do comprimento de cada uma das paredes. Em uma das paredes, deve ser instalada tomada para antena de televisão, próxima à tomada de energia elétrica, permitindo que o aparelho de Tv seja utilizado. As luminárias devem ter duas lâmpadas fluorescentes. Caso existam ventiladores de teto, suas pás devem estar em nível superior ao das lâmpadas das luminárias. (BRASIL, 2006, p. 60).

²² É o espaço físico criado e organizado para abrigar as mais diversas atividades de indivíduos e grupos. Os ambientes escolares são, pois, os espaços educativos organizados, com móveis e equipamentos, para permitir a realização de atividades que dão conteúdo às funções que, por sua vez, viabilizam a oferta de serviços.

Como se verifica, existe uma grande distância entre o que é pontuado pelo MEC como padrão de qualidade e a realidade das escolas do campo brevense. Mas, em hipótese, se o município fosse seguir as orientações recomendadas 70,79% das escolas não funcionariam. Aliás, mesmo as que representam 29,21%, denominadas pela gestão municipal de “escola padrão”, não atendem as recomendações acima mencionada.

Em um contexto tão desvantajoso, não há como negar que historicamente o poder público foi omissivo quando permitiu que as escolas funcionassem em prédios com condições tão precárias. O que se visualiza, é que no espaço rural, há uma lógica inversa da cidade de se pensar a escola, pois enquanto nesta se constrói primeiro o prédio para posterior matricular os alunos, na área rural se abrem as turmas, lotam os professores para depois se pensar em construir o prédio escolar.

É preciso contrapor a idéia de que para a educação dos sujeitos do campo serve qualquer espaço. É comum pensar, de acordo com Arroyo (1999a), em uma escola sem as mínimas condições, geralmente uma escolinha pobre, onde uma professora com pouca escolarização ensina os alunos a ler e escrever. Isso é muito conveniente ao poder público municipal, pois além de não prover as condições dignas de escolarização, ainda apóia a ação da comunidade quando se dispõem a construir a escola com seus recursos, mesmo tendo clareza que são espaços que não oferecerão as estruturas necessárias para funcionar como escola. Esta realidade é possível visualizar através das fotografias a seguir:



Fotografia 21 (esquerda): Escola Paraíso: funciona em um espaço cedido pelo professor, construído com seus próprios recursos²³.

Fotografia 22 (centro): Escola São Benedito: funciona em uma casa construída pelo senhor Raimundo Rodrigues Lobato²⁴.

Fotografia 23 (direita): Escola São Raimundo funciona em uma casa cedida, a qual está sendo construída pela professora²⁵.

Fonte: BREVES (2009d).

As fotografias 21 e 22 evidenciam espaços escolares construídos por professores e comunitários, ambas cobertas com palha de buiussú²⁶, sendo a primeira com paredes de madeira regional e a segunda apenas com cobertura e assoalho, ficando a mercê das intempéries do tempo. A fotografia 23 apresenta a escola em construção com trapiches e paredes de madeira regional. Os três espaços escolares evidenciam a simplicidade com que são construídos, fugindo a todos os padrões que os órgãos oficiais como o MEC recomendam como já destacado neste trabalho.

No entanto, pelos depoimentos, foi possível identificar que os sujeitos desejam um lugar adequado para trabalhar, ensinar e aprender. A esse respeito Cristo, Leite Neto e Couto (2005), destacam o desejo de ter uma escola digna no campo, faz parte do imaginário das crianças, que almejam um local onde possam realizar diversas atividades e sentir-se parte integrante. Neste sentido, emerge a necessidade de uma intervenção urgente do poder público para a construção de escolas dignas para os sujeitos do campo.

²³ Relatório de viagem da Coordenação do Distrito de São Miguel (SEMED) no primeiro semestre de 2009.

²⁴ Relatório de viagem da Coordenação do Distrito de São Miguel (SEMED) no primeiro semestre de 2009.

²⁵ Relatório de viagem da Coordenação do Distrito de São Miguel (SEMED) no primeiro semestre de 2009.

²⁶ Palma extraída de árvore nativa da região utilizada para a cobertura de residências das populações rurais.

Outro problema, relatado pelos professores, é a questão do transporte escolar que tem se constituído em um dos maiores desafios na garantia do acesso e permanência dos alunos, pois a dispersão geográfica em que vivem, faz com que muitos levem até duas horas remando em canoas para chegar à escola. Esse tem sido um dos fatores que contribuem para a evasão escolar. De acordo com as professoras M.G.F. e M.S.R.:

A falta de transporte é um dos fatores que tem contribuído muito para evasão, porque tem crianças que moram muito distante **da escola** [...], os alunos vem uma semana mais sempre cansados, o que dificulta a aprendizagem. [...]. Outras famílias nem mandam seus filhos para escola, [...] (M.G.F., grifo nosso).

[...] com a falta do transporte as crianças têm dificuldade, na minha comunidade o rio é largo, dá muita maresia, as canoas são pequenas, há necessidade até de o aluno morar com o professor, porque não dão conta de atravessar o rio sozinhos e pra eles não perderem aula eu deixo eles passarem a semana em casa para poderem estudar. (M.S.R.).

Os depoimentos reforçam que a problemática do transporte escolar tem várias influências no processo de escolarização. Além de ser uma política para garantir o acesso, devido às distâncias geográficas, ajuda a proteger as crianças das intempéries do tempo, assim como, contribui para o aproveitamento da aprendizagem. Ou seja, a ausência dessa política tem como consequência o abandono da escola ainda nas séries iniciais. Como bem ressaltou a professora M.S.R., a dificuldade na aprendizagem dos alunos é causada pela falta do transporte, pois o fato de terem de remar de uma a duas horas, causa cansaço e desestímulo aos alunos.

Mas, não é somente contra a maré que os alunos do campo lutam, mas também contra a fome, a miséria e o descaso do poder público municipal, que não consegue universalizar a política do transporte escolar para todas as escolas. No entanto, segundo a meta 17, do PNE (BRASIL, 2001), ao referir-se ao ensino fundamental, destaca que é dever do Estado “prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos”.

A materialidade da meta 17 deu-se com a criação da Lei de nº 10.880 de 09 de junho de 2004, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

(PNATE), no âmbito do Ministério da Educação, sendo executado pelo FNDE. Na prática, a colaboração financeira vem ocorrendo, mas está longe de universalizar o atendimento, principalmente, porque os municípios têm ficado com a maior fatia do bolo, uma vez que o repasse da União tem sido abaixo da demanda existente.

O município de Breves tem recebido os recursos do PNATE aquém de sua demanda. No entanto, o problema está na forma como é realizado o cálculo dos recursos transferidos pela União, de acordo com o art. 2º §1º, da Lei 10.880/2004 (BRASIL, 2004) “O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar [...]”. Dessa forma, a lei induz às informações desconhecidas da realidade entre demanda atendida e demanda existente, conforme apresentado na tabela 6, em que é possível evidenciar a disparidade entre o número de alunos no meio rural e o repasse realizado pelo PNATE anualmente.

Tabela 6: Matrículas de alunos das escolas do campo e repasse do PNATE.

Matrículas em 2008	Repasse PNATE 2009	do em %	Matrículas em 2009	Repasse PNATE 2010²⁷	do em %
16.062	3.284	20,45	16.200	8.110	50,01

Fonte: Brasil MEC/SEMED (2010).

Como se evidencia, há uma disparidade entre o número de alunos que estavam matriculados em 2008 e os que foram informados para receberem os recursos u total de 3.284, o que representou do total de matrícula cerca de 20,45%. Isso, em termos de repasse financeiro do PNATE ao município, significou R\$ 376.718,47 (trezentos e setenta e seis mil setecentos e dezoito reais e quarenta e sete centavos). Já em 2009 do total de 16.200, o número informado foi de 8.110, ou seja, mais que dobrou em relação a 2008 do total das matrículas. Com isso, passou a representar um pouco mais que 50%. Portanto, a projeção para 2010 de repasse será na ordem de 1.274.545,05 (Um milhão duzentos e setenta e quatro mil quinhentos e quarenta e cinco reais e cinco centavos) (BRASIL, MEC/FNDE, 2010).

²⁷ Projeção de repasse

Mesmo havendo um acréscimo significativo em 2010, os dois anos analisados, entre o número de alunos matriculados e informados, que utilizam o transporte escolar e os que precisam, está bem abaixo da demanda existente. No entanto, essa contradição se dá em virtude de o texto da lei solicitar que os municípios informem os alunos que estão utilizando no ano base, não apresentando nenhuma possibilidade do quanto precisariam de recursos no exercício seguinte. Ou seja, no momento da informação do Censo Escolar das escolas do campo, há uma pergunta se o aluno utiliza ou não o transporte escolar, como só são informados aqueles que no ano estão utilizando, é que produz um quantitativo a ser pago no exercício seguinte, portanto, muito abaixo da demanda existente, sem contar que aumenta a cada ano.

A contradição da lei se expressa nessa circunstância, uma vez que a política criada para garantir acesso para os alunos do campo ainda não consegue atender a todos. A solução para este impasse seria o município arcar com as despesas de todos os alunos que não são contabilizados para serem calculados os recursos, mas geralmente não tem capacidade financeira para fazer isso, assim, vai aumentando o atendimento de forma gradativa, a cada ano. É claro, que não é 100% dos alunos que precisam de transporte, mas se calcula que entre 90 e 95% do total necessitam.

No entanto, de acordo com o relato dos professores, mesmo para aqueles que são atendidos com o transporte escolar a questão não se resolve, pois outros problemas aparecem que acabam interferindo no trabalho pedagógico dos professores. O recurso que a SEMED recebe do PNATE é investido em aluguel dos barcos, a questão é que não são apropriados para o transporte de crianças em termos de comodidade, de forma a garantir segurança aos alunos. Pois, geralmente são embarcações pequenas e com motor de baixa rotação, o que gasta muito tempo para fazer o trajeto entre a casa dos alunos e a escola.

Esta situação é evidenciada pela Prof^a A.C.F.D., quando destaca que o transporte escolar da escola em que trabalha é “[...] um barquinho em que os alunos passam quase uma hora e meia, dentro para chegar à escola, então a aula começa em horários diferentes, são quase 100 alunos, ou seja, o transporte escolar onde têm ainda é precário, [...]”. Outro problema levantado pela Prof^a C.P.R., se refere à questão do óleo, pois o que vem, às vezes não é suficiente para o mês todo e, sem

o barco, há ausência de aluno na escola. As fotografias 24, 25 e 26, a seguir, mostram um mosaico de fotografias com os tipos de embarcações que são alugados dos ribeirinhos para o transporte dos alunos.



Fotografia 24 (esquerda): Barco transportando alunos para escola com alguns alunos sobre o toldo. Fotografia 25 (centro): Barco transportando alunos para escola com alguns em pé na parte de traz. Fotografia 26 (direita): Barco no porto da escola embarcando alunos para o retorno a suas casas. Fonte: Arquivos da pesquisa e SEMED (2009).

As fotografias das embarcações são uma amostra que servem para exemplificar os tipos de transporte que são alugados das populações ribeirinhas que cobram entre R\$ 400 e 600 reais mensais da SEMED mais o combustível, para realizarem este serviço. Mesmo sendo exigência da secretaria e da capitania dos portos a maioria não tem coletes salva vidas para os alunos, alguns tem eixos e motores descoberto o que apresenta perigo às crianças, pois ficam vulneráveis ao escarpelamento²⁸.

Ainda, como se evidencia através das fotografias, são embarcações pequenas para a demanda de alunos a serem transportados, não oferecendo espaço suficiente para todos na parte interior, fato que leva muitos alunos a viajarem na parte externa sobre o toldo ou atrás, expostos as intempéries da natureza sem nenhum equipamento de segurança, como os salva-vidas, por exemplo. Também se observa na fotografia 27, a dificuldade que a criança encontra para fazer o embarque, devido à ausência de rampa adequada nos portos das escolas. Provavelmente, todos os dias esses alunos são submetidos a este tipo de perigo, ou seja, muitas são as adversidades encontradas na vida escolar desses sujeitos.

²⁸ Acidente causado geralmente com eixo de motores por ficarem descoberto arrancando a pele do crânio.

A questão levantada pela professora sobre o tempo em que os alunos ficam no barco é outro desafio, pois como os motores dos barcos são de baixa rotação e, geralmente, é apenas um para atender cada escola, leva-se muito tempo para fazer o trajeto no entorno. Assim, há crianças que chegam a embarcar cinco horas da manhã para chegarem às oito horas na escola. Existem situações em que uma criança leva mais tempo viajando que em sala de aula. Esta é uma situação complexa para ser resolvida, ainda mais se a estratégia for continuar alugando as embarcações dos ribeirinhos que em detrimento do seu baixo poder aquisitivo não têm como investir em outras de porte maior para diminuir o tempo de viagem dos alunos e garantir maior comodidade.

A saída seria o governo municipal investir em uma frota própria, o que ainda não se visualiza em curto prazo, pois até o momento a SEMED dispõe de um único transporte de sua propriedade, como se verifica em detalhes na fotografia 27 a seguir:



Fotografia 27: Transporte escolar de propriedade da SEMED.
Fonte: Arquivo da pesquisa (2009).

Como se verifica através da fotografia 27, em termos de tamanho, em comparação aos demais barcos apresentados, esse tem mais comodidade e oferece mais segurança, mesmo não atendendo a todas as exigências, como disponibilização de coletes salva-vidas a todos os alunos. Dessa forma, diante da complexidade em que se apresenta esta política, uma das propostas da segunda Conferência Municipal de Educação, apontou necessidade de contratar transporte

de qualidade com salvas-vidas, cobertura, proteção de eixo e motor. Ainda orientou que o tempo de viagem entre a escola e a casa do aluno seja inferior a quarenta minutos (BREVES, 2009c).

No entanto, as políticas que vem sendo instituídas na área do transporte escolar pelo Governo Federal, através do MEC/FNDE, tem se apresentado na contramão da realidade marajoara, devido à falta de prioridade as especificidades regionais. O exemplo disso foi o Programa Caminho da Escola²⁹, que no final de 2008 repassou ao município de Breves, através do convênio de nº 655931, o valor de R\$ 283.833,00 (duzentos e oitenta e três mil e oitocentos e trinta e três reais), para aquisição de ônibus escolares, depositado no Banco Brasil, agência 0558 e conta corrente 23.3102.

Nesse caso, constata-se dois problemas graves, um de ordem administrativa, pois o repasse foi feito no dia 19 de dezembro de 2008, final da gestão do Prefeito, resultado, a gestão seguinte encontrou um micro-ônibus no município ainda a ser pago no valor de R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil) e nem mais um recurso do convênio em conta. Ou seja, repassar recursos em final de uma gestão municipal não convém. O que pode se inferir foi que houve desvio dos recursos que seriam para aquisição dos transportes escolares. De acordo com o F.P. ao refletir sobre o histórico de corrupção no município, destaca que:

[...] a legislação federal é muito omissa no que desrespeito ao acompanhamento da sociedade em relação aos recursos públicos para a educação e aí você teve um ciclo histórico marcado por corrupção, desonestidade, desvio de recurso da educação, utilização em outras área e inclusive utilização de recursos para fins particulares, e isso tudo implicou em um quadro educacional muito injusto, muito deficitário, [...].

Infelizmente, o depoimento mencionado é resultado de uma prática que tem se perpetuado no Brasil, o que tem causado ainda mais transtorno a sociedade. O

²⁹ Foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade o transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições (BRASIL, 2010).

segundo problema que se analisa como um equívoco no repasse dos recursos do Programa Caminho da Escola ao Município de Breves está relacionado ao atendimento à prioridade estabelecida. Vejamos, em 2009, na área rural apresentava um quantitativo de 302 (trezentas e duas) escolas. Dessas, apenas 08 (oito) ficavam nas estradas ou vicinais, menos de 3% do total. Vale ressaltar, também, que nessas escolas é onde acontece o menor percentual de evasão ano. Ou seja, cerca de 97% das escolas da área rural estão localizadas em área ribeirinhas. Nesse caso, a prioridade do programa para o município na época seria a aquisição de barcos e não de ônibus conforme foi assinado em convênio.

Como se evidencia, apesar de todos os instrumentos de planejamento e o acúmulo de informações que se têm disponíveis, ainda se comete esses equívocos. Dessa forma, é difícil para o próprio governo cumprir as metas de reduzir a evasão escolar nas escolas do campo. Evidente que o transporte é apenas um dos fatores como já destacado neste trabalho. No meio rural, muitos outros se somam para manter as taxas em patamares inaceitáveis. Ao se analisar os dados da SEMED de 1998 a 2008, verifica-se que o maior percentual aconteceu no ano de 2000, em que ficou em 24%, sendo a menor no ano de 2008, com 16% de evasão. De acordo com os professores, o trabalho infantil é outro fator decisivo para que os alunos abandonem a escola, como pode se constatado nos depoimentos a seguir:

[...] tem a questão da pesca, quando são adolescentes saem para pescar e outros porque não tem mais trabalho na comunidade e vão pra outros locais procurar, é a questão do desemprego, quando não tem mais emprego vai para outro local, o trabalho faz com que eles se desinteressem do estudo (Profª A.C.F.D).

O trabalho das crianças, pois muitos têm que trabalhar, então eu trabalho da seguinte forma, eu tenho de tirar um horário para atender essas crianças, porque é difícil, muitas vezes eles não tem como vir no horário, assim marco um horário que dê para eles e atendo (Profª. M.J.F.F).

Quando o aluno já é adolescente e ajuda no trabalho da família, ele evade devido o trabalho que vai realizar para seu sustento. E dos outros menores que não trabalham é a falta de emprego dos pais, [...] se falta trabalho vão para outro lugar, e surge a necessidade de tirar o filho da escola por causa da distância, acontece até a retenção do aluno devido o pai está indo de um lado para outro (Profª. E.G).

[...] o alunos estuda dois dias na semana e o pai vem dizer que o filho não vai estudar porque não tem quem ajude ele no trabalho, tem a roça para arrancar a mandioca, tem que fazer a farinha, tem que cortar a madeira, tem que ajudar no palmito, tem que colocar a madeira na balsa, tem que vender

a madeira. Para garantir o sustento da família o filho também tem que pescar, caçar e não tempo para estudar, o pai tira o filho da escola para que ele fique diretamente trabalhando no rendimento da própria família (Prof. A.A).

Ultimamente não tem acontecido muita evasão, depois que passa uma fase ruim da família. Mas a merenda escolar é um problema sério, porque quando tem a sala fica cheia, mas quando não tem merenda o aluno falta. (Profª. C.P.R).

Os depoimentos revelam uma realidade entristecedora das crianças e adolescentes das comunidades rurais brevense, uma vez que em detrimento do trabalho familiar justificado para ajudar no sustento da família, os pais estão renunciando a educação de seus filhos. A respeito desta realidade Barros (2005) ao discutir a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, constatou o quanto esta prática tem influenciado na reprovação e na apropriação dos conhecimentos escolares dos alunos. Com isso, destaca que:

[...] o intenso processo de reprovação na 1ª série, por exemplo, está relacionado com a participação dos educandos no trabalho com as madeiras, na extração dos palmitos, açaí, e na roça, pois passam alguns dias sem irem às escolas multisseriadas, perdendo e não se apropriando dos conhecimentos escolares pelo fato de não possuírem uma frequência assídua na escola, caracterizando o descompasso escola-trabalho-comunidade (BARROS, 2005, p. 155).

De acordo com o depoimento dos professores e de Barros, infere-se que na relação entre educação e trabalho o que tem prevalecido para estes sujeitos é a contemplação da necessidade mais imediata (trabalho), pois segundo eles, é o que gera renda. Isso se evidencia no relato de um professor, ao buscar saber com um pai, sobre os motivos da ausência do filho a escola, teve-se como resposta, “a educação não dá nada e o meu filho trabalhando melhora a situação da família”.

Evidente que a reflexão do pai surge em detrimento da realidade imersa em que vive: de negação de seus direitos, políticas públicas inclusivas, que não consegue perceber a educação enquanto condição histórica, social, cultural e política. Além do mais, o trabalho no meio rural, é constituído como familiar em que cada membro da família é uma mão-de-obra na materialidade do trabalho, sendo que a ausência de um acarreta em perda da produção e conseqüentemente de recurso.

No entanto, é preciso ter cuidado para que esta idéia do trabalhador não se cristalize na sociedade camponesa, pois esta tem sido a lógica subjacente do capitalismo e dos burgueses. De acordo com Arroyo (2002, p. 88), ao refletir sobre o direito do trabalhador a educação, destaca que:

[...] a burguesia estava convencida da força educativa do trabalho que aos poucos irá desprezando a escola como *lócus* do educativo para produzir o trabalhador que lhe convinha e, ao invés de mandar as crianças, futuros trabalhadores, à escola para aprenderem a ética do trabalho, preferirá ser radical na sua visão do educativo e defenderá o trabalho das crianças nas próprias fabricas como o *lócus* do educativo por excelência.

Como se constata, a idéia de transformar as crianças em trabalhadoras nas fábricas desde cedo, era uma forma de negar a escola sobre o ponto de vista da ética do trabalho, pois o que interessava era profissionalização, ou seja, qualificar a mão-de-obra de acordo com os interesses das fabricas. Já para Gadotti (1986), ao refletir sobre educação e trabalho, ressalta que Marx condenava o trabalho infantil e que, em certos momentos da idade, devia ser proibido. Por outro lado, destaca suas virtudes sociais, ou seja, seu caráter formativo, uma vez que, cada indivíduo exercerá essas atividades ao longo de toda sua vida.

Nessa perspectiva, não há uma negação do trabalho, no entanto, ele deve estar relacionado à condição de liberdade do individuo para que possa proporcionar a realização pessoal. Para Machado (2003) uma das condições do trabalho deve ser a humanização do homem e a liberdade de escolha de rumos. No entanto, ao analisar a realidade do trabalhador ribeirinho brevense, se evidencia uma contradição histórica, uma vez que, a educação é um direito inalienável, ou seja, insubstituível enquanto direito social, político e cultural. Ao mesmo tempo em que o trabalho assume a condição fundamental de sua sobrevivência, nas suas subjetividades, é imprescindível na práxis social, nesse aspecto esta mesma autora ressalta que:

[...] equivale a dizer que a gênese do ser social baseia-se no trabalho, com a diversidade de relações e interações que comporta, seja do homem com a natureza, seja do homem com outros homens. Parece compreensível, pois, que o trabalho ocupe uma posição de centralidade na análise das práticas sociais, políticas e econômicas das sociedades modernas e contemporâneas. (MACHADO, 2003, p. 101).

No entanto, é esta compreensão que ainda está distante das práticas escolares, o que tem levado a educação e o trabalho a serem tratadas como dimensões antagônicas. Por sua vez, Gadotti (1986, p. 54) destaca que Marx não via essas duas categorias dessa forma, uma vez que provoca a divisão social do trabalho. Assim, era necessário superar a teoria da profissionalização da classe trabalhadora, isto se daria através da educação e a formação profissional. Nessa perspectiva, enfatiza que “a integração entre o ensino e o trabalho constituem-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”.

Assim, o autor recorre mais uma vez a Marx para enfatizar que este é um processo que deve se dá desde a infância, e o tripé básico da educação é: ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e a aprendizagem profissional polivalente (técnico e científico). Como se evidencia nas reflexões dos autores, para que o homem se realize na sua plenitude e saia da condição de alienado, a educação e o trabalho devem incorporar sua formação. Machado (2003) ao destacar que a educação é um processo de formação humana, atribui que a escola é local de trabalho, de estudo e de atividades culturais e políticas.

Nesse sentido, não se pode pensar uma formação de qualidade dos educandos sem levar em consideração a relação teoria-prática, ou seja, a formação deve dar suporte para que os sujeitos possam refletir sobre sua realidade e intervir nela e, ao mesmo tempo, possam identificar a realidade dialética e conflitiva em que se encontra e construam espaços e canais de discussão e participação em seus espaços sociais e de trabalho. No contexto educacional, essa perspectiva deve possibilitar que os alunos possam relacionar escola-realidade e explorar ao máximo os aspectos positivos dessa relação.

Concorda-se com os autores quando destacam que o trabalho é a primeira condição para a realização humana. No entanto, da forma como tem se materializado no campo brevense com as crianças, há de se questionar se assume esta dinâmica social, ao considerar que lhes é negado o direito a educação e a formação humana. De acordo com Hage (2005, p. 53) os estudantes que abandonam a escola para envolver-se com as atividades produtivas com os pais, são submetidos ao “[...] trabalho itinerante, de pouca rentabilidade, prejudiciais à

saúde e sem condições de segurança, em face das precárias condições de vida que enfrentam [...], corroborando para intensificar o fracasso escolar nas escolas multisseriadas”.

Esse é mais um dos problemas com o qual os professores convivem anualmente, vendo muitos de seus alunos renunciarem à educação em virtude das condições sócio-econômicas que afligem o campo brevense, com reflexo diretamente na vida das famílias e da escola. O Programa de distribuição de renda do governo federal - Bolsa Família, que poderia amenizar essa situação de abandono escolar, ainda não foi suficiente, pois, há centenas de crianças nas comunidades rurais sem registro de nascimento. Essa realidade tem impedido o acesso de centenas de famílias a este benefício, para o Prof. A.A:

A falta de oportunidade de essas pessoas tirarem seus documentos também contribui para a evasão escolar, não é só a questão do trabalho, pois tem famílias que tem até 15 filhos e normalmente a maioria são homens, as mulheres estudam normal, mas os homens não. Tem vários tipos de trabalho a realizar e deixam a escola, já que não tem documento, muitos pais dizem que se seus filhos recebessem os benefícios não tirariam da escola, ou seja, o trabalho e a falta de documento afasta os alunos da escola.

Como se evidencia, a evasão escolar está ligada a uma série de fatores sociais, de negação até mesmo de sua cidadania para serem reconhecidos como cidadãos brasileiros. Nesse sentido, há um conjunto de políticas públicas que deve ser destinado para o campo brevense. No entanto, apenas as políticas de caráter educacional atenderão e nem resolverão os seus problemas, daí a justificativa de um projeto de desenvolvimento construído com esses sujeitos em conjunto com todos os órgãos públicos.

Seguindo com a reflexão, ainda buscando compreender através dos professores os indicadores que tem influenciado no processo ensino aprendizagem e rendimento escolar, verifica-se outras questões que concretamente são comuns nas escolas do campo. Os educadores, ao serem indagados sobre as dificuldades que têm encontrado para realizarem seus trabalhos, destacaram:

[...] o primeiro é trabalhar com a multisérie apesar de não ser um bicho de sete cabeças, mas o maior desafio é a multifuncionalidade do professor. Pois, além de dar aula, temos de realizar outras tarefas na escola, o que

rouba tempo do professor, pois tem de largar a sala de aula para fazer merenda para os alunos (Profª. M.S.R).

[...] primeiramente são o nosso trabalho ser múltiplo, tanto na sala de aula quanto das outras funções na escola, [...] a estrutura física da escola é um dos pontos que é encontrado maior dificuldade, pois quando há o desejo de fazer recreação não há espaço quando tem o lugar tem que ir de canoa, então já é uma responsabilidade, [...] (Profª. N.S.Sr).

Apresento três que são os principais. A primeira é o espaço físico que não oferece condições de um trabalho eficiente, a segunda, é a questão do transporte escolar para as crianças chegarem no horário certo e a última é a tarefa de dar aula e fazer merenda [...]. (Profª. E.G).

Poder-se-ia sintetizar os demais depoimentos apenas no da Profª E.G, pois apresenta um resumo das dificuldades que esses profissionais enfrentam diariamente para realizarem o processo educacional com os educandos. No entanto, torna-se pertinente apresentar o ponto de vista dos demais professores, uma vez que revelam que o trabalho “múltiplo” ou a “multifuncionalidade” de suas funções, está presente nas diversas escolas do campo. Esta situação faz com que o professor deixe apenas os alunos em sala de aula, com isso, subtrai o tempo da atenção e da orientação educacional que poderia está dedicando aos alunos, o que reflete no aproveitamento escolar dos alunos, de acordo com Hage (2005, p. 53)

[...] o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas.

Com se verifica, esta é um situação bastante complexa, uma vez que ao professores assumem uma dupla ou tripla função, sem receber a mais por isso. Para os gestores dispersão geográfica, em que se encontram as escolas, inviabiliza que cada uma tenha sua equipe de apoio. Mas uma situação emblemática aconteceu no último concurso público, das vagas para profissionais de apoio ofertadas a essas escolas, a maioria dos classificados residia na cidade e, no momento da lotação, como não tinham residência para ficarem, os moradores das comunidades se recusaram a oferecer hospedagem em suas casas para essas pessoas. Esta estratégia deu-se em função de forçar a SEMED a contratar alguém da comunidade, pois é a oportunidade imediata de alguém do local conseguir um emprego e ter uma renda.

Essa atitude torna-se uma forma de repudiar o poder público sobre a condição de analfabetismo que os atinge, provocado pela negação do direito a educação a que foram submetidos historicamente. Com isso, não tinha como concorrer em nível de igualdade com aqueles que tiveram oportunidade de estudar. Sem esses profissionais, continuou com o professor responsável pelas demais atividades da escola. Diante desta situação, não há como deixar de comparar a forma de tratamento que é dispensado entre as escolas urbanas e as do campo, como evidenciado pelo Prof. A. A.:

[...] nas escolas rurais os professores tem diversos cargos como o de servente entre outros, enquanto que na cidade para cada função tem um cargo, e na zona rural não existe isso e deveria ter toda uma equipe de coordenação, enquanto o professor está na sala de aula resolvendo suas atividades e tendo uma equipe de pelo menos duas pessoas para está orientando e coordenado dando idéias, criando projetos. Outra questão que deve mudar é que a educação do campo tem o mesmo patamar da urbana, mas essas escolas têm toda uma equipe e a escola da zona rural só tem o professor que tem que fazer de tudo, e isso acaba em certos momentos atrapalhando o trabalho do professor e o rendimento dos alunos.

O depoimento evidencia a angústia que o professor passa para realizar seu trabalho pedagógico devido ao acúmulo de tarefa. Assim, ressalta a importância da equipe pedagógica nessas escolas para contribuir no processo educacional dos alunos, outro desafio que tem se apresentado as escolas do campo. Frente às dificuldades para o desempenho de suas atividades, denuncia o tratamento diferenciado que há entre as escolas do campo e da cidade. Em relação ao preparo merenda tem buscado alternativa, através de trabalhos voluntários com pessoas da comunidade, mais sem sucesso, pois não há regularidade dos que se comprometem. Diante disso, buscaram outras estratégias, também sem êxito como destacou a Prof^a. E.G

[...] em alguns anos fizemos coleta para pagar uma pessoa, mas alguns pais pagavam outros não, e corria muitas vezes o equívoco de dizer que eu estava cobrando pela merenda e muitos discordaram, com isso, continuou comigo a tarefa de fazer [...].

Como se verifica, sem a garantia necessária de logística para que as escolas funcionem, o professor é que tem de buscar solucionar a falta de profissionais junto

à comunidade, através de coleta, ainda retirando das famílias seus poucos recursos para assumir compromissos de responsabilidade do poder público.

Como se constata, o processo educacional das populações do campo tem de constituir-se em uma constante luta pela garantia do direito a educação, pois os poderes públicos, como no caso de Breves, ainda direcionam as políticas a esses sujeitos como forma compensatória. Porém, a escola do campo deve atender aos cidadãos marajoaras amazônicos na sua complexidade, há de se buscar compreender toda essa diversidade de desafios relatados pelos professores para que ações sejam eficazes. Que os anúncios feitos nos documentos não sejam apenas para cumprir um ritual, como apontava uma das diretrizes do PNE sobre o ensino fundamental Lei de nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001, p., 15)

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Como se verifica, as intencionalidades com a educação de qualidade às populações do campo tem sido anunciada nos documentos oficiais, mas a sua materialidade ainda não se visualiza de fato a ponto de ter provocado as transformações desejadas. O PNE já está chegando ao final e a realidade brevense em suas condições de oferta educacional não se faz sentir grandes mudanças desde a sua aprovação, seja no aspecto do aproveitamento da aprendizagem dos alunos, seja nas questões estruturais, acesso e permanência. Pois, para as premissas da educação de qualidade se tornar uma realidade no Município de Breves, especificamente no meio rural, será necessário que os gestores públicos realinhem seus olhares as adversidades que tem permeado os trabalhos dos profissionais das escolas do campo.

Na pesquisa de campo, por meio dos constantes diálogos com os educadores, coordenadores pedagógicos dos distritos, técnicos, participação nos eventos da secretaria como planejamento, encontros pedagógicos, conferência, visita as comunidades, foi possível visualizar que há um sentimento por parte desses sujeitos em constituir uma política de (re) organização das escolas no campo de Breves. Nesse sentido, a polarização e a nucleação apresentam em seus

imaginários e subjetividades como uma possível saída para legitimar estes ideais. Embora nas comunidades as opiniões se dividam, principalmente, no que se refere à nucleação, pelo fato de que haveria uma realocação dos prédios escolares, com isso, algumas escolas seriam encerradas. Mas de fato, em que consistiriam estas duas propostas?

A nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta. Esta proposta surge em detrimento do grande número de unidades escolares que historicamente foram sendo constituídas, sem nenhum estudo prévio sobre a abrangência que uma dada unidade educacional iria atender e as condições de acesso da população local. Na verdade não havia critério técnico, como bem destacou professores e líderes comunitários o critério era político, assim eram as comunidades, famílias de forma individualizada, grupos religiosos, em muitos casos com apoio de políticos, que pleiteavam junto ao prefeito a abertura dessas escolas.

Diante disso, é possível encontrar em uma mesma comunidade várias escolas³⁰ que atendem entre uma e duas turmas, funcionando em locais inadequados, como já apresentado no capítulo II. Nessas condições, de acordo com a SEMED, é impossível cada unidade escolar dispor de equipes de apoio³¹, o que ocasiona a multifuncionalidade³² dos educadores. Para a atual gestão, a nucleação é a possibilidade de diminuir o número de escolas com uma sala de aula e, dessa forma, estruturar melhor sua rede física. De acordo como projeto de nucleação e polarização, esse processo é uma necessidade para possibilitar um atendimento mais humanizado a comunidade escolar do campo.

Frente à complexidade que são estruturadas as escolas do campo em que das 302 escolas, a maioria é formada por uma sala de aula funcionando em casas de famílias, barracões comunitários, de igrejas católicas e evangélicas, fica difícil organizar uma coordenação pedagógica para cada um destas escolas (BREVES, 2009a, p. 04).

³⁰ Embora a maioria funcione com uma sala de aula, são informadas como escola pelo MEC e possuem código de identificação.

³¹ Consiste em merendeira, auxiliar de serviços gerais e pessoal de secretaria.

³² Termo bastante utilizado pelos professores para expressar as outras funções que desempenham na escola além do ensino.

De fato, como se observa, assim como também se constatou, não há uma organização justa e planejada da rede física escolar no Município de Breves. No entanto, para se humanizar as condições de estudo dos alunos e de trabalho dos professores, implica em realizar ações mais coerentes e eficientes do poder público, para possibilitar que os educadores possam desempenhar suas funções com mais qualidade. Para os professores, o referido projeto apresentaria vários benefícios, como relatou a prof^a. M.S.R.:

[...] hoje lutamos pela escola pólo (nucleada), porque através desse projeto vai terminar com a multifuncionalidade do professor. Acredito que não terminará com as turmas multisseriadas, mas pelo menos com a multifuncionalidade do professor que é o que agente mais precisa que melhore. Que o professor seja realmente um professor e não assuma outras funções que não seja dele, não é função do professor fazer a merenda.

Para os professores, as nucleações, além de ser uma possibilidade de ter espaço mais digno de trabalho, também acreditam que a SEMED passaria a disponibilizar servidores para o preparo da merenda dos alunos e as demais funções de limpeza da escola, deixando-os exclusivamente para a função do processo educacional. Constata-se que os professores estão incorporando esta proposta como a superação dos problemas imediatos que atingem a realidade caótica estrutural que se acentuou sobre a rede educacional do campo. Ou seja, as discussões atuais não passam apenas por construir os prédios escolares, mas que estes façam parte de uma reestruturação da organização da rede escolar.

De acordo com as orientações da segunda Conferência Municipal de Educação (CME), a nucleação deve ser precedida de um estudo para identificar a viabilidade em certos locais para não incorrer em erros cometidos por municípios da Região do Marajó, que iniciaram este processo e nuclearam escolas em que a clientela estudantil ficou muito distante da escola. Assim, há casos de alunos que ficam diariamente cerca de seis horas entre residência-escola-residência no transporte escolar, provocando um desgaste físico muito grande. Nesse sentido, o estudo apontaria, a partir de cada localidade, quais teriam condições de serem nucleadas, levando em consideração a facilidade de acesso dos alunos sem colocá-los a exposição de muitas horas de viagens.

A II CME apontou, ainda, que o transporte escolar para fazer o trajeto entre residência-escola deve levar no máximo quarenta minutos. Essa orientação está em sintonia com a Resolução nº 02/2008, do CNE/CEB, em que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios a Educação Básica do Campo. Nesse sentido, o art. 3ª dessa resolução, ressalta que a educação infantil e os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais. Dessa forma, o §1º, deste mesmo art. destaca que “[...] excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”. Quando não for possível nestas condições, o art. 4ª faz a seguinte orientação:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percursos a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. **Parágrafo único:** Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, deve-se ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

Esta resolução foi aprovada pelo CNE/CEB, por um lado, para evitar que as prefeituras fizessem remoção de alunos do campo para cidade, como vinha ocorrendo, com isso, negando a educação em suas comunidades, conforme destacado no art. 3º. Por outro, foi em relação ao transporte, a nucleação não poder expor o aluno ao sacrifício de horas em barcos, daí a necessidade de os sistemas de ensino estabelecerem tempos mínimos aceitáveis. Nesse caso, com já orientou a II CME, Breves já tem um referencial de tempo. E ainda, outra questão fundamental, destacada no art. 4º, é a participação das comunidades nesse processo no momento da definição do local, isso para romper com a lógica dos interesses particulares, de grupos, famílias e políticos.

Também a II CME orientou que o projeto de nucleação deve respeitar as peculiaridades de cada local, assim como favorecer escolas com estruturas adequadas como: biblioteca, sala de informática, banheiros, copa, depósito de merenda, quadra de esportes, alojamentos para professores que não residem no meio rural e transporte escolar de qualidade. Ou seja, os prédios escolares devem

oferecer os ambientes necessários para o funcionamento de uma escola digna e de qualidade aos sujeitos do campo. De acordo com a SEMED, em todas as escolas construídas a partir do ano de 2009, já está sendo contempladas as orientações feita pela segunda CME, não só para atender a necessidade dos professores, mas qualquer servidor que for trabalhar no meio rural.

Há clareza que a qualidade do ensino não depende apenas de prédios exuberantes, no entanto, de acordo com a Prof.^a A.C.F.D

[...] uma escola padrão que pudesse unificar as escolas próximas contribuiria para que cada professor ficasse com uma série ou duas, com certeza melhoraria o transporte, o caso das serventes, cada qual ficava com sua função.

Mais uma vez, se evidencia o quanto a nucleação tem criado expectativa nos professores, pois acreditam em novas possibilidades de trabalho. Aliás, é bom que se destaque que uma das metas do PNE Lei de nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), com a ampliação da oferta das quatro séries regulares no meio rural, visava à substituição das classes isoladas unidocentes, no entanto, em Breves não houve nenhuma ação do governo federal em função da materialidade dessa meta.

A polarização das escolas, no contexto da atual administração, ganha uma nova dimensão e compreensão política. Em 2005, quando o projeto Pró-Rural foi instituído, pelas dimensões geográficas dos distritos serem muito grande, dificultava que os encontros de formação para os professores fossem em um único local. Dessa forma, organizaram-se os pólos educacionais, que eram agrupamentos de escolas em um território mais reduzido que o distrito, de forma que possibilitava o acesso aos professores para um ponto de referência. No quadro 9, a seguir, é possível visualizar como na época ficou a organização dos pólos.

Nº	DISTRITOS	Nº DE ESCOLAS	POLOS
01	Distrito sede-Rural	55	4
02	Antônio Lemos	54	4
03	Curumu	120	8
04	São Miguel	88	6

Quadro 9: Organização dos pólos educacionais para a formação dos professores em decorrência do Projeto Pró-Rural.

Fonte: Elaboração do autor, (2010).

Dessa forma, os pólos educacionais contribuíam para romper com distâncias geográficas e facilitar o acesso entre escolas mais próximas. Esta idéia foi sendo incorporada pelos professores para além dos eventos, como uma forma da secretaria está mais próxima das escolas, mas naquele momento não passou da função a qual foi definido inicialmente. Mesmo com a mudança de gestão que houve no município em 2009, a equipe que assumiu a Secretaria de Educação também incorporou a idéia que estava em curso e tomou como prioridade a organização desse processo para sua constituição.

No entanto, ganhou outra dimensão e compreensão, pois a polarização tem como meta favorecer a descentralização do atendimento administrativo e pedagógico para as escolas do campo, que se concentra na sede da SEMED na cidade. Além do mais, deve ser um processo de organização que favoreça a regularização de todas as escolas junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) ou municipal, quando estiver habilitado para tal função³³, uma vez que nenhuma tem autorização legal para funcionar. Com isso, não expedem certificação dos alunos devido às modalidades educacionais não serem autorizadas, ficando a depender das que são regularizadas da cidade.

A estrutura organizacional da SEMED para o meio rural funciona da seguinte forma: as unidades escolares são vinculadas nos quatro distritos³⁴ São Miguel, Antônio Lemos, Curumú³⁵ e Sede Rural, em que cada um desses distritos possui uma coordenação pedagógica³⁶ e administrativa³⁷ das modalidades educacionais³⁸. A grande questão é que esse atendimento se concentra todo na cidade, as visitas às escolas são feitas geralmente duas vezes ao ano, ou quando aparecem assuntos emergentes a serem resolvidos. Os professores para resolverem algum problema, seja pedagógico e ou administrativo, tem que se deslocar a sede do município.

A mesma situação acontece com os pais quando precisam de algum documento de seus filhos como boletim, ressalva, transferência, bolsa família etc.

³³ O CME para atuar como regulador das escolas depende da aprovação da lei que cria o Sistema Municipal de Ensino que está em processo de elaboração pela SEMED e o próprio conselho.

³⁴ Divisão geográfica do município.

³⁵ Neste distrito a partir de 2009 com a nova gestão que assumiu a SEMED foi nomeada mais uma coordenadora devido ser o que possui o maior número de escolas.

³⁶ Responsável pela orientação pedagógica aos professores das séries iniciais.

³⁷ Coordena todo a parte administrativos que desrespeita as escolas do distrito.

³⁸ A EJA e a 5ª a 8ª série tem coordenações que atendem todos os distritos.

Uma vez que, muitas famílias estão se deslocando para outros municípios a procura de emprego, geralmente, vão sem levar a transferência dos filhos devido às dificuldades que tem de se deslocar a sede para solicitarem aquisição. Ou seja, a nucleação está sendo pensada como mecanismo para garantir atendimento aos pais e alunos na própria escola, de acordo com o projeto de nucleação e polarização (BREVES, 2009a, p. 4):

[...] chegou-se a conclusão que esse atendimento deve ser descentralizado e assim promover um trabalho que corresponda aos anseios não apenas do/a educador/a, mas das próprias comunidades, uma vez que há muito tempo se defende a idéia de valorizar os saberes, as especificidades, as peculiaridades dos sujeitos do campo.

Como se verifica, a questão da descentralização com a nucleação visa possibilitar que as escolas do campo se organizem administrativamente e, pedagogicamente, tenham suas próprias autonomias, como é possível visualizar através do objetivo do projeto, que é redimensionar a forma de atendimento aos educadores, pais e alunos das escolas do campo, possibilitando assim, a prestação de serviço nos aspectos pedagógicos e administrativos *in lócus*. Dessa forma, a constituição dos pólos retomará a organização que já havia sido feita e redefinirá alguns que estavam com dimensões geográficas grandes, para facilitar que a equipe pedagógica da SEMED tenha mobilidade entre as escolas.

Essa redefinição dos pólos ainda está em processo de conclusão pela equipe técnica da SEMED e, somente após ser finalizada, será posto em prática de forma gradativa, já com as respectivas equipes pedagógicas, uma vez que terão as seguintes atribuições (BREVES, 2009a, p. 6):

Assessorar técnica-pedagogicamente os educadores e educadoras das escolas de cuja abrangência do pólo, garantindo assim, que os programas, planos, projetos e outras ações sejam efetivamente aplicados com qualidade nas escolas do campo. Construir a proposta pedagógica do pólo. Promover formação continuada na sua integridade, [...]. Garantir orientação didático-pedagógica aos docentes referente à elaboração de planos de aula, projetos de ensino e preenchimento de diário de classe. Orientar quanto a promoção da avaliação da aprendizagem do educando.

Como se visualiza, em tese, o atendimento que atualmente é realizado na SEMED, seria transferido às escolas nos pólos. Ressalta-se que todo o trabalho que

está sendo feito de projeções de número de pólos, escolas que deverão ser nucleadas, construções reformas, necessidades de transporte escolar, tem como base o diagnóstico realizado pela secretaria, através de uma equipe técnica³⁹ nos meses de novembro e dezembro do ano de 2009 e janeiro de 2010. Nesse sentido, foi feito todo o levantamento estrutural da rede física de todas as escolas, assim como mapeamento através da localização por GPS.

A intenção da SEMED, de posse dessas informações, é construir uma proposta de nucleação e polarização baseada em pareceres técnicos⁴⁰, para posteriormente discutir com as comunidades, alunos, educadores, sindicatos, demais órgãos governamentais, conselhos, associações de pais e mestre e a sociedade em geral. No entanto, essas ações projetadas estão ainda na base das intencionalidades, com isso, não é possível inferir se a materialidade delas, caso venha a ocorrer, representarão as mudanças necessárias ou atenderá as perspectivas da comunidade escolar do campo. Ou mesmo, se a secretaria conseguirá convencer os grupos e políticos contrários a proposta, uma vez que os interesses individuais sempre permearam a política educacional em detrimento da coletividade em Breves. De acordo com Lima (2003, p. 163)

Uma interpretação das decisões em educação deve, por isso, procurar desocultar e identificar os valores e princípios de orientação política que subjazem a cada projecto, analisar discursos e práticas, orientações e acções, e, em especial, as relações de poder, os tipos e as formas de participação/não participação nos processos de decisão, nos diferentes níveis e entre os diferentes actores envolvidos.

As observações destacada pelo autor, sem dúvida são pertinentes, uma vez que toda ação política dos governos é carregada de valores e princípios que nem sempre estão de acordo com os da sociedade.

Continuando as análises sobre as ações da SEMED, verificou-se que uma de suas metas para o ano de 2010 é a construção do Plano Municipal de Educação (PME), tendo em vista as orientações da II CME e CME e SINTEPP, que tem pautado esta política como forma de se estabelecer um planejamento educacional em longo prazo. Pois, a ausência desse instrumento tem representado uma série de

³⁹ Engenheiros, arquitetos, pedagogos, sociólogos, geógrafos, técnicos operadores de GPS, corpo de bombeiros do município, Conselheiros do FUNDEB, CME.

⁴⁰ Esta proposta já está em fase de elaboração

atropelos na condução da educação no município, o professor F.P., ao relatar este problema, ressalta que:

[...] nunca **houve** a preocupação de constituir uma política pública séria para a educação de seu povo, [...] seja no aspecto teórico, seja no aspecto prático, nunca houve a menor preocupação em ordenar a política da secretaria de forma planejada, sistematizada com um norte definido, com diretrizes operacionais, com estratégias de ações. Isso significa que foi abandonado qualquer forma de planejamento para se basear no improviso, em uma forma mesquinha de se administrar os recursos e a política educacional do município. O que implicou inclusive na ausência de um Sistema Municipal de Ensino. [...] **apesar de que esta é uma realidade** dos 143 Municípios do Estado do Pará. [...] em Breves, isto não é diferente, seja no curso histórico, seja na própria existência do conselho há duas décadas não se visualizou a construção de um Plano Municipal de Educação que pudesse dar sentido a vida da SEMED, das escolas, da comunidade escolar. [...] Isto demonstra que não se atuou de forma sistematizada **ou** técnica, se baseou em posições políticas para gerenciar os recursos **da educação**, ou seja, preferiu a politicagem, a barganha que a estrutura, o aspecto técnico, o planejamento, a visão de futuro, o projeto para médio e longo prazo. Então tudo isso, são implicações que a falta de um plano municipal traz para o conjunto das críticas educacionais do município. Veja ter um plano, significa que se está, sistematizando as ações do presente e ao mesmo tempo visualizando possibilidade para o futuro (Grifo nosso).

Como se verifica na exposição do presidente do CME, a SEMED, no seu curso histórico, se eximiu das discussões para a elaboração do PME, com isso, suas ações se davam conforme as demandas fossem aparecendo. Isso, de certa forma, se reflete no quadro educacional que se apresenta atualmente, desastroso, com baixos indicadores de aprendizagem, profissionais com baixo nível de formação e uma rede física escolar totalmente deteriorada. Além disso, o sistema educacional do município funciona quase que na ilegalidade, tendo em vista, que a maioria de suas escolas não tem autorização para funcionar. De acordo com Bordignon (2009, p. 92) ao destacar a importância do PME, ressalta que:

[...] é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada governo.

Nesse sentido, como se observa na exposição do autor, a falta de um Plano Municipal expõe o município à fragilidade nas ações educacionais, como já havia

sido também relatado pelo presidente do CME. Dessa forma, há uma grande expectativa dos atores sociais ligados a educação pela materialidade dessa proposta. A necessidade de planejamento se dar em detrimento também de se aproveitar os escassos recursos públicos destinados a educação frente às demandas que são acima da capacidade financeira. Com isso, utiliza-se esse discurso para justificar o fracasso educacional no campo, no entanto, se as ações continuarem a ser episódicas como destacou Bordignon (2009), esses problemas persistirão ainda por muito tempo.

Outro desafio que tem se apresentado as escolas do campo, é quanto à formação e qualificação do seu quadro de professores. Apesar de terem avançado nos últimos anos, pois até a década de 1990, havia profissionais em sala de aula que tinham apenas a 4ª do Ensino Fundamental. A partir do ano de 2000, foi se abolindo esta realidade e atualmente todos têm como formação mínima o Ensino Médio, mesmo os que ainda são contratados. No quadro 10 a seguir é possível visualizar a qualificação dos profissionais que atuaram nas as escolas do campo em 2009.

Nº	Distrito	Professores		Total	Professores		Total	Total geral
		Nível Médio	Nível Superior		Nível Médio	Nível superior		
1	Antônio Lemos	52	2	54	28	2	30	84
2	Curumu	87	2	89	69	4	73	162
3	São Miguel	75	1	76	47	0	47	123
4	Sede	90	3	93	28	4	32	125
Total		304	8	312	172	10	182	494

Quadro 10: Professores lotados nas escolas do campo de 1ª a 4ª série no Município de Breves
Fonte: Diretoria de Lotação/SEMED, (2009b)

Como se observa no quadro 10, dos 494 profissionais que atuam nas séries iniciais, 182 ainda são contratados, o que representa em termos percentuais cerca de 36%, um número bastante expressivo, inclusive contradizendo a legislação trabalhista que diz que o ingresso no serviço público se dará por provas de títulos e concurso público. Mas esta tem sido uma prática comum nos municípios Marajoaras, uma vez que serve para os gestores honrarem seus compromissos políticos, o que não é diferente em Breves.

Em relação à qualificação dos professores que atuavam em sala de aula nas escolas do campo no ano de 2009, verifica-se no quadro 10, que dos 494 lotados

entre concursados e temporários 96,36% possuíam nível médio e apenas 3,64% nível superior. Ao se deter no grupo dos concursados, que são 312 e representam cerca de 64%, embora sendo a maioria, apenas 8 (oito) possuem nível superior, o que representa cerca de 2,50%, enquanto os que têm nível médio são 97,50%. Observa-se que a ação do município segue na contramão das estratégias do governo federal quando, na LDBEN 9394/96, estabeleceu que no ano de 2007 todos os professores deveriam ter nível superior para atuarem nas séries iniciais.

No entanto, paradoxalmente, a prefeitura de Breves nos anos de 2005 e 2007, promoveu concurso público para professor do meio rural exigindo habilitação apenas em nível médio. O mais complexo dessa realidade, como relatado pelos docentes nas entrevistas, é o fato de que o poder público não oferta cursos de formação, ficando esta a encargo de cada um. Uma situação preocupante do ponto de vista da estratégia educacional enquanto desenvolvimento, uma vez que a própria SEMED não investe na qualificação de seus profissionais como forma melhorar a qualidade do ensino.

Diante dos baixos indicadores educacionais do município, aliada a rotatividade de professores nas escolas, está a ausência de formação específica para atuar com as classes multisseriadas. Esse é um problema que passa inclusive pelas instituições de ensino superior que vem atuando na formação dos educadores. A SEMED também não tem dialogado com essas instituições, para que a matriz dos cursos atendam o que orienta as DOEBEC:

art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de integração e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a felicidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Como se verifica há uma grande distância entre o que é pontuado nas diretrizes e a realidade educacional no campo, descontextualizada da realidade dos

sujeitos. Sabe-se que a situação não é específica do município de Breves, outros municípios amazônicos também possuem realidades que se aproximam a essa. Nesse sentido, a escola do campo deve valorizar a realidade social, política e cultural das crianças, jovens e adultos, para que possam compreender e promover as transformações necessárias nos seus contextos sociais.

Ao tratar da fragilidade da formação dos professores no meio rural, Andrade; Di Pierro (2004), destacam que é inadequada e insuficiente a qualificação do professor para promover a aprendizagem no contexto rural, pois não são habilitados para atuarem nessas escolas. E ainda, nem os professores habilitados recebem a formação adequada, promovendo uma prática educativa descolada do contexto rural. Soma-se a isso o isolamento em que os professores permanecem, muitas vezes sem assistência pedagógica e supervisão escolar, em razão da dispersão territorial dos centros educativos.

Com se verifica, há uma série de desafios para a concretização de uma escola que oportunize condições dignas de estudo aos sujeitos do campo de Breves. As projeções que anunciam a serem concretizadas, não há como vislumbrar se a materialização das ações contribuirá para a superação dos problemas educacionais. Isso porque, embora as questões estruturas sejam importantes, uma vez que garantem melhores condições de trabalho, não são suficientes, pois as transformações na educação de fato se materializam quando vêm aliada as condições de bem estar da população.

A educação no contexto do desenvolvimento do campo remete aos princípios de uma escola que garanta acesso, reingresso e permanência, seja de crianças, jovens e adultos. O Estado deve sair do campo da intencionalidade para operar políticas concretas de educação que garantam a universalização do atendimento. As comunidades, os alunos, os professores tem a esperança que as populações do campo passem a ser vista pelos gestores públicos com mais atenção, com mais compromisso para que a educação não seja apenas uma oferta, mas que seja tratada enquanto um direito. Nessa perspectiva, terá possibilidade de atingir o que se espera dos processos educacionais, que é a indução do desenvolvimento social, político, cultural, humano e ambiental.

As populações do campo de Breves e do Arquipélago do Marajó têm ficado a margem das políticas públicas em educação estruturada a partir de sua diversidade. Os processos educacionais que vem se materializando nas comunidades, necessitam ser mais dialogado, a fim de que garantam a participação social. Os maiores problemas que assentam como estrutura física, fracasso escolar, qualificação dos professores, transporte necessitam de um aporte maior de investimentos financeiros dos governos municipal, estadual e federal para serem superados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Soares (2000), uma das justificativas da municipalização era que os municípios ficariam mais próximos dos problemas educacionais e com isso, estes seriam mais fáceis de ser resolvido, entretanto, isso se restringiu apenas ao nível da intencionalidade. Por outro lado, o mais preocupante é que a responsabilidade pela educação passou a ser do município, uma vez que o Estado, com a assinatura do convênio, se eximiu de toda a responsabilidade do ensino fundamental. Para o professor C.C a municipalização, na verdade foi uma transferência somente de responsabilidade do Estado para o município.

O grande problema é que o município não se preparou para a municipalização, não avaliou exatamente as conseqüências desse processo. Por outro lado, a adesão aconteceu de forma centralizada sem nenhuma discussão com os trabalhadores em educação, fugindo as perspectiva de uma gestão democrática e participativa. De acordo F.P., os organismos de controle social responsáveis pela fiscalização dos recursos não foram instituídos no momento da adesão da municipalização, com isso, não havia transparência na aplicação dos recursos.

Pelas análises dos depoimentos foi possível identificar que a municipalização não trouxe melhorias educacionais ao município, principalmente para as populações do campo, onde o rendimento escolar tem ficado abaixo do esperado. Embora tenhamos observado que o número de matrícula do ano de 1998 tenha crescido em relação a 2008, em aproximadamente 68%, no entanto, esse crescimento não tem sido sinônimo de qualidade, pois o fracasso escolar persiste. Isso porque, ao analisar este mesmo período, verificar-se que em 1998 girava em torno de 71%, e no ano de 2008, ficou na casa de 58%, ou seja, uma diferença de apenas 13%, o que significa que o aproveitamento escolar nas escolas do campo continua sendo baixíssimo.

Os dados negativos são, por um lado, resultados de uma série de fatores que o município não teve a competência de administrar no curso da expansão da oferta, como transporte escolar, formação para os professores, construção de escolas, política salarial justa e outros. Por outro, também são resultados das várias

administrações que passaram e que não se preocuparam em realizar as ações de forma planejada, a fim de dar capilaridade aos recursos da educação. Somente a título de exemplo, o plano municipal de educação, um dos principais instrumentos público de planejamento, ainda não se materializou no município.

O Ensino Fundamental está longe de ser universalizado no município, principalmente no campo, com maior agravante nos anos finais, pois neste caso, o atendimento somente teve início a partir do ano de 2000 e, mesmo assim, não consegue absorver toda a demanda dos alunos. Um grande exemplo disso é que em 2008, foram aprovados, segundo o setor de estatística da SEMED (BREVES, 2008), na 4ª série 891 alunos, no entanto, só apareceram matriculados na 5ª série 772, ou seja, verifica-se um déficit de 119 vagas, o que representaria em termos percentuais cerca de 15,42%. É importante destacar-se que nos anos anteriores estes percentuais foram maiores, o que nos leva a concluir que para muitos jovens a vida estudantil acaba nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Como se verifica, não houve em nenhum momento que antecedeu a municipalização a preocupação do município sobre as suas reais condições de assumir tamanha responsabilidade com a universalização do ensino fundamental. Dessa forma, a luta pelo direito ao ingresso, reingresso e permanência na escola ainda se constitui uma demanda social das populações do campo de Breves. Um processo que vai demandar muitos esforços e compromisso dos gestores para a garantia do direito a educação de todos os sujeitos. Além do mais, a Educação Infantil e o Ensino Médio precisam ser ampliados ao campo, ou seja, o desafio ainda está em garantir a educação básica.

Embora as discussões que se vem fazendo sobre as políticas para o campo brasileiro, sejam na perspectiva do Estado proporcionar a educação enquanto direito subjetivo que todo cidadão tem direito, nesse sentido, não basta apenas a educação básica. As disparidades no atendimento a educação no município é gritante, constatou-se que em 2009, apenas 568 crianças estavam matriculadas na pré-escola no meio rural, e nenhuma em creches, já no Ensino Médio, houve a primeira turma implantada pelo Sistema Modular de Ensino/SOME atendendo em média quarenta alunos.

Como se verifica, a educação para as populações do campo, em todas as modalidades e níveis, constitui-se ainda um grande desafio, caracterizando como um dos principais fatores que têm contribuído para a intensa migração campo-cidade em busca de oportunidades educacionais e de trabalho. Por outro lado, aqueles que desenvolviam trabalhos com a agricultura familiar, pesca e caça, em suas localidades, passam a conviver na cidade com o fantasma do desemprego, pois a pouca escolarização e qualificação que possuem, impossibilitam de conquistarem as poucas vagas que surgem no comércio local e ou nas instituições públicas.

Em relação à gestão dos recursos da educação, a SEMED ao longo dos anos padeceu pela ausência de autonomia financeira, o que causava um descompasso na realização das ações, uma vez que tudo dependia da aprovação do gestor municipal. Dessa forma, os secretários de educação assumiam a pasta, mas não possuíam a capacidade política de planejar os investimentos educacionais a serem posto em prática. E o que é mais preocupante é que os investimentos não eram feitos seguindo um planejamento, mais atendiam aos interesses individuais dos gestores ou de acordos políticos.

O atual prefeito assumiu a gestão municipal no ano de 2009 com a promessa de que a SEMED teria autonomia para gerir os recursos da educação, no entanto, já se está no ano de 2010 e ainda não é possível afirmar que esta será configurada como uma prática administrativa descentralizada. Porém, apesar disso, a luta política e ideológica pela gestão democrática em relação à gestão educacional no Município de Breves, tem se fortalecido e se constituído em uma bandeira de luta.

Nesse aspecto, os conselhos municipais enquanto importantes mecanismos de controle social, fundamentais para a consolidação desta política, ainda buscam se firmar na sociedade brevesense como canais de participação para o exercício da democracia. Com relação aos conselhos educacionais, estes foram criados com a intencionalidade de receber os recursos do PDDE, portanto, não exercem seu real papel de fiscalizador e orientador dos recursos nas escolas.

No campo a situação é muito mais complexa, as associações de pais e mestres são constituídas apenas para recebem os recursos financeiros do PDDE, com isso, não conseguem criar espaços de discussão das questões pedagógicas e

administrativas das escolas. Aliás, estes mecanismos nem sequer são reconhecidos pela comunidade escolar, uma vez que são constituídos sem a participação das principais categorias que o compõem como pais, alunos, educadores e funcionários da escola. Nesse sentido, é possível afirmar que esses importantes canais de participação e debate têm perdido a possibilidade de fortalecer-se enquanto instrumento de controle social.

Isso porque falta o entendimento de que as unidades educacionais são espaços fundamentais de debate, luta e exercício de cidadania. Um exemplo disso é o fato de que o CME foi criado em 1989, mas somente foi efetivado, de fato e direito, no ano de 2009, ou seja, passaram-se exatamente vinte anos para que o mesmo pudesse ser instituído e passasse a atuar de forma efetiva. Isso demonstra a opção política dos governos breveses que historicamente fizeram a opção de conduzir sua gestão de forma centralizada e sem abrir canais de diálogo e participação com os atores sociais do município.

Segundo relato do presidente do CME e do FUNDEB, o gerenciamento dos recursos da educação foi feito durante muito tempo de forma obscura e sem transparência. Evidencia-se que a gestão democrática era mais um “jargão” político que uma prática dos governos, o que fragilizou a sociedade civil e as instituições sociais em seus processos históricos. Essas opções seguem na contramão do que Nogueira (2004) apresenta. Esse autor acredita que quanto mais uma sociedade puder dispor de sistemas democráticos consistentes – alicerçados em espaços públicos politicamente articulados –, mais chance terá de avançar em termos de integração.

Dessa forma, se observa que os poderes políticos locais têm seguido em sentido oposto aos princípios de uma sociedade democrática e participativa. Até mesmo os espaços públicos como seminários, fóruns e conferências estão sendo formalizados recentemente, como a exemplo, somente em 2007 realizou-se a I Conferência Municipal de Educação. Constata-se nesse sentido que os governos criaram poucos canais de participação popular, o que teve como consequência a impossibilidade do cidadão exercer sua cidadania.

No município, as organizações sociais não mantêm um canal de diálogo permanente com o poder público ou mesmo uma articulação entre si, com isso, às

demandas de políticas públicas de interesse social não ganham espaço na agenda dos governos. As discussões tem se dado no âmbito do SINTEPP que tem liderado sobre a política salarial, enquanto outras organizações como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Colônia dos Pescadores Z-62 ficam na retaguarda, atuando em torno da demanda sindical, embora tenham uma série de demandas na área educacional. Assim, torna-se urgente que a articulação entre as organizações sociais e o poder público seja fortalecida para que a integração anunciada por Nogueira contribua com a melhoria da qualidade de vida no campo.

É possível inferir que o aumento no número de escolas no campo de Breves se deu por força dos grupos (comunidades, líderes, famílias) do que a partir de uma ação planejada e organizada do poder público municipal. Do ponto de vista da quantidade tivemos nos últimos anos um significativo número de escolas sendo implementadas no campo, a grande problemática é que essa ação não foi acompanhada de uma qualidade para garantir o acesso e a permanência do aluno. A expansão não veio acompanhada de uma política de estruturação da rede física patrocinada pelos poderes públicos, o que levou por um lado, as escolas a funcionarem em casas cedidas, nas igrejas, salões de festas e outros locais, geralmente ofertados pela comunidade como alternativa para garantir a educação aos filhos.

É impossível conceber como no percurso histórico da oferta da educação as populações do campo de Breves foi sendo permitido que os governos tenham permitido que as escolas funcionem em espaços sem as mínimas condições estruturais para o trabalho dos professores, assim como para os estudantes. Esta falta de compromisso é uma negação dos direitos desses sujeitos de serem atendidos com as políticas educacionais de forma inalienável. É uma afronta aos direitos das pessoas quando o Estado se utiliza da residência das famílias para que a escola possa funcionar, embora seja um gesto de solidariedade para garantir a escola no local as crianças, não deixa de ser uma ocupação domiciliar que tira a liberdade.

Constata-se nesse aspecto uma inversão de papéis, pois a responsabilidade em garantir estrutura de funcionamento das escolas é do poder público municipal. Existem relatos de que quando as comunidades reivindicam a abertura de turmas, já

devem apresentar ao gestor municipal a proposta do local de funcionamento da mesma. Tais “parcerias” são duvidosas, pois diante das condições de pobreza das famílias que vivem em condições adversas é complicado ter que dividir o pouco espaço que possuem com as escolas. O mais grave dessa história é que, se por um lado, o Estado é permissível com a situação, por outro, os órgãos fiscalizadores principalmente o ministério público não tem se pronunciado sobre o caso, já os conselhos não têm tido força suficiente para forçar os governos a resolverem tal situação.

Dessa forma sobre a alegação dos governos da falta de recursos suficientes para atender as escolas do campo, a educação vem sendo ofertada de forma precária, e o mais graves ainda, que recai sobre os professores um aproveitamento escolar satisfatório ao final do ano letivo. Uma cobrança de certa forma incoerente dada às condições em que são submetidos professores e alunos para realização do processo ensino aprendizagem, diante disso, é urgente que as ações mais enérgicas e incisivas sejam tomadas a fim de garantir o direito a educação aos sujeitos do campo de forma satisfatória.

Destaca-se também que a expansão da rede escolar não veio acompanhada de uma política educacional que pense a educação para além da escolarização dos sujeitos do campo, pois o entendimento que se tem é que para trabalhar no campo não basta muito conhecimento, essa perspectiva parece ter encontrado campo fértil em Breves. De acordo com dados da SEPOF (PARÁ, 2007) enquanto as populações a partir de dez anos de idade do meio urbano tem em média 2,69 anos de estudos, as do meio rural tem apenas 0,88, uma diferença exorbitante que reflete o quanto tem sido difícil o acesso à educação para os sujeitos do campo.

Outro ponto a destacar, embora se visualize o aumento da oferta educacional no meio rural, mas esse processo não sido acompanhado de uma discussão a cerca da concepção de educação que deve ser ofertada no campo pelas comunidades rurais. Em seus imaginários o mais importante é a constituição da escola no local, as questões pedagógicas e curriculares ainda estão ausentes de seus raios de compreensão como fator importante nas discussões que tipo de educação os interessa, ou qual conhecimento está sendo produzido. Esse é um desafio que está posto aos sujeitos do campo, incorporar a escola como espaço de diálogo e a

extensão de um projeto social a fim de contribuir com um projeto de desenvolvimento.

Lima (2003) se recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado de um contexto macrossocial. A escola *no e do* campo para que se concretize requer uma articulação dos diversos atores e a articulação das organizações sociais, principalmente das comunidades, no entanto, faz-se necessário avançar para as discussões de um projeto pedagógico e curricular que ultrapasse a incorporação da educação urbanocêntrica que tem se reproduzido no campo.

Isto é possível, mas na medida em que o poder público junto com as comunidades e as demais organizações sociais constituírem espaços para dialogarem com mais intensidade as questões educacionais, principalmente do campo. Ou seja, a legitimidade dos espaços públicos é fundamental para a sociedade participar da construção de uma proposta pedagógica que atenda seus anseios. No entanto, este é um processo pedagógico de compreensão política em que os sujeitos do campo devem ser os principais articuladores, uma vez que, o poder público local historicamente tem se mostrado resistente ou constituído ações esporádicas de participação social.

É notório que os municípios padecem de receitas financeiras bem abaixo das demandas existentes e Breves não é diferente, pois depende quase que exclusivamente dos repasses federais, tendo o setor educacional o FUNDEB como principal suporte. E ainda, a maior parte das transferências de recursos é comprometida com o pagamento de pessoal. No entanto, é necessário calcular o custo necessário para investir nas políticas educacionais para reverter a situação precária da rede física escolar do campo, reduzir os baixos indicadores de aprendizagem, do transporte escolar e investir na formação e qualificação dos professores.

É necessário garantir que os entes federativos (Estado e União) atuem em regime de colaboração e repassem mais recursos para que os municípios possam garantir atendimento de qualidade em sua rede. Apesar de que, nos últimos anos, o governo federal vem afirmando que o custo aluno aumentou, mais ainda não é

suficiente para suprir todas as demandas municipais a ponto de transformar quantidade em qualidade do ensino.

Outro aspecto a destacar é que de acordo com as metas projetadas pelo MEC, com base nos atuais dados educacionais, o IDEB, em 2021, deve atingir a meta de 5,1, ou seja, bem abaixo da meta do Brasil que é 6,0. Observa-se que o resultado do ano de 2007 foi acima da meta projetada, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, para o primeiro era de 2,4 chegou a 2,5 um crescimento de aproximadamente 5%. Já no segundo que era de 3,2, chegou a 3,6, crescendo um pouco mais que 12%, mesmo tendo crescido acima das metas projetadas ainda não são suficientes para alcançar à final. Destaca-se que mais uma vez recaiu sobre as escolas do campo os piores índices do IDEB.

Como se evidencia, a construção e instituição do PME é uma necessidade não apenas política, mas acima de tudo pela importância que o município tem de sair de uma condição histórica de realizar suas ações baseada no improvisado ou através do imediatismo. Dessa forma, o plano deve constituir-se em um instrumento fundamental no delineamento do planejamento da SEMED e das políticas educacionais para os próximos anos. Assim será possível definir, de forma clara, suas metas, estratégias e ações dos programas e projetos que farão frente aos desafios que se apresentam. É uma possibilidade que se vislumbra para corrigir distorções históricas em relação ao atendimento aos sujeitos do campo, no entanto, é necessário que aconteça de forma participativa para que as especificidades sejam garantidas e definam que escola e educação os interessam.

Assim pode-se concluir que os vários governos municipais que se alternaram no poder não tiveram a intenção estruturar a SEMED, com os instrumentos de planejamento, gestão e controle social, que pudessem dar suporte as suas políticas. O CME passou a funcionar de fato no ano de 2009, e ainda sem a Lei do Sistema não pode fazer os processos de regularização das escolas, é apenas consultivo, fiscalizador e mobilizador.

Ressalta-se que a falta de um corpo técnico permanente da secretaria contribuiu para que a cada mudança de gestão tudo fosse reiniciado do zero. Embora essa realidade venha mudando a partir de 2005 quando se realizou concurso público para o quadro permanente da SEMED. Mais ainda é prematuro

fazer qualquer afirmação acerca da contratação destes profissionais e a garantia de que a nova gestão municipal dará continuidade às ações anteriores. No entanto, é importante afirmar que as instituições públicas necessitam de pessoal técnico qualificado para contribuir no processo de planejamento e sistematização do conhecimento produzido.

Frente a todos os desafios apresentados em que os indicadores educacionais não são nada animadores verificado durante o trabalho de campo, seja por meio das impressões, das entrevistas realizadas e análises documental. No entanto, foi possível constatar que as pessoas vêem na educação um dos caminhos viáveis para o desenvolvimento do município. Mais, para que esta premissa se torne realidade é necessário uma redefinição das políticas educacionais de forma articulada aos interesses das populações locais. Neste sentido, os sindicatos de professores, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, os pescadores têm o desafio de juntamente com as comunidades rurais passarem a discutir de forma mais orgânica com o poder público e os conselhos de educação essas políticas.

Por fim, as análises iniciadas nesse trabalho não têm a pretensão de encerrar por aqui, é necessário que outros estudos sejam realizados para aprofundar as discussões para contribuir com o redimensionamento das políticas educacionais para o campo. No entanto, a realidade da educação do campo de Breves levantadas e apresentados requer um repensar por parte do governo federal, estadual e municipal sobre as políticas educacionais destinadas as populações rurais. Pois, a forma com que vêm sendo atendidas não corresponde as suas diversidades socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Soares. Assentamentos do estado do Pará: retratos desse palco de luta pela terra, pela vida e pela educação. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 230-260.

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. Brasília, DF: INCRA, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

ANDRÉ, Marly Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 12, p. 15-20, 1987.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In:_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999a. p. 13-52.(Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 2).

_____. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; Néry, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília, DF: UNB;Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999b. p. 07-12. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 01)

_____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 75-92.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

BARROS, Oscar Ferreira. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 132-162.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n. 95).

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Edson Gillet. **Madeiras derrubam cem mil árvores na Ilha de Marajó**, 2007. Disponível em: <<http://www.brasiloste.com.br/noticia/304/>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996a**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do BRASIL:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005a. (Coleção Saraiva da Legislação)

_____. Constituição (1988). **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Padrões mínimos de funcionamento da escola ensino fundamental: ambiente físico escolar**. Brasília, DF: FNDE, 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 81, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

_____. Constituição (1988). **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis ns. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://cecaneunb.files.wordpress.com/2010/09/lei-11-947_092.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. **Demonstrativo das unidades executoras na área urbana e rural do município de Breves**. Brasília: MEC/FNDE/PDDE, 2009.

BREVES. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal de código de postura nº 1.271/80**, 1980. Mimeografado.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1530 de 1989**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação do município de Breves. Breves, 1989. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2003a.

_____. Programa SEBRAE de desenvolvimento local. **Diagnóstico Participativo Local do Município de Breves/PA**, 2003b. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2006a.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.114/2006: altera a lei nº 2.106/06**. Dispõe sobre a criação e delimitação dos bairros da cidade de Breves e dá outras providências, 2006b. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2007a.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.148 de 2007**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 1835/00, que alterou a Lei nº 1530/1989, a qual cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Breves, 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de estatística. **Aproveitamento de matrícula final**: ensino fundamental, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de ensino. Coordenação técnica. **Polarização e nucleação das escolas do campo**, 2009a. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Lotação. **Professores concursados das escolas do campo do município de Breves**, 2009b. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da II Conferência Municipal de Educação**. Breves, 2009c. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de viagem do distrito São Miguel**: zona rural, 2009d. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de viagem do distrito sede-rural**: zona rural, 2009e. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento dos tipos de escolas no município de Breves**: zona rural, 2009f. Mimeografado.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Brasília, DF: INCRA; IICA; PCT, 1999.

BUENO, Maria Sílvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: _____; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Clayton de; (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 177-192.

CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Maria Neuza de. Descentralização/municipalização no ensino no estado da Bahia: aspectos políticos e institucionais. In: _____, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 15-51.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, Peres: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v.1).

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: _____; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4).

_____. A escola do campo em movimento. In: _____; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-131.

CARBONARI, Francisco José. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Clayton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 211-223.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO- AMERICANA. **Conclusões de Medellín**: bispos da América Latina, São Paulo: Paulinas, 1979.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A reforma do estado nos anos 90 e suas implicações para as políticas públicas educacionais na região amazônica. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 3, n. 2, p. 45-77, dez. 2000.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 163-195.

COSTA, Ferreira da. **Terra dos Breves**. Breves, 2000. Mimeografado.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto; LEITE NETO, Francisco Costa; COUTO, Jeovani de Jesus. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 114-131.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto da Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional Por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude ribeirinha**: identidade e cotidiano. 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, Giovanni. **Marajó**: a ditadura da água. 2. ed. Cachoeira do Arari: Museu Santa Cruz do Arari, 1997.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008. 347 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafio da educação rural no estado do Pará/região amazônica. In:_____ (Org.). **Educação do campo na amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 42-60.

IBGE. **Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Contagem da população 2007**. Rio de Janeiro, 2007.

INEP. **Panorama de educação no campo**. Brasília, DF, 2007.

_____. **Relatórios**: relação de escolas. Brasília, DF, 2009. Disponível:<<http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/relescolas>>. Acesso em: 22 out. 2009.

_____. **Censo escolar de 2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2010.

INSTITUTO CHICO MENDES. **Relatório contendo revisão bibliográfica, pré-diagnóstico socioambiental da região e base cartográfica da UC**: Reserva Extrativista Mapuá. Breves, 2007. Mimeografado. Produto 2.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. ; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, v.1, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÔBO, Yolanda Lima; FARIA, Roberto. A questão política do direito à educação da população do campo. In: SOUZA, Donald Belo de; FARIA, Elia Ciomar Macêdo de (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 391-405.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. 320 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Autonomia administrativa, financeira, poder local e políticas educacionais: uma análise a partir de artigos e Anísio Teixeira. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Clayton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 85-112.

MARTINS, Ângela Maria. O processo de municipalização no estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: _____; OLIVEIRA, Clayton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 151-175.

MIRANDA NETO. **Marajó: desafio da Amazônia**. 2. ed. Belém: CEJUP, 1993.

MORAIS, Regis. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papyrus, 1989.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e princípios da PEADS(Pe) e do CAT (Ba). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2. ed. Salvador: [s. n.], 2005. p. 18-53.

MULS, Leonardo Marco. Desenvolvimento local, espaço e território: o conceito de capital social e a importância da formação de redes entre organismos e instituições locais. **Economia**, Brasília, DF, v.9, n.1, p.1-21, jan./abr. 2008.

NERY, Irmão Israel José. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 07-11. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v.2)

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Entre o local e o global. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 fev. 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Marizy Souza Ribeiro de. **Educação rural e desenvolvimento sustentável**: a lógica subjacente das relações inter-setoriais. Salvador: Franciscana, 2007.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo**: discriminação e resistência. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Mapa social dos municípios paraenses**. Belém, 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01 de 09 de janeiro de 2009**. Belém, 2009.

_____. Governo do Estado. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó**. Belém: Secretaria de Estado de Integração Regional, [200-].

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições da educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 85-113.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do campo e participação social**: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANTOS, Émina Nery. **A construção de espaços públicos na política educacional de Gurupá**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Umido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SEN, Amartya Kumar. **O desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIROMA, Eneida Otto et al. (Org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR., João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Clayton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 57-83.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo (relatora): Parecer nº 36/2001 (Relatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 175-201.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia: da subordinação à luta pelo poder**. Belém: UFPA, NAEA, 2002.

SPÍNOLA, Henriqueta Barbosa. **O ribeirinho: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas**. 1997. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O local e o global: limites e desafios a participação cidadã**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11n n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

YIN, Robert K. **O estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAOUAL, Hassan. **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS - NAEA
PROGRAMA DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO
ÚMIDO



Esta pesquisa refere-se à dissertação de mestrado de Eraldo Souza do Carmo, aluno do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

Lideranças Comunitárias

Identidade

1. Como se deu a história da constituição da comunidade?
2. Que grupos ajudaram na formação da comunidade?
3. Quais fatos marcaram a trajetória histórica da comunidade?
4. Como se deu a história de ocupação da terra pelas famílias da comunidade?
5. Quais as principais fontes de renda das famílias da comunidade?
6. Quais os problemas ambientais existentes nas comunidades?
7. Quais as produções na propriedade?
8. Quais foram as principais transformações ocorridas na terra das famílias desde a chegada?
9. Como está organizado o calendário da produção (agrícola) da comunidade?

Educação

10. Qual a sua compreensão de educação?
11. Como se deu a implantação da escola na comunidade?
12. Qual a importância da escola para a comunidade?
13. Com a implantação da escola o que mudou na vida da comunidade?
14. Qual foi o papel da comunidade na implantação da escola?
15. A comunidade discute com os professores o conteúdo programático que é trabalhado com os alunos?
16. Além da escola, a comunidade tem ou já teve outros meios de promover educação?
17. A Comunidade tem conhecimento da municipalização do ensino?
18. O que mudou na escola a partir da municipalização?

Lideranças sindicais

1. Como o sindicato analisa a questão educacional no município?
2. O sindicato tem discutido em seus ventos esta situação?
3. O sindicato tem feito algum diálogo com os órgãos educacionais do município a fim de discutir as questões educacionais? Quais?
4. A partir da expansão das escolas nas comunidades do campo, houve melhora nas condições de vida da população?
5. A Educação tem contribuído para o desenvolvimento do município? Em que sentido?
6. Qual o posicionamento do sindicato sobre a discussão de educação do campo?
7. É necessário uma política de educação do campo específica as escolas rurais?
8. O sindicato tem pautado com os governos uma política educacional que atenda as especificidades das comunidades do campo?
9. Com a municipalização da educação, houve alguma melhoria do ensino no município?
10. A gestão democrática tem acontecido de fato no município ou é mais um discurso?
11. Há uma participação da sociedade civil nos rumos da política educacional no município?

Educadores

1. O que é educação?
2. O que é educação na área rural?
3. Já participou de alguma discussão sobre educação do campo? O que achou do debate?
4. É necessário uma política de educação do campo específica as escolas rurais?
5. Como é a relação da escola com a comunidade?
6. Como você avalia a participação das comunidades nos processo educacionais nas escolas do campo?
7. Quais os desafios que vocês têm encontrado para promover o processo educacional nas escolas do campo?
8. Como a escola trabalha o conteúdo programático a partir da realidade o aluno?
9. A necessidade de se ter um currículo diferenciado para as escolas do campo?
10. Caso sim? Em que isto ajudaria?
11. Cite alguns eventos importantes sobre educação que já houve no município que você tenha participado? Por quê?

12. Recebem formação para trabalharem nas escolas do campo? Que tipo?
13. O que precisaria ser melhorado na educação do campo? Por quê?
14. Quais os valores que você trabalha com seus alunos?
15. Como é que você fala da realidade da comunidade para seus alunos?
16. O que dificulta a aprendizagem do aluno?
17. Quais os fatores que contribuem para a evasão escolar?
16. Como você avalia a atuação das administrações em relação a educação?

Gestor

1. Qual a concepção de educação que norteia as ações da Secretaria Municipal de Educação?
2. Como a Secretaria pretende envolver as escolas do campo na elaboração do Plano Municipal de Educação?
3. Quais os instrumentos de participação que a secretaria tem criado para discutir a política educacional no município?
4. A política educacional da Secretaria tem contribuído para o desenvolvimento do município? Em que sentido?
5. Qual seu posicionamento sobre esta discussão de educação do campo?
6. Como a Secretaria Municipal de Educação tem discutido a política educacional com as comunidades do campo?
7. É necessário uma política de educação do campo específica as escolas rurais?
8. Como você avalia a participação das comunidades nos processo educacionais nas escolas do campo?
9. Esta participação é positiva ou negativa? Por quê?
10. Quais as vantagens e desvantagens que a municipalização trouxe para a educação municipal?
11. A que você atribui os baixos índices educacionais as escolas do campo?
12. Qual os mecanismos que a SEMED tem utilizado para combater estes baixos índices educacionais?
13. Como a Secretaria de Educação tem trabalhado para superar os desafios educacionais das escolas do campo?

Ex-gestor

1. Qual a concepção de educação que norteava as ações da Secretaria Municipal de Educação?
2. Na sua gestão a secretaria de educação possibilitou espaço para que as organizações sociais pudessem debater a política educacional brevense? Que espaço eram esses?
3. Quais os motivos que levaram a Secretaria não implantar o Conselho Municipal de Educação?
4. A municipalização do ensino trouxe alguma vantagem para o município?
5. Quais os critérios eram utilizados para a implantação de uma escola ou uma modalidade de ensino nas comunidades do campo?
6. Na sua avaliação a que se devem os baixos índices educacionais do município?

Coordenadoras Educacionais na SEMED dos distritos

1. Qual a compreensão de comunidade que você tem?
2. Como se dá o processo de implantação de uma escola nas comunidades rurais?
3. Qual o significado de uma escola em uma comunidade?
4. A que você atribui os baixos índices educacionais as escolas do campo?
5. Qual os mecanismos que a SEMED tem utilizado para combater este baixo índice educacional?
6. Nos últimos dez anos tem melhorado ou piorado a educação nas escolas do campo? Porque?
8. Como tem sido a participação das comunidades nos processo educacionais nas escolas?
9. Esta participação é positiva ou negativa? Por quê?
10. Qual seu posicionamento sobre esta discussão de educação do campo?
11. É necessário uma política de educação do campo específica as escolas rurais?
12. Há diferença do currículo trabalhado nas escolas urbanas para as do campo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS - NAEA
PROGRAMA DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO



Esta pesquisa refere-se à dissertação de mestrado de Eraldo Souza do Carmo, aluno do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da UFPA. Solicitamos sua colaboração nos respondendo as perguntas através do (a) nosso (a) entrevistador (a). Sua colaboração será muito valiosa para os resultados desta pesquisa.

APÊNDICE B - Questionário de pesquisa⁴¹

1. Identificação das formas de organização da comunidade e a caracterização:

1.1. Nome da Comunidade:.....

1.2. Distrito:.....Rio.....

1.3 Ano de criação ou início da organização da comunidade:.....

1.4 Pensando nos membros desta comunidade a maioria é do (a) mesmo (a):

a) Religião () Sim () Não b) Sexo () Sim () Não

1.5. Cerca de quantas famílias moram nesta comunidade:.....

1.6 Há algumas destas organizações sociais nesta comunidade?

- | | |
|----------------|------------------------------|
| 1. Cooperativa | () 1 Número de Membros..... |
| 2. Sindicato | () 2 Número de Membros..... |
| 3. Associação | () 3 Número de Membros..... |
| 4. Empresa | () 4 Número de Membros..... |
| 5. Outra..... | () 5 Número de Membros..... |

1.7 Quem originalmente fundou a associação que esta comunidade está vinculada?

1. O governo central

2. O governo local

3. Um líder local

4. Membros da comunidade

1.8 Informante (nome)

1. Membro da diretoria

2. Participante

1.9 Motivação para organizar a comunidade?

1. Decisão coletiva

2. Sugestão de fora

3. Alguma religião

⁴¹ Este questionário foi elaborado pela professora Dr^a Tereza Ximenes (UFPA) para estudo de capital social.

1.10 Nos últimos cinco anos, o tamanho da comunidade:

1. Diminuiu
2. Permaneceu o mesmo
3. Aumentou

1.11 Como são escolhidos os líderes da Comunidade?

1. Por uma pessoa ou entidade de fora
2. Cada líder escolhe o (a) seu/sua sucessor (a)
3. Por decisão de alguns moradores
4. Por decisão/voto de todos os moradores

1.12 A Liderança desta comunidade é:

1. Muita efetiva
2. Relativamente efetiva
3. Não é efetiva

1.13 A(s) pessoa (s) mais importante (s) que aconselha (m) ou orientam as ações para a comunidade:

1. Pertence(m) a comunidade
2. É (são) de fora da comunidade, mas pertence(m) à localidade
3. É (são) de fora da comunidade e não mas pertence(m) à localidade

1.14 Principais atividades da comunidade: Cite no máximo três em ordem de prioridade.

1. Pesca
2. Agricultura
3. Moveleira
4. Extração da madeira
5. Extração do palmito
6. Outros

1.15 Financiamentos para a melhoria da comunidade:

1. Dos moradores
2. Outras fontes da comunidade
3. Doações de fora
4. Governo

1.16 A participação na comunidade é feita por:

1. Convite
2. Participação voluntária

1.17 Os membros da comunidade são:

1. Da mesma família
2. Da mesma localidade
3. Do mesmo partido político
4. Da mesma religião
5. De todos os segmentos acima

Parte 2
Interação e nível de comunicação

2.1 Essa comunidade trabalha ou interage com outras comunidades?

1. Não
2. Sim, ocasionalmente
3. Sim, frequentemente
4. Nunca

2.2 Hoje em dia, com que frequência você diria que as pessoas desta comunidade ajudam uma as outras?

1. Sempre ajudam
2. Quase sempre ajudam
3. Algumas vezes ajudam
4. Raramente ajudam
5. Nunca ajudam

2.3 Das organizações sociais existentes na lista anexa com quais delas a sua comunidade se relaciona? Com que frequências? É uma relação de confiança?

Nº	Nome/ tipo	Me relaciono com esta org. (1) Sim (2) Não	Comunicação com esta org. para assuntos de trabalho e outros assuntos	
			1. Semanalmente	1. Confia
			2. Uma vez por quinzena	2. Razoavelmente
			3. Uma vez por mês	3. Confia pouco
			4. 1 em 2 Meses	4. Não confia
			5. mais de 2 meses	
1	Sindicato			
2	Cooperativa			
3	Associação			
4	Órgão Público			
5	Órgão privado			
6	ONG			

2.4 Entidades que a organização já teve contato.

1. Banco do Brasil () 2. Banco da Amazônia () 3. Banco do Estado () 4. SEBRAE ()
5. Pref. Municipal () 6. SENAI () 7. EMBRAPA () 8. Universidade () 9. Outra ()

2.5 Quais as principais dificuldades para receber assistência técnica ou gerencial de entidades governamentais e outras?

1. Não conhece os serviços disponíveis
2. Não possui pessoal técnico qualificado para receber a assistência
3. Conhece os serviços, mas nunca os procurou

4. Os serviços estão em locais distantes
5. Encontrou dificuldades de acesso (burocracia, dificuldades de comunicação)

2.6 O que mais falta nas organizações das comunidades?

1. Acesso à informação
2. Acesso à educação
3. Recursos materiais
4. Recursos Humanos
4. Outras (identificar).....

--	--

2.7 O que o governo poderia ajudar para melhorar a vida na localidade?

1. Educação
2. Transporte
3. Energia
4. Financiamento
5. Outra (especificar).....

--	--

2.8 Quais são as três fontes de informação mais importantes?

1. Parentes, amigos e vizinhos
2. Mercado local
3. Jornal local da comunidade
4. Jornal nacional
5. Rádio
6. Televisão
7. Grupos ou associações

--	--	--

2.9 Há grupos de pessoas na localidade que não conseguem ter acesso a alguns dos seguintes serviços?

	Quantos são excluídos?
	1 Somente algumas pessoas
	2 menos da metade da localidade
	3 mais de metade da localidade
Educação (escolas)	
Serviços de saúde	
Água tratada	
Rodovias transporte	

PARTE 3

Rede de relações. Confiança e Solidariedade

3.1 Cite o nome de 3 membros de organização com quem você tem mais contato:

a) _____

b) _____

c) _____

3.2 Em geral, você concorda ou discorda das seguintes afirmações?

	1. Concordo totalmente
	2. Concordo em parte
	3. Discordo em parte
	4. Discordo totalmente
Pode-se confiar na maioria dos participantes do grupo.	
No grupo, é preciso estar atento ou alguém pode tirar vantagem de você.	
A maioria das pessoas nesta localidade estão dispostas a ajudar caso você precise.	
Nesta localidade, as pessoas geralmente não confiam umas nas outras quanto a emprestar e tomar dinheiro emprestado.	

3.3 Você confia nas seguintes pessoas?

	1. Confio muito pouco
	2. Confio pouco
	3. Confio muito
	4. Confio totalmente
Prefeito	
Vereadores	
Comerciantes	
Lideranças locais	
Representantes da Igreja	
Polícia	

3.4 Se de repente você precisasse viajar por um ou dois dias, você poderia contar com seus vizinhos para tomarem conta das suas crianças?

1. Definitivamente sim
2. Provavelmente
3. Provavelmente não
4. Definitivamente não

3.5 Quantas pessoas contribuem com tempo ou dinheiro para objetivos de desenvolvimento comuns, tais como um mutirão ou com a manutenção da sede da comunidade?

1. Todas
2. Mais da metade
3. Cerca da metade
4. Menos da metade
5. Ninguém

3.6 Você sente que tem poder para tomar decisões importantes, que podem estabelecer melhoria na sua localidade?

1. Totalmente incapaz
2. Um pouco incapaz
3. Capaz de mudar

3.7 Nos últimos 12 meses, quantas vezes as pessoas nesta localidade se reuniram par entregar conjuntamente uma petição a membros do governo, ou a líderes políticos, pedindo algo em benefício da comunidade?

1. Nunca
2. Uma vez
3. Três a cinco vezes
4. Mais de 5 vezes

3.8 Na sua localidade, considerando a renda das pessoas elas são?

1. Extremamente diferentes
2. Muito diferente
3. Relativamente diferentes
4. Pouco diferentes
5. Muito pouco diferentes

3.10 Quais são as 3 diferenças que mais frequentemente causam problemas?

1. Diferenças de educação
2. Diferenças de posse de terras
3. Diferenças de riqueza/posses materiais
4. Diferenças de posição social
5. Diferenças entre homens e mulheres
6. Diferenças de filiação política
7. Diferenças de crenças religiosas
8. Diferenças entre moradores antigos e novos moradores
9. Diferenças entre gerações mais jovens e gerações mais velha

--	--	--

3.11 Esta comunidade nos últimos 12 meses já participou de algum (a)?

1. Sim
2. Não

1. Reunião da associação, cooperativa, sindicato. Ou reunião aberta ou grupo de discussão?

2. Encontro político?

3. Participou de algum protesto?

4. Participou de campanha eleitoral ou informativa?

5. Fez alguma denúncia pública?

6. Informou a polícia ou a justiça a respeito de um problema local?

PARTE 4

Sobre Educação

4.1 A escola desta comunidade foi implantada através da articulação com o poder público:

1. Da organização da comunidade
2. De uma liderança da comunidade
3. De um vereador
4. Do prefeito

4.2 A comunidade participou de alguma discussão sobre a municipalização da educação:

() Sim () Não

4.3 Houve alguma mudança na comunidade após a municipalização da educação?

() Sim () Não

4.4 Quando há um assunto relacionado a educação para discutir na comunidade geralmente quantas pessoas participam?

1. Todas

2. Mais da metade

3. Cerca da metade

4. Menos da metade

5. Ninguém