

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

JANAENE LEANDRO DE SOUSA

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PROJETO DE ASSENTAMENTO
DIRIGIDO ANAUÁ, NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS/RR**

Boa Vista

2019



JANAENE LEANDRO DE SOUSA

**FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO PROJETO DE ASSENTAMENTO
DIRIGIDO ANAUÁ, NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS/RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Interculturalidade. Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra
Paternella

Boa Vista

2019

Copyright © 2019 by Janaene Leandro de Sousa

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725f SOUSA, Janaene Leandro de.
Fechamento das Escolas do Campo no Projeto de Assentamento
Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR. / Janaene Leandro de
Sousa. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.
101 f. il. Color 30 cm.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação – Mestrado acadêmico, da UERR/IFRR, como
requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como
linha de Pesquisa: Educação Campo, Educação Indígena e
Interculturalidade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra Peternella.
1. Fechamento das Escolas do Campo 2. Nucleação 3. Transporte
Escolar I. Peternella, Alessandra (orient.) II. Universidade Estadual de
Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título
UERR.Dis.Mes.Edu.2019.08 CDD – 370.19346 (21. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

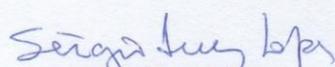
JANAENE LEANDRO DE SOUSA

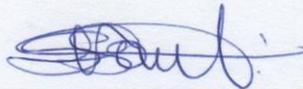
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. ALESSANDRA PETERNELLA
Orientadora
UFRR


PROF. DR. SÉRGIO LUIZ LOPES
Membro Titular Interno
UFRR


PROF^a. DR^a. SILVANETE PEREIRA DOS SANTOS
Membro Titular Externo
IFRR

Boa Vista – RR

2019

Ao meu querido esposo Milton Sousa, que me apoiou e incentivou incondicionalmente

Aos meus amados filhos Guilherme e Sofia, que me encham de orgulho e por entenderem a minha ausência em suas vidas.

Às cinco mulheres especiais:

Minha mãe Marina, pelo apoio, paciência e orações.

Minhas irmãs Joelma, Jeane, Gidiane e Juciene, pelo carinho, mão amiga, bom humor e generosidade.

Ao meu pai João por me compreender e apoiar.

A todas as crianças e jovens das escolas localizadas no PAD Anauá, que apesar das adversidades não desistem de sonhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem fé na caminhada ela não seria possível.

À Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Peternella, minha querida orientadora, pelas riquíssimas contribuições neste trabalho, sugerindo, criticando, me ajudando a organizar os dados e, sobretudo, me apoiando com palavras de incentivo para que, apesar das adversidades, permanecesse firme.

Aos Professores: Dr^ª. Ana Aparecida, Dr. Sérgio Luiz Lopes e Dr^ª. Silvanete Pereira dos Santos que estiveram presentes na banca de qualificação e defesa, contribuindo generosamente com este trabalho.

A toda minha família que sempre esteve ao meu lado, me dando forças e dizendo: “Você consegue”!

A Marly Alves, diretora da escola onde trabalho, pelo carinho, força e compreensão.

A todos os professores do mestrado em educação que compartilharam seus conhecimentos, amizade e compreensão.

Ao professor Jairzinho Rabelo pela generosidade e incentivo.

Aos colegas de mestrado pela amizade, pelo carinho e apoio. Gratidão especial à Katia Maria, Graciete, Selma e Luanda, amigas carinhosas e divertidas que me fortaleceram e ajudaram nesta caminhada.

Aos amigos Harison, Kelly e Cristiane pelo apoio que recebi no percurso da pesquisa. Gratidão especial à Laura e Reginete, que foram fundamentais para o sucesso da pesquisa.

À SEED, INCRA e SEMED Rorainópolis pelo apoio às informações necessárias a este trabalho.

A todos os meus amigos e amigas do Distrito de Martins Pereira pelas palavras de incentivo.

Em resumo, se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a escravidão moderna. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão (TONET, 2012, p. 83).

RESUMO

SOUSA, Janaene Leandro de. **Fechamento das Escolas do Campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no Município de Rorainópolis/RR**. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, Boa Vista, RR, 2019.

O presente trabalho está vinculado à área de concentração Educação e Interculturalidade intitulado “Fechamento das Escolas do Campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR”. Tem como objetivo analisar os determinantes do fechamento das escolas do campo no PAD Anauá a partir de seu contexto histórico e social tendo como recorte temporal a década de 1990. A metodologia está alicerçada sob o aporte metodológico do materialismo histórico e dialético, o qual permite analisar as relações que determinam o fenômeno pesquisado, desvelando suas contradições e centrando-se na busca das respostas às seguintes indagações: Quais as políticas de financiamento e gestão da educação do campo e suas implicações no PAD Anauá, no município de Rorainópolis? Como ocorre o fechamento das escolas no PAD Anauá? Como a comunidade participou das decisões sobre o fechamento das escolas? Considera-se que a política está configurada na mundialização do capital que se corporificou nas ações governamentais e se expressa em todos os níveis. Explicita o papel do estado mínimo neoliberal, das políticas públicas para o campo e do processo de nucleação e financiamento da educação. A análise documental buscou delimitar a investigação pautando-se nas especificidades do objeto pesquisado. Os resultados demonstram que são vários os motivos que incidem sobre o fechamento das escolas do campo, cuja suas determinações são em última instância econômicas. O discurso da defesa da qualidade do ensino atrela-se ao fechamento das unidades escolares e aponta para a terceirização de serviços do transporte escolar. Concluímos que o fechamento das escolas e seus determinantes são expressos pelo desrespeito do poder público municipal e demais entes federados que extirpa as escolas para atender ao projeto capitalista dos ideários neoliberais.

Palavras-chave: Fechamento das Escolas do Campo. Nucleação. Transporte Escolar.

ABSTRACT

SOUSA, Janaene Leandro de. **Field Schools Closure, on Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, in the town of Rorainópolis/RR.** 100 p. Dissertation (Master's in Education), Universidade Estadual de Roraima in association with the Instituto Federal de Educação de Roraima, Boa Vista, RR, 2019.

This work is joined on the concentration area Education and Interculturality entitled "Field Schools Closure, on Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, in the town of Rorainópolis/RR". The purpose of this study was to analyze the determinants of the closure of the field schools in PAD Anauá in the town of Rorainópolis/RR from the historical and social context having as starting point the decade of 1990. The methodology is founded under the methodological input of historical and dialect materialism, which allows to analyze the relations that determine the phenomenon researched, unveiling its contradiction and focusing on the search for the following questions: What policies of financing and management of the education in the countryside and its implications in the PAD Anauá, in town of Rorainópolis?, How does the closure of schools in PAD Anauá? How does the community participate of the decisions about the closure of schools? It is considered that politics is configured in the globalization of capital that has been embodied in governmental actions and expresses its continuity at all national levels, explaining the role of the minimal neoliberal state, public policies for the countryside and the process of nucleation and financing of the education. The documentary analysis sought to delimit the research based on the political research and the specificities of the researched object. The results demonstrate the various reasons that led to the closure of the rural schools, whose determinations are ultimately economic instance. The speech of the defense of the quality of education is related to the closure of the school units and points to the outsourcing of school transportation services. We conclude that the closure of schools and their determinants are expressed by the disrespect of municipal public power and other federated entities that extirpate schools to meet the capitalist project of neoliberal ideologies.

Keywords: Field Schools Closure. Nucleation. School Transporte.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fechamento de escolas do campo por região no Brasil	16
Gráfico 2 – Localização das escolas	73
Gráfico 3 – Quantitativo de alunos	74
Gráfico 4 – Relação das escolas extintas ou paralisadas	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos Assentamentos da Reforma Agrária em RR/2017 ..65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Problemas no campo a partir da nucleação	57
Figura 2 – Mapa do PAD Anauá.....	62
Figura 3 – Passos para implantação de assentamentos	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Educação
GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID – Centro Internacional para Redução de Conflitos sobre Investimento
IDA – Associação Internacional do Desenvolvimento
IFC – Corporação Financeira Internacional
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira
ISER – Instituto Superior de Educação de Roraima
LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organização Não Governamental
PAs – Projeto de Assentamentos
PAD ANAUÁ – Projeto de Assentamento Dirigido Anauá
PDAS – Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável
PNE – Plano Nacional de Educação
PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	15
1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
2.1 TEORIA DO ESTADO EM MARX.....	23
2.2 O PAPEL DO ESTADO NEOLIBERAL: MÍNIMO PARA O TRABALHO E MÁXIMO PARA O CAPITAL	28
2.2.1 Financiamento e gestão da educação	31
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
3.1 CONCEITOS DE CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO AO RURAL.....	48
3.2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E O TRANSPORTE ESCOLAR.....	53
4 FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO DIRIGIDO ANAUÁ NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS.....	59
4.1 PERCURSO HISTÓRICO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO DIRIGIDO ANAUÁ: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA.....	59
4.2 PERSPECTIVAS DOS SISTEMAS DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL PARA O QUANTITATIVO DE ESCOLAS ABERTAS E FECHADAS NO PAD ANAUÁ.....	67
4.2.1 Das perspectivas do sistema de ensino Estadual para as escolas extintas ou fechadas no PAD Anauá.....	68
4.2.2 Das perspectivas do sistema de ensino Municipal para as escolas extintas ou fechadas no PAD Anauá.....	71
4.3 DETERMINANTES DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO NO PAD ANAUÁ.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83

1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de estudo, “Fechamento das Escolas do Campo no município de Rorainópolis-RR”, deu-se pela minha vivência no campo, no Projeto de Assentamento Dirigido (PAD¹) Anauá. Também por ser filha de agricultor assentado, parte de uma das primeiras famílias a migrar do estado do Pará para o estado de Roraima e adquirir um dos lotes às margens da BR 174, na década de 1970. A minha escolarização ocorreu a partir dos anos de 1980, no contexto do campo, mais especificamente no PAD Anauá.

No ano de 1994 iniciei minhas atividades profissionais em uma escola da rede pública como auxiliar de secretaria e, em 1995, pela necessidade da região, como professora leiga lecionei para alunos do 1º período no antigo pré-escolar. Para atender as necessidades de formação ingressei no ano de 1996 no Projeto Caimbé² e logo em 2002 na 1ª turma de Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Roraima (ISER).

Neste período, entre os anos de 1996 e 2002, observei que as escolas do campo, localizadas nas vicinias do entorno da minha comunidade, começaram a ser fechadas. Esse fato me inquietou, pois os alunos das escolas desativadas passaram, gradativamente, a ser matriculados na única escola da Vila Martins Pereira, localizada às margens da BR 174. Como professora da escola, acompanhei esse processo, sem saber os seus motivos ou as suas justificativas.

¹ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), define um assentamento como um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. A criação é feita através de uma publicação de uma portaria, na qual constam os dados do imóvel, capacidade estimada de famílias, nome do projeto de assentamento e os próximos passos que serão dados para sua implantação. Cada uma das unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, é entregue pelo INCRA a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas em um assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. Já o tamanho e a localização são determinados pelo tamanho do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. A família assentada deve comprometer-se a morar na parcela e explorá-la para o seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. Os projetos de assentamentos preveem créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento econômico das famílias assentadas, dos quais pagam posteriormente. É vetada a venda, aluguel, doação, arrendamento ou empréstimo da terra a terceiros, salvo se a família assentada já possuir a escritura definitiva do lote no nome do responsável pelo referido lote. (www.incra.gov.br/assentamento - acesso em 23/07/2018).

² Projeto do governo do estado de Roraima, para formação em nível médio, para o magistério, àqueles professores que atuavam sem a formação requerida para a função. As aulas aconteciam no período das férias escolares.

Nos anos seguintes o fechamento e a extinção das escolas continuaram me levando a observar com mais atenção o trabalho que a prefeitura do município de Rorainópolis fazia para transportar os alunos até a escola da Vila. Acompanhava as dificuldades enfrentadas por eles todos os dias, para manterem-se atentos às aulas, devido ao sono e cansaço, e, assim, a garantia de um bom rendimento. As inquietações advindas da prática vivenciada sobre tais fatos e a busca por explicações das causas do fechamento das escolas do campo no município de Rorainópolis constituíram o motivo para este estudo e um tema relevante para minha vida pessoal e profissional.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Definida a temática de pesquisa, realizamos a revisão de literatura a partir de trabalhos que tratavam do tema, por meio do levantamento bibliográfico de teses, dissertações, artigos e livros produzidos. O recorte temporal definido para delimitar a busca foi a década de 1990, por ser um período marcado por Reformas na educação brasileira.

Na primeira busca feita no Google acadêmico com as palavras-chave “fechamento das escolas do campo” localizamos 42 trabalhos, entre artigos e dissertações (BORGES (2017), CARVALHO; SERGIO (2017), FERREIRA e BRANDÃO (2017), MAZUR (2015), PAVANI; ANDREIS (2017), SILVA (2015), SOUZA *et. al*, (2015), TAFFAREL; MUNARIM (2015), VENDRAMINI (2015), dentre outros). Desses, somente cinco se referem à Região Norte, especificamente aos Estados de Rondônia, Pará, Acre e Amapá. Realizamos buscas na página da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), nos Anais das Reuniões Científicas da Região Norte, ocorrida em Belém do Pará, no ano de 2016. Neles identificamos que as pesquisas que tratam do fechamento das escolas do campo já constavam na primeira busca.

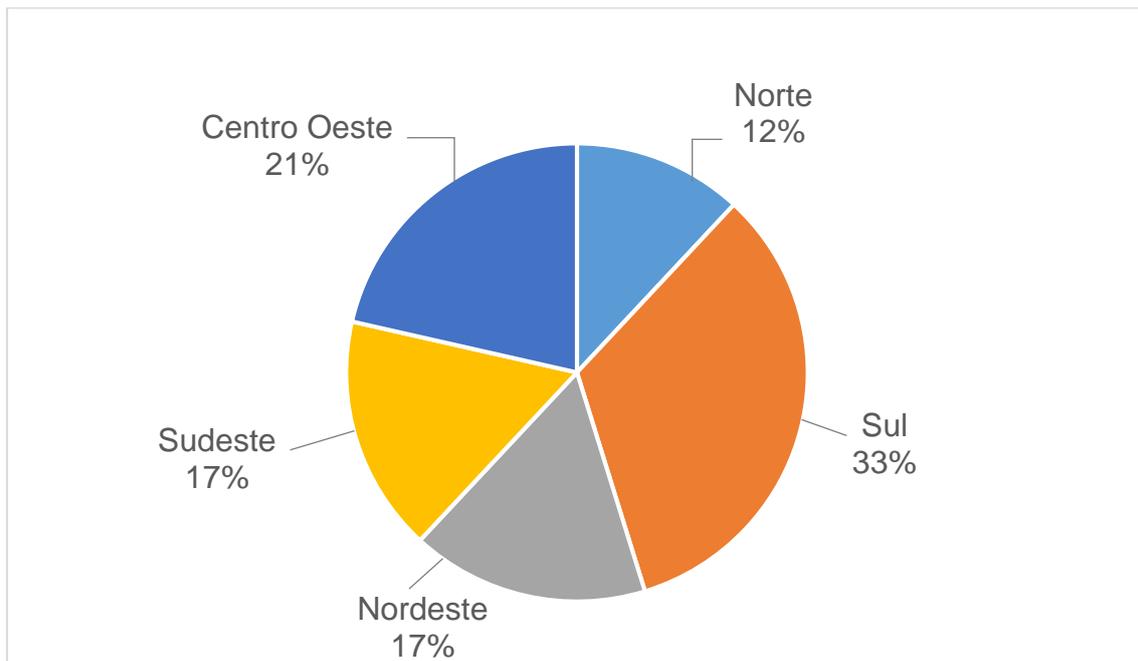
O site do Movimento dos Trabalhadores Rurais³ sem Terra também apresentou trabalhos sobre o fechamento das escolas do campo e as implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O site Brasil de Fato: uma visão

³ www.mst.org.br/2015/.../mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014. Acesso em: 10 ago. 2018.

popular do Brasil e do mundo⁴ publicou um trabalho com o tema “Escolas rurais no Brasil: um retrato”, no qual há uma reflexão sobre o retrato das escolas rurais do Rio de Janeiro e o fechamento das escolas do campo nesse estado.

Para visualizar de forma mais clara o quantitativo de pesquisas localizadas sobre o tema, por região, elaboramos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Fechamento de escolas do campo por região no Brasil



Fonte: Autoria própria, elaborado a partir dos dados obtidos na revisão de literatura.

O gráfico demonstra as publicações referentes a pesquisas realizadas com o tema “Fechamento das escolas do campo”, sendo que a Região Sul apresenta o maior número de produções voltadas para o fechamento de escolas no campo, políticas educacionais para o campo, transporte escolar e nucleação de escolas. Já o norte do Brasil apresenta poucos trabalhos que abordam o tema em tela. Este levantamento revela haver poucos estudos realizados sobre o tema na Região Norte, e nenhum estudo no estado de Roraima.

Os trabalhos localizados, frutos de pesquisas, apresentam a necessidade do estudo sobre o tema diante do quantitativo de escolas do campo fechadas a partir dos anos de 1990. As fontes dos dados apresentados centram-se, principalmente,

⁴ <https://brasildefato.com.br/mode/4479>. Acesso em: 10 ago. 2018.

na base do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e no Censo Escolar, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). Também tratam das políticas de fechamento das escolas do campo tendo como principal fator o avanço do agronegócio, como projeto de desenvolvimento do país, para o campo brasileiro, com isso a necessidade do esvaziamento do campo de seus produtores tradicionais, pautados na agricultura familiar. Observamos, assim, que o tema fechamento das escolas vincula-se ao fenômeno da nucleação e do transporte escolar. No entanto, nos trabalhos levantados, não identificamos reflexões sobre os determinantes políticos e econômicos do fechamento das escolas do campo, mediados por uma discussão que trate da reconfiguração do papel do Estado, a partir dos anos de 1990 no Brasil, bem como de suas relações entre as políticas de financiamento da educação básica e a gestão pública desses recursos, o que se constituiu em lacuna e necessidade deste estudo.

Além disso, não identificamos, como já mencionado, pesquisas sobre o tema no estado de Roraima, o que demonstra a relevância deste estudo, o qual centra-se no contexto do município de Rorainópolis, no Projeto de Assentamento (PAD) Anauá. Tais lacunas estão impressas no seguinte problema de pesquisa: Quais os determinantes do fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Anauá, município de Rorainópolis-RR?

O problema de pesquisa desdobrou-se nas seguintes questões norteadoras: Quais as políticas de financiamento e gestão da educação do campo e sua implementação no PAD Anauá, no município de Rorainópolis/RR? Como ocorre o fechamento das escolas no PAD Anauá? Como a comunidade participou das decisões sobre o fechamento das escolas?

O objetivo deste trabalho foi o de analisar os determinantes do fechamento das escolas do campo no PAD Anauá, no município de Rorainópolis/RR, a partir do seu contexto histórico e social tendo como ponto de partida a década de 1990, período em que eclodem os debates e as políticas públicas para a Educação do Campo, no contexto de crise econômica do capital e Reforma do Aparelho do Estado brasileiro. Teve por objetivos específicos: a) discutir as políticas públicas de financiamento e gestão da educação do campo, a partir dos anos de 1990; b) levantar o processo de fechamento das escolas do campo no PAD Anauá; c) Discutir a participação da comunidade nas decisões sobre o fechamento das escolas do campo.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para realizar este trabalho e entender melhor o contexto desta investigação, fez-se necessário uma abordagem metodológica que possibilitasse a análise do objeto de estudo, sendo utilizado para tanto, o materialismo histórico e dialético, entendido como uma possibilidade de apreensão da realidade concreta.

O método filosófico marxiano, de acordo com Tonet (2013), é o que melhor permite a compreensão da realidade em seu movimento histórico, sobre a qual possui uma visão ampla. Aliás, a compreensão do método nos coloca diante da afirmação de Tonet (2013), de que a verdade está no objeto, pois os fundamentos metodológicos delineados em Marx são os que permitem a compreensão mais aproximada da realidade social.

Para o processo de investigação pautamo-nos nas seguintes categorias: ideologia, totalidade, contradição e mediação, visando apreender o objeto em seu movimento nas relações sociais, econômicas e políticas que são determinantes da Educação do Campo e das produções das ações dos sujeitos históricos e sociais. Segundo Tonet (2013, p. 77) “[...] Marx dá ênfase na objetividade, pois para esse autor, na relação entre sujeito e objeto, o polo regente é o objeto, mas mesmo assim não diminui a importância da subjetividade”. Desse modo, é necessário entendermos as bases materiais produzidas pelos homens em relações sociais de produção, as quais formam, por sua vez, sua consciência.

É nosso dever compreendermos criticamente a realidade na qual atuamos, sem perder de vista os objetivos que desejamos alcançar, uma vez que para apreender a realidade concreta temos que lançar mão de determinadas categorias que refletem a essência do real.

Para Marx (1982, p. 18) “[...] as categorias exprimem formas de modos de ser, determinações e existência”. Assim, as categorias se constituem a partir de seu contexto social, não sendo estáticas ou isoladas, mas, dialéticas e dinâmicas, possibilitando a compreensão dos fenômenos concretos.

A categoria ideologia encontra-se determinada pelas condições sociais, pela forma de perceber a realidade imposta em cada época. De acordo com Severino (1986), Marx e Engels, na obra *Ideologia Alemã*, fazem uma crítica severa aos modelos ideológicos dominantes que alienam e reprimem a classe trabalhadora

como meio para manter a ordem social que universaliza todas as relações. A categoria marxista da ideologia está ancorada nas representações da realidade, ou seja, observadas nas formas de pensamento elaboradas pelo próprio homem no seio de suas relações de trabalho. Ideologia enquanto forma de representação no plano da consciência, serve para mascarar a realidade fundamental, mas, também, dar forma a uma determinada realidade (SEVERINO, 1986).

Quanto à categoria de totalidade, Cury (2000) explica que este fenômeno por sua natureza não se coloca como acabado, mas como um processo de totalização a partir das relações de produção e das próprias contradições existentes entre os objetos e os fenômenos, assim como a reciprocidade entre eles.

Só haverá a compreensão da totalidade, assevera Kosik (1976), quando houver a interação e conexão com o todo sem que este esteja petrificado na abstração das partes. Deste modo, podemos afirmar que este é um movimento dinâmico para superar a abstração da apreensão da realidade. Desta forma, para entendermos a totalidade do concreto é necessário fazer articulações entre a unidade do real e dos contrários, o que para Cury (2000) é a prova de que as categorias da totalidade e contradição se complementam e nos ajudam na compreensão do objeto.

Já a contradição em Marx e Engels (2007) pode estar na identidade de um ser, no sistema político adotado, nas lutas e na própria realidade do sujeito. O princípio da contradição está centrado na apreensão da realidade, já que as coisas possuem forças que se opõem formando unidades e mantendo a dependência uma da outra. Desse modo, a contradição aparece em vários momentos neste estudo, sendo um deles quando observamos as distâncias entre as políticas públicas educacionais e sua concretização na prática social dos trabalhadores do campo, mas não só.

Em a *Ideologia Alemã*, Marx e Engels apresentam a contradição como condição da manifestação do ser social, sobre isso afirmam que:

[...] as condições determinadas em que os indivíduos produzem antes de a contradição se manifestar correspondem à sua limitação efetiva, à sua existência limitada; este caráter limitado só se revela com o aparecimento da contradição e existe, por isso, para a geração ulterior. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

É incontestável o papel da contradição na vida cotidiana e nos fatos produzidos ao longo da história, uma vez que os interesses de classes mostram tanto as limitações da ação dos sujeitos históricos, face ao sistema social vigente, como as forças para a sua superação.

Por fim, a categoria mediação trata das relações concretas, evidenciando que nenhum conceito está isolado. A mediação estabelece uma relação que pode ser, segundo Chauí (2008), de afirmação ou negação. Marx e Engels (2007) a concebiam entre a totalidade e o particular, essência e aparência. Essa é uma categoria extraída pela razão teórica da estrutura do real. Cury (2000) a define como uma categoria de ação de reciprocidade, que nos ajudará na criticidade do movimento da sociedade por uma política educacional igualitária, para a compreensão das contradições no campo educacional no atual cenário político e econômico brasileiro.

De acordo com Deo (2015) é da ação recíproca que decorre a relevância fundamental da mediação, que se coloca entre o elemento espontâneo e a consciência de classe através da organização política.

O mundo da mediação é quando o ser social sai do plano de sua imediatez, e passa a refletir sobre a sua própria cotidianidade. Como podemos definir essa mediação? A mediação nada mais é que o pensamento teórico de si, é a teoria ou a abstração que o ser social faz de si mesmo, do seu próprio mundo cotidiano. Portanto, a mediação é a conexão entre o mundo imediato e pragmático em que vivemos e a reflexão permanente que os homens realizam através de suas práxis. A mediação e a própria ação social pragmática, constituem momentos de aprendizado dialeticamente articulados. (DEO, 2015, p. 32).

Assim, vemos necessária a reflexão teórica sobre a luta de classes na atualidade e sua articulação com o propósito da emancipação humana; um desafio mediatizado entre a sociedade atual e suas conquistas. As construções mediatizadas são práxis a serem desenvolvidas com uma nova visão de mundo, de política, de educação, de economia; como define Deo (2015), fundada numa ótica política de sociabilidade.

Ante o exposto, ressaltamos que nossa pesquisa não é do tipo qualitativa, mas dialética marxista. Conforme Martins (2006), as pesquisas qualitativas são incompatíveis com o método dialético, pois “[...] descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana”

(MARTINS, 2006, p. 9). Para a autora, as pesquisas do tipo qualitativas prendem-se aos fenômenos imediatamente visíveis, ou seja, apegam-se “[...] às representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno” (MARTINS, 2006, p. 10). Ao centrarem-se no primado do sujeito e em sua subjetividade abstrata, supervalorizam o empírico e contribuem para o esvaziamento da teoria.

Assim, para atender aos objetivos propostos realizamos um estudo teórico e documental, tomando como fonte de análise bibliografias e documentos que tratam do tema. Os documentos são assim considerados, como explica Severino (2016), por não haver nenhum tratamento analítico. Ou, como explica Gil (2002), que não são encontrados em bibliotecas. Dentre eles, legislação (Portaria, Decretos, Resoluções, Diretrizes, etc.), manuais, atas de reuniões, manifestos, etc. Os documentos por nós analisados foram: os documentos oficiais, ou seja, aqueles expedidos pelos órgãos dos governos nas esferas federal, estadual e municipal, que tratam do financiamento e da gestão da educação do campo. Atas de reuniões, realizadas no ano de 2009, pela secretaria estadual de educação, junto às comunidades, depreendendo delas as justificativas para o fechamento das escolas, nas quais identificamos o processo de nucleação e o uso de transporte escolar. Também, para confrontar os argumentos utilizados pelos gestores sobre a necessidade de fechamento das escolas do campo, utilizamos de notícias veiculadas nos meios de comunicação, que tratam dos desvios dos recursos públicos destinados à contratação dos serviços de transporte, evidenciando aspectos do Estado neoliberal, como parceria público-privado e terceirização.

Deste modo, todos os procedimentos adotados tiveram a intenção de articular teoria e prática, a partir das normas legais que regem a Educação do Campo em face da conjuntura econômica e política que, enquanto faz o papel de mediadora, também se apresenta contraditória em sua totalidade. O campo dessa pesquisa foi o Projeto de Assentamento (PAD) Anauá, localizado no município de Rorainópolis, distante cerca de 300 Km de Boa Vista.

Entendemos que a problemática que envolve as políticas educacionais e a Educação do Campo é complexa e, portanto, deve ser compreendida na sua totalidade, desvelando as leis sociais de seu desenvolvimento e compreendendo a contradição existente entre a legislação e a prática educacional.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos as políticas educacionais e a educação do campo a partir da compreensão da teoria do estado em Marx, do papel do estado neoliberal e do financiamento e gestão da educação. No segundo capítulo, discutimos o conceito de educação do campo e rural, bem como as políticas instituídas a partir da década de 1990. Tratamos ainda, do processo de nucleação das escolas do campo, bem como as críticas e os fatores que levam ao êxodo rural. Também analisamos os Programas Federais, que foram instituídos como Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e os desafios a serem enfrentados pela gestão pública no sentido de ofertar uma educação para as famílias que estão assentadas no campo, destacando o papel do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no financiamento da educação. No terceiro capítulo, analisamos os determinantes do fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis. Os resultados são discutidos à luz do materialismo histórico e dialético e a partir dos conceitos definidos pela pesquisa, iniciando pelo histórico do Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, em seguida, da atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na formação de assentados a partir de parcerias com entidades educativas, bem como a perspectiva do sistema estadual e municipal de educação com relação ao objeto desta pesquisa.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo discute as políticas públicas para a Educação do Campo, elaboradas e promulgadas na transição do século XX para o século XXI, no contexto de crise econômica do capital desencadeada nos anos de 1970⁵ e das reformas da educação brasileira. Entendemos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, que tal discussão não se aparta da compreensão do papel do Estado na sociedade capitalista. Portanto, iniciaremos nossas discussões e reflexões, expondo a concepção marxiana de Estado, bem como o papel do Estado neoliberal na definição das políticas públicas, a partir da década de 1990, para discutirmos as políticas públicas para a Educação do Campo, bem como as políticas de financiamento da educação, visando buscar nessas mediações elementos que nos permitam aproximar aos determinantes do fechamento das escolas do campo no PAD-Anauá, no município de Rorainópolis-RR.

2.1 TEORIA DO ESTADO EM MARX

Se partirmos de uma definição dicionarizada do conceito de Estado, encontramos, por exemplo, o que segue:

Estado *s.m.* 2. Sociedade politicamente organizada; país, nação. 3. Conjunto de instituições que compõe a administração pública de um país; Governo, [...] Regime político; estado democrático. 6. Território decorrente da divisão geográfica de um país. (BECHARA, 2011, p. 542).

No campo da sociologia ou do direito, podemos encontrar diferentes teorias do Estado. Contudo, neste estudo, nos pautamos na concepção de Estado em Marx.

O Estado se tomado de forma abstrata, aparenta ser o representante dos interesses gerais. Todavia, de acordo com Lima (2009), desde as obras da juventude de Marx, em suas críticas aos jovens hegelianos, destaca a contradição entre o interesse geral e o interesse particular da sociedade civil. Que o Estado,

⁵ Segundo Netto e Braz (2008) foi o período em que o capitalismo monopolista há um conjunto de ações que transformaram o cenário mundial com mudanças sociais, na economia, política e cultura, que impactaram Estados e nações – mundialização do capital.

mesmo cumprindo funções sociais públicas e gerais, atua para garantir o interesse particular da propriedade privada supostamente em nome do interesse comum.

Nessa direção, o Estado não passa de um produto da luta de classes, perpetuando a dominação e agindo sob a direção da burguesia, pois as relações jurídicas e de Estado, em acordo com as incursões marxianas, devem ser compreendidas em suas raízes, ou seja, nas relações materiais da vida (LIMA, 2009). É das condições materiais da vida, as quais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade, que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social.

Conforme análises de Marx, “No Estado Burguês os indivíduos são iguais ‘no céu do seu mundo político’ e desiguais na ‘existência terrestre da sociedade’” (LIMA, 2009, p. 5). Ou seja, enquanto cidadãos, sob um regime de governo democrático e republicano, os membros da sociedade civil, situados na esfera abstrata do Estado político, são todos iguais perante a lei, em que são abolidas as diferenças de nascimento e é garantida a liberdade de consciência e de religião. Contudo na esfera prática, o direito à propriedade privada, desvela o homem genérico egoísta real, o burguês, e as relações de classe em que ensejam as desigualdades. Desse modo, a política não está dissolvida na economia, ao contrário, o político é parte constitutiva das relações de produção. A esse respeito, Lima (2009), assim explica:

O que está em jogo para Marx, e se torna mais claro com o decorrer de sua obra, é que a forma de organização das relações de produção na sociedade capitalista, fundada sobre a alienação do trabalho, origina uma sociedade marcada pela separação entre o público e o privado, entre o político e o econômico. Para que possa se reproduzir, essa sociedade necessita que os homens livres e iguais possam encontrar-se como possuidores de meios privados de produção, o capitalista com o capital e o trabalhador com a força de trabalho. Eles são iguais na troca para que sejam diferentes na relação de produção e apropriação do valor. Essa igualdade pressuposta é materializada na igualdade jurídico-política, na qual os homens são transformados em cidadãos. (LIMA, 2009, p. 5).

Em sua obra “O Capital”, Marx (2013) nos explica que é a sociedade civil que dá forma ao Estado, ao mesmo tempo em que, também, sofre as determinações desse, por meio das relações de produção. Nesse contexto, a visão materialista de Marx nos ajuda a compreender que o papel do Estado é de controlar as classes em

favor da produção e expansão do capital e assim legitimar o poder e o controle sobre a sociedade. O Estado se fez e existe nas contradições e lutas de classes.

É nas mediações homem, natureza e trabalho, fundamentais para a existência humana, que o Estado legitima sua defesa à classe burguesa, o que justifica sua formação repressiva e de exploração de classe, por motivos econômicos. Nesse sentido, compreende-se que o Estado:

[...] é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, e adquirem por meio dele uma forma política. (MARX; ENGELS, 2007, p. 76).

O Estado no modo de produção capitalista está a serviço da burguesia e mantém o domínio sobre a classe trabalhadora. Sua estrutura de comando político e do capital, embora tenha a função essencial de elaborar e sancionar as políticas públicas aliena-se da esfera prática da sociedade.

A teoria marxista busca no contexto histórico a essência do Estado, o qual nasce em consequência de fatores como o surgimento da propriedade privada, aumento do capital e da luta de classes, dentre outros. Nesse sentido, a repressão sempre foi o instrumento da burguesia que se apropria das riquezas produzidas pela classe trabalhadora, e o Estado, um dos meios de legitimar e garantir a manutenção da classe burguesa.

[...] o Estado adquiriu uma existência particular junto da sociedade civil e fora dela; mas esse Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantir mutuamente a sua propriedade aos seus interesses, tanto no exterior quanto no interior. (MARX; ENGELS, 2007, p. 123).

A função do Estado em relação às garantias da manutenção da burguesia é visível no modo de exploração e dominação da classe proletária, evidenciando um processo democrático inexistente enquanto condição de justiça social. Nesse contexto, a democracia não é para todos, pois se torna um fator determinante para o Estado e seu poder perante a sociedade. Nesse sentido, Durand (2016) fala que Marx e Engels trazem uma concepção inicial de um Estado burguês, utilizado pelo capitalismo contra o proletariado.

Vale ressaltar que o marxismo não faz uso do termo democracia, mas sim emancipação humana, do trabalho e da política, apresentando a capacidade do próprio homem de construir sua história.

Diante do exposto, o Estado torna-se benevolente e age em consonância com os interesses da classe dominante e burocrática, difundindo a garantia constitucional dos direitos básicos dos cidadãos, porém não os concretizando de fato para a classe trabalhadora. Para atender a todos os direitos civis seria necessária uma reforma do Estado. Contudo, Marx e Engels (2007), citados por Tonet (2011) não creem na reforma do Estado e sim em uma revolução que comece pelo desenvolvimento da consciência humana, da luta de ideias que orientem a humanidade para ações concretas de emancipação e libertação da alienação imposta pelo capitalismo. Assumir essa postura é tomar consciência de que o homem é o responsável por sua própria história, porém não fazem conforme o seu desejo e vontade, mas nas condições concretas com as quais se deparam.

A especificidade revolucionária do homem, para Marx e Engels (2007), pressupõe a existência de uma classe revolucionária. Esta classe revolucionária continua resistindo, mesmo com as limitações e a exploração capitalista. A propriedade privada e a exploração do trabalho vêm sendo ampliadas gradativamente, acentuando as desigualdades da qual Marx e Engels (2007, p. 20) destacam que: “[...] as representações, o pensamento e o comércio intelectual dos homens surgem como emancipação direta do seu comportamento material”. Diante das representações, a burguesia, a partir do controle da produção intelectual tenta manter hegemonicamente o controle de todas as formas de produção.

Ainda sobre o papel do Estado, cuja função é manter o domínio de uma classe sobre a outra, observamos que esse sofreu transformações em seu papel ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Frente ao papel dominante e contraditório do Estado, Marx e Engels (2007) explicam que é a base econômica da sociedade que determina a organização da vida humana. Essa organização é o modo de produção que se forma a partir de uma infraestrutura e posteriormente se constitui em uma estrutura maior como o aparato jurídico, político e ideológico. Esse aparato é necessário para a obtenção do lucro, na economia de mercado e, conseqüentemente, o poder do Estado, que utiliza a religião, a filosofia, as artes e todos os meios necessários para impor suas

ideologias de modo a parecerem naturais e não serem percebidas como mecanismos que acentuam as desigualdades.

O Estado, não só acentua as desigualdades no campo e na cidade, como também tem papel fundamental na expansão do capitalismo, seus interesses expansionistas competitivos e seu papel sempre muda para adequar-se a novas estruturas da produção. Sell (2014) observa que Marx vê o Estado como um instrumento criado pela classe dominante com a função apenas de garantir o seu domínio. Neste caminho, ele tem todas as condições e forças para aumentar as estratégias de domínio, exploração, manipulação e controle sobre os trabalhadores. Dialeticamente Estado, produção e consumo caminham lado a lado, em uma relação de dependência e movimento de finitude.

O conjunto das forças produtivas e das relações sociais dos homens entre si e com a natureza constitui a infraestrutura econômica; o conjunto das representações ideais e a esfera das instituições organizacionais criadas pelo homem como expressão, no nível da consciência, da sua realidade, constituem a superestrutura (Estado, governo, direito, costumes, moral, religião, ciências, filosofia, etc.) Na medida em que estas representações se manifestam, no nível da consciência, como justificativas legitimadoras das relações sociais, eivadas de poder, elas se tornam ideológicas, ou seja, ocultam e dissimulam o caráter de dominação reinante nessas relações. (SEVERINO, 2011, p. 176).

O grau de domínio do Estado sobre os homens determina a intensidade da força que ele exerce sobre as classes, historicamente divididas, manipuladas e monopolizadas pelos setores estratégicos da economia globalizada. As forças produtivas estão a serviço da infraestrutura econômica e o domínio das massas se dá pela ideologia legitimada pelo Estado.

Por essa razão, torna-se imprescindível entender o papel do Estado nos anos de 1990, e como ele se posiciona frente às classes, para compreendermos como ele constrói suas políticas e no caso deste estudo, as políticas educacionais para a Educação do Campo, por entendermos que o campo, como espaço de produção da vida não é homogêneo, mas há luta de classes no campo, entre trabalhadores e grandes proprietários, sendo a Educação do Campo aquela que deve voltar-se para os camponeses e contra a lógica do capital.

Neste tópico, discutimos o conceito de Estado em Marx, entendendo que uma das funções fundamentais do Estado é a manutenção do domínio e controle da classe dominante. Entendemos que conhecer o papel do Estado frente às políticas

públicas é necessário para compreendermos aquelas voltadas para a Educação do Campo, foco deste estudo. Para tanto, discutiremos no próximo tópico a configuração do papel do Estado brasileiro, no contexto de reformas a partir dos anos de 1990.

2.2 O PAPEL DO ESTADO NEOLIBERAL: MÍNIMO PARA O TRABALHO E MÁXIMO PARA O CAPITAL

A partir dos anos de 1970, pós-crise do capitalismo, o Estado passa a desempenhar um novo papel nas relações econômicas, agora sob o ideário do neoliberalismo, mediante as “orientações” do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse processo, há que se observar, como ressalta Chossudovsky (1999), o poder político não se localiza nas instituições que desenvolvem os ajustes estruturais necessários para salvaguardar o grande capital, promovidos por uma poderosa burocracia internacional, constituída por agências administrativas como o FMI, o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC), elas “[...] são apenas *órgãos reguladores* operando dentro de um sistema capitalista e respondendo a interesses econômicos e financeiros dominantes” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 12).

Esses organismos supranacionais, para além de cumprirem a função de agências financiadoras dos programas necessários ao ajuste econômico, para a manutenção da dinâmica capitalista, representam a visão dominante e os interesses hegemônicos do grande capital e, por isso, atuam como formuladoras das diretrizes recomendadas, principalmente aos países de capitalismo periférico, para a solução política e econômica das crises.

Para orientar, teórica e ideologicamente, a solução para os problemas causados pela crise econômica e política em que se encontravam os países de capitalismo central, bem como os desdobramentos de natureza social advindos da reorganização da produção, recorre-se⁶ aos fundamentos do neoliberalismo como

⁶ Segundo Gentili (1996), as ideias neoliberais foram gestadas pelo economista e pensador liberal austríaco, do século XX, Friedrich A. Hayek (1899-1992), no início dos anos de 1940, constantes em sua obra *The Road to Serfdom* [O caminho da servidão], editada originalmente em 1944. Porém, para atender as necessidades do capital e tentar resolver seus problemas estruturais à época, conforme já explicitado, são as ideias de Keynes que darão respostas para a crise econômica naquele momento histórico. Somente “[...] no contexto da intensa e progressiva crise

“[...] um marco geral de respostas e estratégias para sair dela” (GENTILI, 1996, p. 11).

A orientação neoliberal se dá no sentido de minimizar o papel do Estado nas regulações das economias nacionais e em sua atuação como empresário, desencadeando o processo de privatização das estatais; o enxugamento da máquina do Estado; e o deslocamento da execução dos serviços sociais (saúde, educação, telecomunicações, distribuição de energia, bancos, seguros, saneamento básico, etc.) às organizações da sociedade civil ou a empresas privadas.

A ideologia neoliberal será disseminada por dois grandes centros do poder internacional: o Banco Mundial e o FMI. As políticas de ajuste estrutural propostas por esses órgãos, advindas do Consenso de Washington realizado em 1989, “[...] tiveram como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina a fim de que eles pudessem se adequar à nova fase do capitalismo [...]”. Essas medidas se referem, principalmente, a “[...] privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações, diminuição da carga tributária, abertura econômica e comercial – livre trânsito para o capital financeiro e abertura de mercados” (CARDOZO, 2006, p. 205).

O Estado não deixa de cumprir o seu papel de interventor na economia, o que acontece é a transmutação do significado de sua função como interventor, já que o capital monopolista não pode funcionar sem sua atuação na economia. Como ressaltam Netto e Braz (2008, p. 227, grifo dos autores): “o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**”.

No Brasil, de acordo com Moreira (2012), a redefinição do papel do Estado mesmo sendo diferente em outros países devido a suas próprias diferenças econômicas em relação ao centro/periferia, passou por dois momentos. “Primeiro, caracterizou-se por um período de retomada da ofensiva do neoliberalismo no qual o Estado foi criticado pelo seu caráter intervencionista e configurou-se sob uma

estrutural do regime de acumulação fordista [é] que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar” (GENTILI, 1996, p. 14-15).

redução do seu tamanho como uma condição ao livre funcionamento do mercado” (MOREIRA, 2012, p. 79). Na área social houve a redução do papel do Estado como executor dos serviços, o que caracterizou sua mercantilização ao ser substituído em suas ações pelo setor privado. Ou seja, será estimulada a participação da sociedade civil na execução, por meio da descentralização, mas com subsídios do Estado, promovendo a articulação entre a esfera do poder estatal e a esfera privada, trabalhando em parceria.

Esse modelo de reinvenção do Estado chegou ao Brasil primeiramente com a proposta de reforma do aparelho do Estado a partir da década de 1990. Configurou-se em um transplante desse paradigma de gestão pública eficiente com menos gastos, no qual se visualizaram uma ação reduzida do Estado nas políticas sociais.

No que tange à reforma da educação, a partir da década de 1990, alicerçada na vertente neoliberal revelou uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público. Moreira (2012), a este respeito, explica que:

O vínculo entre financiamento e gestão é indissociável porque na prática a gestão é atravessada pelas condições de implementação que demandam a disponibilidade financeira para os investimentos com os recursos humanos e as condições materiais. As circunstâncias políticas provenientes das relações internacionais e nacionais também delineiam a gestão educacional e, conseqüentemente, atrelam-se ao financiamento da educação como uma ação política planejada da gestão educacional. (MOREIRA, 2012, p. 81).

A gestão da escola, ressalta Moreira (2012), passa a pautar-se nos princípios da qualidade total e irá centrar-se no aumento da produtividade e na eficiência econômica, com práticas que incentivarão a competitividade. No âmbito das estratégias que definiram o financiamento da educação para o Brasil a partir da década de 1990, visualizou-se o caráter da racionalização atrelado aos mecanismos neoliberais.

Apesar das orientações neoliberais que dará forma ao novo papel do Estado, entendemos com base em Moreira (2012), que a construção e efetivação de uma política ocorrem em um processo de correlação de forças, com a participação dos diversos atores sociais das esferas do Estado, as quais definem as formas e ações governamentais para construção e concretização dessas políticas, o que significa

que a definição de uma política não é um ato isolado, de cima para baixo, do Estado para a sociedade, mas uma luta entre diferentes interesses.

2.2.1 Financiamento e gestão da educação

Neste tópico discutiremos o financiamento da educação brasileira, focando aquele destinado para a educação do campo, em que as políticas públicas ofertadas não oferecem as condições necessárias para a obtenção dos direitos garantidos à população campestre. O campo é um espaço carente de políticas que efetivamente o desenvolva, precarizado pelo descaso do poder público, mas que ainda resiste às adversidades.

A discussão sobre o financiamento da educação tem assumido papel importante nos últimos anos, constituindo-se uma tarefa complexa quanto às suas condições e papéis dos entes federados e privados. A organização do sistema educacional brasileiro tem seu início com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96)⁷, que faz a divisão de competências e responsabilidades entre todos os entes federados o que não indica, necessariamente, um sistema plenamente descentralizado. No que tange ao direito constitucional observa-se que:

Os direitos humanos são naturais e universais, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los [...]. (BARBOSA, 2003 p. 314).

Ao falar de direitos humanos Barbosa (2003) reforça o papel de cada cidadão na luta por seus direitos e do papel da educação nesse sentido, uma vez que é por meio do conhecimento que podemos transformar o meio ao qual estamos inseridos. Como observamos, a LDB nº 9.394/96 trata de forma sucinta das especificidades da educação do campo, mas o suficiente para ser uma referência aos movimentos sociais e à própria população do campo que reivindica seus direitos.

Após mais de uma década e um longo processo de discussão, debates, congressos dentre outros, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional

⁷ Edição atualizada e revisada em março de 2017.

de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001⁸, com as orientações para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Indígena, Formação e valorização do Magistério, e para financiamento e gestão, com vigência até 2010.

Moraes (2016) afirma que o PNE 2001-2010 estava estruturado em capítulos obedecendo a uma sequência que iria do Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas, cujo eixo central era o financiamento, no entanto foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, após críticas e fragilidades que o mesmo apresentava sendo inviável o cumprimento de tais metas.

Para Raymundo (2011), o financiamento da educação se configura como um grande desafio, tanto no que se refere à assistência dos governos e suas políticas educacionais, quanto na prioridade dos níveis a serem atendidos. Entretanto, possibilitou o desenvolvimento do sistema de ensino utilizando-se de programas e incentivos governamentais. É necessário ressaltar que o financiamento educacional trabalha com recursos públicos advindos da arrecadação de impostos. Também ressaltamos que há o financiamento educacional privado, em que os pais se dispõem a pagar as mensalidades em escolas particulares para que eles adquiram conhecimento e possam dar retorno financeiro futuro (expectativa). Toda a educação no Brasil pressupõe que os sujeitos possam ocupar um cargo posteriormente, ou seja, que esteja apto ao mercado de trabalho e à demanda de produção capitalista.

Nesse sentido, Saviani (1999) afirma que esse é o motivo para o fracasso das reformas escolares, uma vez que o papel que a escola desempenha está evidente: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Desse modo, o financiamento da educação precisa ser articulado entre os entes federativos para que estes desenvolvam ações que promovam a educação para a emancipação humana.

A partir da década de 1990 os fundos para financiamento da educação ganham centralidade nas lutas dos movimentos sociais e universidades, tendo na Constituição de 1988 o mecanismo legal para descentralizar os recursos federais para os Estados, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

⁸ Há uma nova versão do PNE 2011-2020.

9394/96). O texto da Constituição assegura a educação como direito social, civil e político, passando ao Estado o dever de oferecer Educação Básica, descrevendo a competência de cada ente em relação à educação:

Art. 211. A união, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009).

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º na organização de seus sistemas de ensino, a união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2012, p. 122-123).

O dispositivo constitucional assegura a educação básica e distribui competências aos demais entes federados de modo a assegurarem a universalidade do ensino obrigatório. É importante ressaltar que tanto a Constituição de 1988 nos seus artigos 212 e 213 quanto a LDB nº 9.394/96 nos artigos 68 a 77 tratam do financiamento da educação.

O protagonismo das leis com relação ao financiamento deve ser observado também sob a ótica da educação do campo que até poucas décadas atrás não era contemplada na prática com os programas de financiamento educacionais e os Estados e municípios, embora assinalem para o investimento nas escolas do campo por meio dos recursos oriundos do financiamento, somente se percebe que aumenta a hegemonia do financiador, ao passo que o campo continua vivendo na precariedade, que sempre é justificada pela crise econômica e capitalista em que o país atravessa.

É com o discurso da crise econômica que o Estado e sua gestão precisam dar respostas à crise de acumulação de capital com intervenções diretas, criando condições para a regulação da vida social. Nesse sentido, a educação do campo foi pensada como política de valorização do território.

É dentro desse contexto que o financiamento da educação do campo vem se revelando a cada dia. As contradições entre bem-estar social, qualidade de ensino e

realidade do campo desvelam que as políticas educacionais para o campo estão precarizadas com a escassez ou corte de verbas para a educação, acarretando prejuízo ao campo. Desse modo, seus moradores muitas vezes não vislumbram mudanças por parte dos poderes, principalmente o controle de recursos e aplicação de projetos que atendam a população do campo na prática e com transparência na gestão.

Oliveira (2008) salienta que é neste sentido que se pode falar em financiamento do capital para a educação rural, tendo em vista que seu projeto é a busca de sua inserção competitiva no mercado capitalista. Mesmo diante desta visível vulnerabilidade do campo algumas poucas ações ainda são executadas como: alfabetização ou cursinhos para fabricação, manutenção ou reaproveitamento de excedentes; ações que estão, a cada dia, mais escassas no campo.

O Banco Mundial⁹ contribui por meio de financiamento com a execução de vários programas educacionais brasileiros, seja do campo ou cidade, uma vez que entende a importância da educação na produção e para a competitividade nos territórios e mercados capitalistas. Vale ressaltar que a verdadeira intenção do

⁹ BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO

Criado durante a Conferência de Bretton Woods, na cidade norte-americana homônima, em 1944, no processo de construção da hegemonia internacional norte-americana após a 2ª. Guerra Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ficou conhecido, genericamente, como Banco Mundial. Abrange uma série de outras instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Conflitos sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF). Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/.../verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm>. Acesso: 05/10/2018.

financiamento é abrir caminho para as Organizações não Governamentais (ONGs) e para a exploração do mercado capital.

Os recursos do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) são enviados ao Brasil por intermédio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), programas como o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA II) e Escola Ativa são exemplos. O financiamento da educação também interessa aos movimentos sociais, de igrejas e ONGs, que elaboram projetos para a educação e desenvolvimento do campo que, embora já tenham contemplado um grande número de pessoas, ainda não propiciou a qualidade que se busca, porque segundo Moreira (2012), é necessário que se tenham recursos financeiros compatíveis, planejamento e uma gestão da educação condizente e eficaz.

O caminho do financiamento desvela a necessidade de outros elementos que fazem a educação caminhar rumo ao futuro proposto nas leis, resoluções e decretos educacionais, como a elaboração de políticas educacionais e na melhoria da gestão educacional. O contrário deste caminho é o aumento das desigualdades sociais e a exclusão.

Observamos que as ações como o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 27 a 31 de julho de 1998, contribuíram para a compreensão da necessidade de um novo olhar para o campo; desde a construção ou reconstrução de escolas, equipamentos e demais ações que cumprissem com o padrão mínimo de qualidade da educação, sendo necessário destacar que para tanto a gestão e financiamento não podem ser desmembrados, conforme o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), visto que todo o processo de gestão, leis e financiamento devem ser transparentes e indissolúveis, propiciando uma gestão democrática, autônoma e eficaz.

Destacamos também que a política de financiamento da educação do campo deve levar em consideração a perspectiva de formação humana que atenda as especificidades do campo, permitindo não somente o ensino básico, mas o acesso a outros níveis de ensino. Mas, Chauí (2008) em sua obra *O que é Ideologia*, lembra que a ideia de educação e realidade é contraditória. A contradição se reafirma entre os que produzem e os que usufruem destes bens, não estando neste meio os que as produziu, que continuam excluídos da educação e dos bens. Essa contradição é

reforçada diariamente por meio do Estado que mantém a alienação dos produtores em nome do crescimento da economia e, portanto, do “retorno” dessa para o benefício das classes, principalmente na educação, central nos discursos do Estado.

O Estado também vê o momento propício ao debate e execução de projetos como Saberes da Terra e outros meios de financiamento como o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que prevê oitenta por cento de seus recursos para formação e valorização profissional e ainda não atende em sua totalidade a população a que se destina.

Vários modelos de financiamento ao longo da história da educação apenas corroboram para o pensamento burguês e capitalista do Estado que tem por objetivo garantir a ordem do capital hegemônico, mantendo as propostas de melhoria das políticas educacionais somente no discurso oficial.

[...] os sistemas escolares são arenas de luta onde se disputam recursos, prestígio social e poder e onde o valor dos diversos tipos de serviços prestados influenciam os meios obtidos, assim como as instituições são contagiadas pelo *status* dos seus beneficiários. (COELHO, 2004, p. 60).

É importante ressaltar que para o efetivo direito social à educação é necessário que as políticas públicas partam das possibilidades e capacidades dos sujeitos do campo e respeitem o direito constitucional não somente a uma pequena parcela da sociedade, mas para todos os cidadãos, independente do seu meio. Como bem ressalta Saviani (2013), a ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. Com isso, entendemos que a prática da educação básica do campo ou cidade não pode ser limitada uma vez que se constitui como um poderoso instrumento de combate à pobreza, por isso existe a necessidade de cumprimento da Constituição Federal de 1988 e do Plano Nacional de Educação.

Diante do exposto é importante ressaltar que o financiamento da educação feito pelo Estado não tem atendido as necessidades de formação de todos os cidadãos, uma vez que aqueles que residem e trabalham no campo, em sua maioria, não alcançam ou superam as desigualdades e exclusão que têm sofrido ao longo de décadas.

Assim, podemos observar que, quando a educação se expande sem uma gestão comprometida com os recursos oriundos do financiamento, percebemos que

alguns espaços deixam de receber a assistência necessária, como o campo. Vemos, portanto, que o campo, principalmente nas áreas de assentamentos que geralmente se localizam em locais longínquos, com uma geografia ímpar, além de outras dificuldades, encontra-se desassistido do direito a uma educação para todos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na história das políticas educacionais no Brasil, a escola pública nunca foi uma prioridade do Estado, como seu mantenedor, principalmente as escolas do campo. A educação escolar, no Brasil, tem início no período colonial com os religiosos da ordem jesuíta por meio da qual difundem a doutrina católica e sua fé restrita à classe dominante, para que os que recebessem a instrução pelos jesuítas pudessem se assemelhar aos seus conquistadores, nobres portugueses.

Nesse período, os indígenas, os camponeses e os escravos eram a maioria analfabeta porque estavam excluídos das políticas educacionais do Estado monárquico. Santos (2013) enfatiza que as políticas educacionais se direcionam para leis, regulamentos, pareceres e decretos no âmbito das políticas de caráter social, na qual as mudanças só serão sentidas por meio dos embates entre o Estado e a sociedade.

No Brasil, a educação pública, gratuita e laica começa a ser discutida ainda em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁰ e sob a aspiração do liberalismo burguês, que segundo Aranha (1996), enfatizava nos homens o individualismo e o espírito de liberdade. Este era o momento em que a Europa pensava em todos os homens como cidadãos. Esse ideário de educação finca suas bases no Brasil, embora a classe burguesa que comandava o país não tivesse interesse em implantar escolas para pobres, mas sim, aumentar a produtividade e a economia do país.

¹⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932 foi um movimento de renovação educacional à luz dos novos ideais de educação, tendo como inspiração as aspirações do liberalismo burguês. No Brasil, esse movimento de reconstrução educacional objetivou buscar soluções para os problemas escolares a partir das políticas públicas e sociais, tendo como pilar uma escola pública, comum e igual para todos, ou seja: laica e gratuita. Laica porque coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário. Gratuita, enquanto princípio de igualdade e acessibilidade. Pública, porque é dever do Estado, uma vez que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino.

O Manifesto da Educação foi composto debaixo de ideologias que compunha uma sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. Acesso em:

Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo...[et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/me4707.pdf> Acesso em: 05 mai. 2018.

A partir desse desejo, a burguesia teve que se organizar para não perder trabalhadores no campo ao mesmo tempo em que instruía os trabalhadores das fábricas nas cidades. Dessa forma, Aranha (1996) reforça que esse novo modelo de educação representa um esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência.¹¹

A multiplicação de associações, iniciativas escolares, debates e fecundação de novas ideias faz florescer trabalhos científicos e amplia a visão de políticas públicas para a educação a partir do debate sobre a função, autonomia e descentralização dos fundamentos da nova educação. Nessa nova concepção de escola “[...] a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (BRASIL, 2010, p. 49).

Para Borges e Júnior (2015), as mudanças estabelecidas só começaram no século XX, com a aplicação de algumas leis trabalhistas e reconhecimento da necessidade da escolaridade dos trabalhadores. Essas medidas estavam tão somente a favor da burguesia, visto que o que se pretendia não era a alfabetização dos moradores do campo e sim a retomada da economia e o atendimento ao modelo capitalista.

Embora o preconceito e a discriminação legitimassem os privilégios e acentuassem as desigualdades, a educação começa a firmar seus pilares na ideia de direito para todos, meio pelo qual consagra a consolidação da burguesia. Saviani (2013) afirma que a maioria dos trabalhadores se educavam pelo trabalho, uma vez que era no cultivo da terra que aprendiam várias técnicas de produção que asseguravam não somente a sobrevivência do seu senhor, mas a sua própria. Esta era a forma de instrução humana a todos que faziam parte das classes sociais mais baixas. Assim, a educação escolar tornava-se uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho.

¹¹ Saviani em sua obra *Escola e democracia* enuncia três teses políticas e dentre essas ela, a pedagogia da essência, que possui um caráter revolucionário e a pedagogia da existência, de caráter reacionário. O que o autor quer dizer é que estamos hoje, no âmbito da política onde nos digladiamos no campo da pedagogia nova e da pedagogia tradicional, essa última se funda na concepção filosófica essencialista ao passo que a primeira privilegia a existência sobre a essência. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP. Associados, 2008.

A educação formal voltada para o trabalhador da cidade ou do campo não se constituiu como uma prioridade do Estado, que está a serviço da classe dominante que vê apenas o poder do capital, portanto, tem como objetivo maior somente o crescimento econômico. Desse modo, entendemos que a educação oferecida variava de acordo com as exigências e nas diferentes épocas e fases do capitalismo burocrático.

Os primeiros movimentos em defesa da educação dos camponeses surgiram ligados à modernização do campo brasileiro e receberam apoio de latifundiários dispostos a não perder a mão de obra que dispunham. No entanto, muitas famílias que trabalhavam no campo e não tinham terra ou condições de cuidá-la migraram para a cidade, se instalando nas periferias, fato que preocupava tanto o governo como as elites urbanas e os donos de grandes latifúndios. De um lado havia o problema do aumento das favelas, doenças e violência, do outro, a insuficiência de mão de obra para atender os interesses capitalistas no âmbito rural. Sousa (2010) aponta diversos fatores que culminam com o êxodo rural, dentre eles o problema da posse da terra não repassada aos trabalhadores, aliada às condições materiais de permanência no campo.

Em meio à situação dos camponeses, agregadas aos problemas de cunho econômico e educacional, surgem as primeiras manifestações nacionalistas, que viam nos desencontros do desenvolvimento as contradições entre os direitos do campesinato e os interesses capitalistas. É um período em que as lutas de classe se acirram e a resistência da classe trabalhadora aumenta, fazendo com que algumas mudanças comecem a surgir, sendo uma destas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, momento em que a educação rural avança como necessidade para contemplar o modelo econômico do país. Ghedin (2012) salienta que na verdade, diversas lutas populares mobilizaram o homem do campo pela conquista de sua terra e por direitos trabalhistas e sociais. Apesar de sensíveis conquistas, a educação continuou precária tanto no campo quanto na cidade.

Vale ressaltar que na década de 1940 emergem diversos programas educativos¹² tendo em vista a permanência do homem na região rural e seu

¹² LIRA, Débora Amélia N. de e MELO, Amilka Dayane Dias. Educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. Disponível em: <www.cchla.ufrn.br/a-educacao-brasileira-no-meio-rural>. Acesso em 02 fev. 2019.

desenvolvimento, sendo marcado pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR) e a Liga Camponesa, entre as décadas de 1940 a 1950 e a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP). Esses programas mostram sua ineficiência e a necessidade de um novo olhar para a população camponesa de modo a valorizar os saberes e a cultura do homem do campo que, pouco a pouco, reconhece sua força, e é por meio da resistência ao sistema capitalista econômico, que deve continuar a lutar por seus direitos e pelo desenvolvimento integral do indivíduo.

Dentro do contexto de políticas públicas, até a década de 1990 pouco se tinha avançado, principalmente no campo, mostrando que a história do trabalhador foi sendo marcada pela violência e resistência ao longo de décadas. Ghedin (2012) contribui ao afirmar que a bandeira dos movimentos sociais e de reforma agrária ganham força mesmo diante da repressão, sendo a resistência o meio para conquistar os direitos trabalhistas e sociais dos trabalhadores.

Em seu trabalho, Ghedin (2012), localiza nos anos de 1980 o surgimento de novos movimentos com a participação de mulheres, sindicalistas, funcionários públicos de diversos segmentos, associações, federações, movimentos negros, indígenas, seringueiros e do campo. É com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984, que se iniciam as reivindicações que potencializaram muitas das conquistas obtidas no campo. Caldart (2007 *apud* GHEDIN, 2012) fala do surgimento do MST a partir da necessidade que o próprio campo demandava para resolver os problemas políticos e sociais.

Nesse campo de batalha de interesses dos grandes latifundiários e exploradores, houve mortes e massacres dos diversos povos, o que acabou por exercer pressão aos governos que, para minimizar os conflitos, criou em 1990 o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para tratar exclusivamente dos problemas rurais, momento em que também se vislumbra um novo olhar para o campo a partir de políticas públicas educacionais e suas perspectivas de melhorias para os povos camponeses.

Os estudos apontam para conquistas na educação, contudo permanecem vários problemas como o fechamento de escolas localizadas no campo dentre outros que torna a vida dos camponeses mais árdua, forçando em muitos momentos a migração desses para a cidade em busca de melhores condições para suas famílias.

Nesse sentido, a contradição expressa entre o direito inalienável dos sujeitos e as políticas educacionais se mostra nas distâncias e impossibilidades de concretude, uma vez que o interesse coletivo não existe na representação do interesse geral, mas em uma relação de dependência dos indivíduos e do mundo do trabalho.

Neste sentido, a escola deixa de ser uma conquista e retoma a condição de bandeira de luta que, conforme Severino (1994), devemos observar as relações entre educação e os diversos processos que constituem a vida da sociedade, os quais são múltiplos, profundos, complexos. Desse modo, os processos educacionais estão intrínsecos aos sociais, cabendo às políticas públicas, no caso da educação, a elaboração de políticas educacionais que assegure e garanta a todos o acesso à escola e a uma educação para a emancipação humana, o que para Suchodolski (2010), é um processo permanente de enriquecimento e autoformação do homem.

Nessa direção, consideramos as discussões para a elaboração de políticas públicas para o campo, também um espaço para a resistência e superação de conflitos que devem ser assumidos por todos que defendem esse tipo de educação para o campo.

O Estado burguês é um meio de garantir a propriedade privada e o *status quo*. Uma das contradições deparadas na atual conjuntura política e econômica do século XXI está no fato de que compete ao governo assegurar direitos e deveres aos seus cidadãos, estando tanto a família, quanto o Estado, responsáveis em prover condições para o desenvolvimento moral e intelectual de cada criança, quando na concreticidade da prática social estes direitos não estão totalmente assegurados. Tal contradição se expressa nas políticas públicas educacionais, as quais rezam que deve haver igualdade de direitos tanto no campo como na cidade, expresso na Constituição de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL 2012, p. 121).

A educação, desse modo, é chamada a cumprir um importante papel na formação dos novos ideais políticos, econômicos e sociais empreendidos no campo ou na cidade. Contudo, os direitos constitucionais dos cidadãos foram e continuam

sendo negados e negligenciados, principalmente ao sujeito do campo, visto a fragilidade das políticas públicas para a educação, que ainda se apresentam inconsistentes e contraditórias no que diz respeito ao cumprimento da Lei. De um lado, vemos projetos que apontam para a ordem no sistema educativo, por outro, se percebe que os caminhos traçados não superam os problemas encontrados no contexto escolar principalmente das escolas do campo. Na LDB 9.394/96, - no Capítulo II “Da Educação Básica” Seção I “Das Disposições Gerais”, estabelece que:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.
(BRASIL, 1996, p. 21).

Nesse artigo da LDB 9394/96 há o reconhecimento da especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural da educação brasileira e ao acolher as diferenças, contudo permanece no corpo do texto a nomenclatura “rural”, indicando que as ideias neoliberais estão inseridas na política remetendo ao contexto do atraso da redemocratização da escola pública, principalmente a do campo.

Diante do exposto, percebe-se que há uma contradição na LDB quando essa aborda a organização escolar diferenciada para as famílias que vivem no campo e a inobservância vivenciada nas práticas escolares, o que dificulta a efetivação da educação campesina, terreno ainda arenoso e em construção na sociedade.

A organização curricular que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza deveria obedecer tanto aos ciclos agrícolas como também os ciclos da natureza, contudo este dispositivo legal não conseguiu ser cumprido em sua totalidade, mas foi um marco para a construção de diretrizes que corroborassem para o atendimento à educação campesina.

Salientamos que a LDB possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), documento considerado um marco do direito à educação e identidade do campo enquanto espaço de possibilidades e produção da condição de existência social e realizações humanas.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 37).

A instituição das diretrizes operacionais é um marco significativo na luta por uma educação que respeite as peculiaridades, culturas, identidade e história do homem do campo. Embora essa garantia à universalização da educação e acesso ainda não tenha se concretizado em sua totalidade, torna-se urgente o reconhecimento dos direitos à educação a todos os povos por meio de um sistema de ensino que assegure o respeito à diferença entre pessoas e seus espaços de vivências no sentido de uma educação escolar que emancipe a população.

Contraditoriamente, as leis educacionais medeiam os saberes, as identidades e os direitos, mas se tornam contraditórias e ineficazes em sua aplicabilidade e responsabilidade fiscal dos investimentos, ficando expresso esse fato quando citamos os graves escândalos envolvendo os transportes públicos escolares no Estado de Roraima.

Nas últimas décadas, está presente nas pesquisas o discurso sobre as políticas públicas para a educação do campo, tendo como principal reivindicador os movimentos sociais que acreditam em uma educação contínua, mediadora, que prepara o indivíduo não para a submissão, mas para uma liberdade consciente. Essa luta e concepção política de educação estão expressas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, na resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, na qual afirma-se que a identidade da escola do campo é definida pela sua realidade e saberes, ancorando-se na temporalidade e memória coletiva, defendendo assim, um projeto de educação e de futuro que atenda a qualidade social e coletiva de todos.

Na mesma resolução, pode ser observado, ainda, no seu parágrafo único, a definição de escola do campo quanto à sua realidade, temporalidade, dos saberes

próprios e memórias coletivas. Dada a importância da educação escolar no campo, as políticas públicas tentam garantir a universalização do acesso da população do campo nas diversas modalidades de ensino, podendo ser observado no Art.4º desta resolução, que diz:

O projeto institucional das escolas do campo, constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002, p. 1).

A partir dessa perspectiva de projeto institucional das escolas do campo, podemos observar que ela nos mostra características a serem construídas como a concepção de mundo desse sujeito histórico e a concepção de escola enquanto local de apropriação de conhecimentos científicos, produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa direção, observamos o estabelecimento das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do campo por meio da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que atendendo ao modelo de financiamento do Banco Mundial, preconiza a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio do seguinte artigo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. (BRASIL, 2008, p. 1).

É necessário romper com essa lógica educacional do capitalismo burocrático que “[...] ao longo de décadas, a Educação tem pervertido as relações humanas e condenando grandes massas de classes trabalhadoras ao conformismo e à alienação, justamente por representar a lógica do sistema” (GHEDIN, 2012, p. 46). Assim, a educação do campo é concebida para além da escola, pois está incorporada a um projeto de vida social no campo para todos os sujeitos do campo promovendo a emancipação humana e social.

Na luta pela democratização do ensino e da ampliação das políticas educacionais para o campo, estão os movimentos sociais, organizações não governamentais e religiosas, organismos internacionais, dentre outros que através de articulações convocaram as esferas estadual, municipal e federal para os debates em seminários, sobre a importância de um novo olhar para o campo, ampliando e fortalecendo laços que resultaram em leis, decretos, pareceres e resoluções, estando estes mais presentes a partir da década de 1990.

Desse modo, estender as políticas públicas para a educação do campo dentro da totalidade em que se situam as políticas educacionais e suas práticas para o campo, pressupõe conhecer o movimento de construção do sistema capitalista que nos dias atuais mantém o campo subordinado à cidade.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para o campo defendem que é de responsabilidade dos poderes Federal, Estadual e Municipal garantir o acesso da população do campo à educação nos seus diversos níveis, garantir as condições necessárias para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, não só para o mundo do trabalho, mas para o desenvolvimento social e sustentável. Porém, Ghedin (2012) observa que a educação possui uma conotação política na sociedade e, portanto, não atende ao interesse do campo e sim de classes, uma vez que os poderes não garantem as condições de igualdade e direito a todos.

O campo é um espaço de possibilidades – para cultivar, preservar, morar, estudar; também é dinâmico, já que é um meio em constante transformação; de culturas, identidades e práticas, que precisam de uma educação que se fundamente na valorização do povo que ali vive, e de seus saberes.

A educação do campo nasceu do desejo revolucionário do homem, da resistência ao sistema capitalista de cunho exploratório e das lutas para denunciar a exclusão de sua população, não podendo sucumbir novamente ao fracasso pelo descaso do poder público e de suas políticas para o campo. Para assegurar os

direitos já garantidos na forma da lei, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições, infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008, p. 2).

O estabelecimento de diretrizes, tanto na resolução 01/2002 quanto na resolução 02/2008 apresentam avanços ao reconhecer o modo de vida e do uso do espaço do campo como fundamentais para a constituição da identidade da população campestre.

Nessa direção, as políticas públicas devem ter como princípio uma educação determinante na construção da sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidade, na equidade e respeito à diversidade dos sujeitos do campo ou da cidade, promovendo e consolidando a democracia cidadã. Reafirmar o compromisso de atender a demanda educacional do campo é respeitar a dignidade humana. As políticas públicas devem considerar as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo, promovendo a universalização da escolarização como instrumento de transformação de toda e qualquer realidade excludente.

Grande marco das conquistas para a educação do campo, foi o Decreto Federal nº 7.352/10, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Ele trata em seu primeiro artigo da política de educação do campo, a que ela se destina e quais órgãos deverá desenvolvê-la de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, sempre respeitando as diversidades, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos.¹³

¹³ Para o PRONERA, está no Princípio de Transdisciplinaridade o processo educativo de construção que garanta uma prática educativa, contemple e respeite a diversidade do campo em todos os seus aspectos. Para assegurar a garantia desses princípios é necessário fazer uso de um instrumento didático-pedagógico de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de operações. Brasília, 2004.

Portanto, observamos que a educação do campo obteve êxito em muitos dispositivos legais, ocorrendo alguns investimentos por meio de financiamentos para o campo. Contudo, é necessário que entendamos a necessidade de continuar lutando para que a igualdade de direitos seja respeitada, e assim possa haver de fato, a emancipação humana. Nesse sentido, também vemos a necessidade de sabermos diferenciar educação do campo de educação rural, sendo esse tema o que discutiremos no próximo tópico, situando assim o objeto desta pesquisa, que trata em especial do campo a partir do assentamento do PAD Anauá no município de Rorainópolis.

3.1 CONCEITOS DE CAMPO EM CONTRAPOSIÇÃO AO RURAL

Neste tópico apresentaremos os conceitos de educação do campo e rural, pois estão relacionados à compreensão deste espaço em sua totalidade, sendo necessário iniciarmos com um recorte histórico no período em que se tratava como educação rural para que possamos chegar à definição e diferenciação dos conceitos de ambas, trazendo também nesse contexto a figura do Banco Mundial e dos Movimentos Sociais que fizeram parte do percurso histórico da Educação.

Para a compreensão do cenário da educação do campo em meio à luta política pelos direitos humanos em todos os rincões do Brasil, temos que buscar elementos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade. Um desses elementos que se refere à educação como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Art. 206, que rege os princípios do ensino, sendo sua manutenção de responsabilidade da União, dos Estados e Municípios.

O ensino rural¹⁴ no Brasil começa de forma regular já no Segundo Império e se consolida a partir de 1930, com o chamado ruralismo pedagógico, movimento que estava insatisfeito com o ensino para as populações do campo em razão do crescimento de aglomerações de pessoas nas cidades e as mudanças na política econômica brasileira e também em decorrência de crises na produção agrícola que ajudava a empurrar uma grande quantidade de trabalhadores do campo para as

¹⁴ De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola. (PEREIRA, 2012, p. 295).

periferias. A possível solução para as crises que se instalavam seria desenvolver o meio rural brasileiro. A parceria entre Brasil e Estados Unidos ganha força na década de 1950, momento em que foram criadas as agências internacionais com o objetivo de auxiliar na alfabetização da população rural. Santos (2013) destaca que a parceria no campo educacional a partir da criação das agências foi implementada pelas Missões Rurais¹⁵.

O esforço na implementação da educação, advindo dos acordos políticos internacionais, não mascaram as verdadeiras intenções capitalistas, qual seja: a construção de um mercado consumidor e ampliação da economia, tudo em nome da harmonia social. As missões rurais eram atividades financiadas com objetivos diretos, como atender à formação necessária ao mercado de trabalho e, também, trazer às famílias do campo noções de saúde para se tentar evitar doenças. No caso de financiamento, temos o Banco Mundial, principal financiador brasileiro.

A figura do Banco Mundial na educação rural brasileira aparece a partir das décadas de 1960 e 1970, visto que esse tinha grande interesse em investir na América Latina, em decorrência da expansão comercial. A aliança estabelecida entre o governo brasileiro e o Banco Mundial implanta o programa “Aliança para o Progresso” na Região Nordeste por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), sendo específico para o meio rural com o objetivo de estabilizar a produção de alimentos e consequentemente a crise econômica.

Com o argumento de combater a pobreza, os investimentos internacionais desse período, no Brasil, eram feitos visando à rentabilidade econômica, mas para isso os investidores fizeram exigências de reformas nas áreas a que se destinaram tais propostas. Na educação, foram feitas reformas e implantados programas que visavam atender os interesses dos parceiros. (SANTOS, 2013, p. 58).

Os investimentos na área de educação feitos pelo Banco Mundial e o governo brasileiro privilegiam a educação da cidade com cursos que contemplavam os setores modernos e a formação em nível superior. Já para a educação rural estavam a alfabetização funcional e a educação não formal. A insatisfação ao modelo educacional excludente fez surgir os movimentos populares, como o Movimento de

¹⁵ De acordo com o Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956, as Missões Rurais tratavam-se de uma Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o objetivo de difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 29 jul. 2018.

Educação de Base (MEB), dentre outros, que em época de ditadura militar torna-se um meio de reagir ao autoritarismo e opressão empregados contra todas as classes que lutavam pela redemocratização social. Quando tratamos aqui de redemocratização, Severino (1994) nos fala que é através da prática que podemos transformar o meio, quando atuamos como alavanca da sociedade, mas que este é um caminho que requer enfrentamento e resistência, características dos movimentos sociais.

Os movimentos em prol da redemocratização da sociedade conseguiram importantes avanços na participação das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988, de firmar compromisso com a educação para todos e a garantia do direito ao respeito às culturas regionais, o que para Santos (2013) está expresso entre os artigos 208 e 214 e que no corpo do texto reza sobre a erradicação do analfabetismo.

É importante ressaltar que ao longo da história da educação brasileira, o capitalismo burocrático em sua essência nunca teve a intenção de atender o campo com uma educação significativa. Podemos perceber também que as propostas dos Movimentos Sociais nem sempre se apresentaram de forma consistente e pautada na emancipação humana. Nesse sentido:

A educação do campo foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época.

No período colonial, a educação jesuítica tinha por objetivo difundir a fé e a doutrina católica e se destinava apenas à classe dominante, representada pelos senhores de engenho. A educação buscava fazer da classe dominante brasileira uma caricatura da nobreza portuguesa (SOUSA, 2010 p. 132).

O termo educação do campo começa a ganhar força a partir da resistência dos povos camponeses, da luta de estudiosos e dos movimentos sociais, mas é na década de 1990 que os debates e as conquistas legais ganham notoriedade. O que se buscou com as políticas educacionais para o campo foi um ensino pautado nos conhecimentos vivenciados diariamente levando também em consideração a cultura e todo o contexto social e político de forma a promover a construção de um conhecimento necessário ao desenvolvimento dos homens e mulheres do campo. Havia uma inquietação por parte de todos que lutavam e conheciam o campo e suas

particularidades, pautado no seguinte questionamento: a educação é para o mesmo espaço (zona rural/campo), por que há diferença entre as duas nomenclaturas?

O recorrente debate no âmbito do Estado de direito que constitui na emancipação humana de todos os sujeitos¹⁶ do campo, conduz os movimentos sociais a discutir a proposta de educação do e para o campo, reconhecendo-o não como um espaço superior ou inferior à cidade, mas como espaço de produção, cultura, diversidade, riqueza, humanidade e solidariedade.

De acordo com Durand (2016) há uma diferença de concepção entre Rural e Campo, a saber: a concepção Rural remete ao atraso no qual os sujeitos são vistos como aqueles que necessitam de assistência e proteção, estando alheios à sociedade e tendo a responsabilidade apenas de participar da produção e abastecimentos dos centros urbanos. Assim, esse sujeito é visto como aquele que necessita de assistência e proteção. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de construção de significados e saberes culturais.

Como consequência das contradições desse modelo assistencialista de desenvolvimento, temos de um lado a crise do emprego e a migração campo-cidade e, por outro, a reação da população do campo que se sentindo excluída, organiza-se e luta por políticas públicas em todos os setores.

Para Durand (2016, p. 53) esse é o momento em que:

A oposição entre a cidade e o campo surge como uma passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e ela persiste através de toda a história da civilização até os nossos dias (DURAND, 2016, p. 53).

Já a concepção do Campo valoriza a identidade de seus sujeitos sua cultura, conhecimento, valorização do local onde vivem, trabalham e se organizam. Trata-se do campo como lugar de trabalho, identidade cultural e histórica, dos valores

¹⁶ Em relação ao campesinato, a designação de sujeito são os históricos e sociais, que se formam culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agro ecossistemas.

Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Caldart Roseli Salete, Pereira Isabel Brasil, Alejandro Paulo e Frigotto Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão Popular, 2012.

relacionados à vida na terra e na produção de conhecimento na relação de existência e sobrevivência do campesinato. Assim, a concepção de campo perpassa a definição que se configura como um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos do campo.

A concepção de Educação do Campo abrange toda a população urbana/rural, cidade e campo e assume uma visão de totalidade dos processos sociais de direitos e igualdade, transformando o campo em um espaço de igualdades e possibilidades da existência social e humana.

Molina e Sá (2012, p. 326) contribuem nesse sentido quando afirmam que:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

A rebeldia e o sentimento de luta são traços marcantes nas populações camponesas, indígenas, caiçara, ribeirinhas, quilombolas e todos os povos que residem no campo/floresta, que buscam a educação numa perspectiva contra-hegemônica. É exatamente dentro desta conjuntura que se fez a diferenciação de Educação do Campo, da Educação Rural. O protagonismo dos movimentos sociais do campo mostrara os aspectos que permitiam essa diferenciação campo/rural e enfatizando que, Educação Rural tem como propósito apenas a escolarização para que o homem se adapte ao meio produtivo e capitalista. Já o debate sobre educação do campo,

[...] só surgiu no cenário nacional no início do século XX, com o crescente número de camponeses que saíam do campo em busca de emprego nas cidades. Com o intuito de promover uma educação que atendesse à demanda industrial, uma educação para o campo passa a ser pensada e discutida pelo governo com o objetivo de desenvolver cursos técnicos para preparar a população para o trabalho (GHEDIN, 2012, p. 200).

Diante dessa exposição, percebemos que a educação do campo nasce da crítica e de sua própria complexidade e convicções políticas, mas que não supera as dicotomias, uma contradição latente entre as conquistas e a realidade vivenciada na prática.

A nomenclatura campo em vez de rural é muito difundida nos dias atuais e a realidade do campo cada vez mais discutida, enquanto paradigma em construção. Assim, a educação do campo tem contribuído na compreensão de seus sujeitos sociais e das fragilidades de todo o processo histórico ao qual se insere. É dentro dessa fragilidade que discutiremos os processos de nucleação das escolas do campo, que trazem prejuízos para o processo de escolarização do trabalhador camponês, como fechamento de escolas e o êxodo rural.

3.2 O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E O TRANSPORTE ESCOLAR

Faremos neste tópico uma correlação entre os desafios de manutenção das escolas do campo e a criação de núcleos escolares que atendem alunos de diversas comunidades, entendendo que a nucleação pode ser tanto no campo quanto na cidade. Pastorio (2015) define a nucleação como o processo de transferência dos alunos das escolas do campo para uma escola núcleo que pode estar localizada no próprio campo, mas em um local estratégico ou na cidade, concentrando o quantitativo de alunos das escolas desativadas ou fechadas de uma região. Justifica-se a nucleação como uma necessidade para a organização do ensino no campo, visto que para o governo, principalmente municipal, o custo de cada escola é muito alto.

O Brasil tem sofrido mudanças significativas que demonstram o descaso com a educação pública estando mais acentuado no campo. A escola do campo precisa ser entendida como espaços de construção, de trocas e vivências, onde o diálogo constrói e fortalece o processo educativo. Dentro desse espaço devemos incentivar a cooperação e participação coletiva para que o direito dos sujeitos seja respeitado, independente do espaço que ele reside. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, no Artigo 28, pontua que a educação do campo terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A escola do campo é, conforme a LDB nº 9.394/96, um espaço de convivência e fortalecimento das famílias com a comunidade onde todos aprendem e buscam soluções para minimizar os problemas, sendo fundamental a atenção das políticas

públicas para a permanência das escolas no campo na perspectiva de transformação e formação humana.

A educação do campo ganha maior destaque nos debates e trabalhos a partir de 1990 ao mesmo tempo em que enfrenta outro problema: o fechamento ou nucleação de escolas do campo, que caracteriza-se em reunir os alunos de diferentes localidades em uma escola núcleo. O processo de nucleação se desenvolveu juntamente com as reformas educacionais, pautada em argumentos de viés político como o alto custo para manter uma escola no campo atendendo a poucos alunos. Outro argumento seria a criação de núcleos no próprio campo para absorver toda a demanda e quando não fosse possível esses seriam na cidade.

Na prática, o que se observa a partir dos estudos, é que muitos municípios brasileiros, objetivando a redução de gastos, optam pelo fechamento das escolas do campo e criam a modalidade de nucleação. Essa ação está na contramão da LDB 9.394/96 e das políticas de educação do campo. Na maior parte dos casos de fechamento/nucleação de escolas do campo as comunidades rurais são as últimas a saberem das decisões tomadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional observa que:

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 21).

Para o governo, a nucleação viabiliza-se por meio do transporte escolar que faria o deslocamento dos alunos para a escola núcleo, podendo ampliar os investimentos e oferecer melhores condições no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e do próprio ambiente escolar.

Com relação ao transporte escolar, a Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994 criou o Programa Nacional de Transporte Escolar-PNATE, e apresenta o que segue:

[...] com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010, p. 1).

Apesar das justificativas e do programa de transporte escolar, não se pode negar que a nucleação causa grandes impactos ao campo, dos quais podemos elencar o distanciamento dos alunos das escolas de origem e de suas famílias. Outro fator que requer uma maior atenção por parte da gestão de políticas educacionais é o transporte escolar, que na maioria dos casos não atendem as especificidades de segurança, fazem longos trajetos com os alunos deixando-os cansados e conseqüentemente com baixo rendimento escolar.

Nos estudos realizados, Cordeiro (2012) afirma que a nucleação se efetiva no momento da desativação de uma escola e a transferência dos alunos para outra instituição localizada em uma área central. A crítica que se faz sobre as escolas núcleos recaem sobre as justificativas que em sua maioria diz respeito ao corte de gastos. Outra crítica que vem sendo discutida é sobre os debates públicos, com a participação da comunidade para avaliar os impactos nas comunidades afetadas.

Peripolli (2011) destaca um desenraizamento cultural que distancia o homem e seu processo de conhecimento e aculturação. O trabalhador do campo perde seu espaço e muitas vezes sua identidade, passando a condição de não-ser – sem passado e futuro – dos alunos do campo e a inserção deles numa nova cultura. Além dessas críticas há também a de se constituir uma das causas do êxodo rural, dada a dificuldade sentida pelos familiares, referente aos deslocamentos de seus filhos todos os dias para escolas distantes de sua moradia. Mudar para a cidade se torna uma opção para se tentar amenizar o sofrimento dos filhos, ficar mais próximo deles e minimizar os impactos culturais e sociais, como um novo currículo, a distância do núcleo familiar, as dificuldades em construir laços afetivos com outras crianças, dentre diversos outros fatores.

Diante das críticas e da observância à normatização do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, nº 01/2002 (BRASIL, 2002), é feita a recomendação para que os gestores de políticas públicas para a educação evitem o processo de nucleação de escolas e concentração de alunos em determinadas áreas, assim como o deslocamento dessas crianças.

No que tange ao campo e ao objeto de estudo desta pesquisa entendemos que o problema vai além dos já elencados, visto que as escolas estão localizadas em projetos de assentamentos com distâncias geograficamente distintas,

características e peculiaridades que as diferenciam, tornando a nucleação uma realidade para os alunos e suas famílias nos assentamentos.

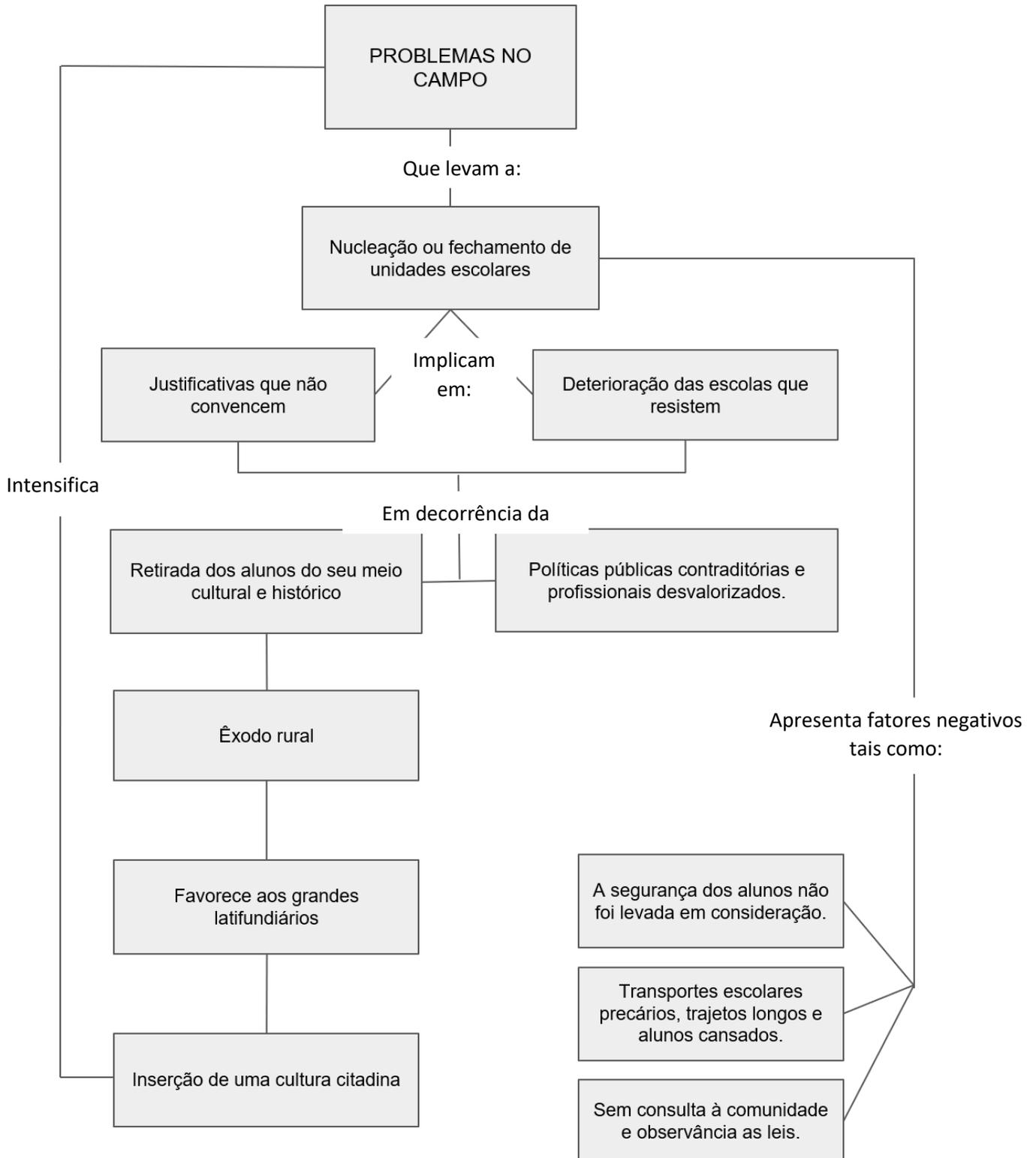
Conforme Raymundo (2011), Pastorio (2015), Marrafon (2016), Nogueira (2014), dentre outros, elaboramos um mapa conceitual que aponta consequências da nucleação/fechamento das escolas do campo, sendo uma delas o baixo rendimento escolar provocado pelo cansaço dos longos trajetos feitos diariamente pelo transporte escolar no ato da locomoção dos alunos até a escola nucleada ou à cidade mais próxima. Os textos também apontam para a falta de segurança nos ônibus, calor e cansaço.

Com base no mapa conceitual é possível percebermos que a nucleação das escolas das regiões campestres traz diversos problemas que devem ser observados e avaliados por meio de outras pesquisas científicas, uma vez que os argumentos utilizados são de viés político e defendem as melhorias das condições do ensino e do bem-estar do aluno. Porém, não é uma realidade que se concretiza, como apresentaremos mais adiante neste trabalho.

A nucleação se configura perigosa para os alunos. As críticas¹⁷ feitas ao seu processo consistem na denúncia da distância entre as escolas núcleo e as comunidades de origem dos alunos, conseqüentemente de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes sofridos diariamente pelas más condições dos transportes e estradas.

¹⁷ De acordo com Caldart (Org.) (2012, p. 243), por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência. O MST realizou uma campanha nacional em 2011 contra o fechamento das escolas do campo, denunciando que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002 (Albuquerque, 2011). Vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como a responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas (CALDART, PEREIRA e FRIGOTTO, 2012, p. 243).

Figura 1 – Problemas no campo a partir da nucleação.



Fonte: Autoria própria.

Mediante os dados, observamos que a contratação de transporte escolar é uma questão que não deve passar despercebida nesse processo, uma vez que ele está presente nos discursos de nucleação como a melhor alternativa que garante a manutenção dos alunos nas escolas sem onerar as famílias.

Ocorre que este tema não é muito discutido com os sujeitos do campo e, menos ainda, são feitas reflexões críticas sobre o transporte escolar desses mesmos sujeitos. O debate sobre educação do campo, políticas de fechamento de escolas e transporte escolar surgem na esfera nacional no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998. Esses dois eventos destacam a educação como instrumento para a transformação do sujeito e reivindicam uma educação campesina como instrumento de superação e emancipação humana.

Assim, olhamos para a política pública de fechamento das escolas como um meio de supervalorizar o transporte escolar, sem o devido cuidado com os sujeitos que receberão atendimento.

Desse modo, entendemos que a nucleação das escolas do campo deve ser repensada no âmbito das políticas públicas para que estas decisões não sejam apenas de gestores públicos, sem a devida consulta à população que será afetada, de seus valores culturais, históricos e sociais. Também se faz necessário que a partir do processo de nucleação ou fechamento de escolas seja discutido o financiamento da educação como uma prerrogativa para compreendermos os motivos apresentados no sentido de centralizar recursos e propiciar melhores condições em todo o processo de ensino e aprendizagem.

4 FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO PROJETO DE ASSENTAMENTO DIRIGIDO ANAUÁ NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS

A proposta deste capítulo é apresentar os resultados e realizar a discussão dos dados a partir dos conceitos e definições desta pesquisa. Para tanto, o capítulo está subdividido em quatro tópicos. No primeiro apresentaremos o percurso histórico do PAD Anauá de modo que seja compreendido o espaço em que está localizado o objeto desta pesquisa. No segundo tópico traremos as informações do INCRA e PRONERA no âmbito dos projetos para a educação do campo no contexto do assentamento PAD Anauá enquanto financiador. No terceiro tópico apresentaremos a perspectiva dos sistemas de ensino Estadual e Municipal quanto ao quantitativo de escolas abertas e fechadas e suas possíveis causas.

4.1 PERCURSO HISTÓRICO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO DIRIGIDO ANAUÁ: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

A colonização do Brasil esteve presente em todos os momentos da história, constituindo-se como um dos principais problemas da política de distribuição de terras que deu origem aos latifúndios, pautados na grande propriedade rural. A Lei de Terras do Brasil – Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 – dispunha sobre as terras devolutas do Império e estabelecia a compra como única forma de acesso à terra. Outras leis vieram, como a Lei nº 601/1850, que reduzia ou subdividia a quantidade de terra a ser concedida. Também o decreto nº 528/1890, que estabeleceu normas para regulamentar o serviço de assentamento de imigrantes no Brasil em quinze hectares e o decreto nº 6.455/1907 que cria as bases para regulamentar os serviços de povoamento do solo nacional e estabelece o mínimo de 25 a 50 hectares de terra para cada lote.

Em 1940 no governo de Getúlio Vargas, dá-se início à legislação dos núcleos de colonização com o Decreto-Lei nº 2009/1940, com lotes a serem vendidos com uma área de no mínimo de dez hectares e máxima de cinquenta hectares. Três anos após, foi instituído o Decreto-Lei nº 6117/1943 que trata da fundação dos núcleos de colonização. Seguida pela Lei nº 4504/1964 – Lei do Estatuto da Terra – a propriedade do agricultor familiar permanece com um terreno de dez a trinta hectares.

A partir de 1964, as leis ou decretos que estabeleciam normas para a divisão de terras vai sofrendo algumas mudanças e já na década de 1960 se observa uma revolução no campo com a inclusão das novas tecnologias voltadas para a atividade rural. Na década de 1970, as questões agrárias são impulsionadas principalmente em decorrência das pressões sociais e iniciativas governamentais como a distribuição de terras como proposta que ampliava o atendimento às famílias e grandes latifundiários.

Os avanços e retrocessos na história da colonização do Brasil fizeram e fazem parte da história das terras brasileiras, o que torna uma necessidade constante o estabelecimento de reflexões para o aprofundamento no conhecimento do processo de luta na Reforma Agrária no Brasil.

A década de 1970 e 1980 caracteriza-se pelo aumento da concentração de terra, desemprego rural, êxodo rural e a busca de melhores condições de vida. Já na década de 1990 registra-se o aumento do desemprego urbano e rural que fortaleceu a necessidade de políticas públicas para o campo, de modo a gerar e ampliar a renda das famílias (assentadas) que dela tiravam o sustento por meio da agricultura familiar. Também é nesse período que há um expressivo aumento do papel do Governo Federal na Amazônia através do programa de construção de rodovias, da política de assentamentos e incentivo à migração.

Observando o recorte histórico do percurso da colonização no Brasil, percebemos que a Reforma Agrária¹⁸ em todo o país parte de uma necessidade de ocupação do espaço nacional e da política de assentamento de famílias migrantes e da exploração da terra pelos grandes latifundiários. Nesse sentido, a criação de projetos de assentamento efetivados pelo INCRA no Estado de Roraima não somente assentou famílias de agricultores, mas também seguiu com a política de ocupação territorial. Os Primeiros Projetos de Assentamentos foram demarcados ao longo das estradas, como é o caso do PAD Anauá, localizado às margens da BR 174.

¹⁸ Reforma Agrária é o conjunto de medidas que visa promover a melhor distribuição da terra, mediante modificação no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios da justiça social e ao aumento de produtividade. Acesso em 20 ago. 2018. Disponível em: http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/O%20INCRA%20e%20o%20Assentamento.pdf.

Assim, em nome da segurança nacional e do desenvolvimento do país o governo brasileiro estabelece o Decreto nº 1164 de 01 de abril de 1971, alterado pelo Decreto nº 72106 de 24 de novembro de 1987, que declara indispensável a segurança pública bem como o desenvolvimento das terras na faixa de fronteira, da região amazônica. Nesse decreto, o governo federal passa para o INCRA a responsabilidade de dar continuidade e gerir os projetos da reforma agrária.

Concomitantemente à construção da BR 174 o INCRA começa a delinear os projetos de assentamento, sendo o PAD Anauá criado por meio da resolução nº 95 de 11 de junho de 1979, retificado pela Portaria S/Nº da Superintendência Regional do Incra no Estado de Roraima, localizado nos municípios de Rorainópolis e Caracaraí e consolidado parcialmente pela Resolução / INCRA/SR (25) RR/ nº 01, de 31 de outubro de 2002.¹⁹ Com área inicial de 221.832,2046 ha, possui os seguintes limites: ao norte com a BR 210, sul com o Rio Jauaperi, a leste com o Rio Jauaperi e a oeste com a BR 174 e com a Gleba Pedro Clementino.

O processo de construção do PAD Anauá levou alguns anos para se consolidar, uma vez que passou por vários processos como memorial descritivo, no qual determinasse características como limites, área total e mapeamento de todo o espaço e certidão no Registro de Imóveis que consta da passagem do imóvel da União para o então Território de Roraima.

¹⁹ Ressaltamos que inicialmente o Projeto de Assentamento Dirigido Anauá compreendia a Gleba Pedro Clementino pertencente ao município de Caracaraí, uma vez que Rorainópolis ainda era apenas um embrião que recebia o nome de Vila do Incra em decorrência da estrutura de atendimento do INCRA, que fora construída ainda na década de 1970 para atender aos assentados. Em 1982 o PAD Anauá já contava com 804 famílias e capacidade para expandir seu atendimento.

Em decorrência da política de governo, registrou-se um fluxo migratório bastante acentuado que procurava o INCRA para adquirir um lote para o cultivo. Este fluxo migratório preocupa o Governo Federal que vê na facilidade de entrada de migrantes pela BR 174 um risco à soberania nacional pela possível entrada de invasores e grileiros. Assim, foi elaborado um documento para a incorporação ao PAD Anauá de toda a área que compreendia até o limite da jurisdição do Território de Roraima no sentido BR 174 de Caracaraí ao Amazonas.

Dados retirados de Documentos Oficiais cedidos para esta pesquisa pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. 1) Registro de Imóvel – Certidão /abril de 1977; 2) Memorial descritivo e justificativa / julho de 1982; 3) Diagnóstico Técnico da Gleba Pedro Clementino / julho de 1982.

Por se tratar de um espaço muito extenso de terra²⁰ foram criadas duas glebas: a Pedro Clementino e a Gleba Jauaperi, tendo essa última o seu memorial descritivo elaborado em 1985 que compreendia a aproximadamente 312.491 mil hectares, com um perímetro de 426.500 km. Tanto a Gleba Pedro Clementino quanto a Gleba Jauaperi possuem a certidão no registro de imóveis, sendo o primeiro datado de 1977 e o segundo de 1982. Outras glebas foram sendo demarcadas às margens da BR 174 como a Gleba Pretinho e a Gleba Cachimbo, ambas em 1982.

Conforme os dados informados pelo INCRA por meio de documento, a organização territorial do PAD Anauá possuía 24 glebas das quais 13 já se encontravam demarcadas, com um total de 944 lotes demarcados e 856 por demarcar, 804 lotes já ocupados e 166 vagos, no ano de 1982. A capacidade estimada do Projeto de Assentamento Dirigido Anauá era de 1800 famílias.

Após revisões e análises do PAD Anauá, sua área passa para 221,8 mil hectares, contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Para organização do INCRA e do próprio assentamento foi realizado o desmembrado em 15 áreas, visando sua consolidação e emancipação das 3.052 famílias assentadas. Com isso, a área remanescente do PAD Anauá ficou com 21,8 mil hectares, abrangendo o perímetro urbano da cidade de Rorainópolis, com capacidade para 293 famílias. As 15 áreas restantes formaram os Projetos de Assentamento (PAs): Sucuriju, para 322 famílias; Pirandirá, para 114 famílias; Garapajá, para 209 famílias; Monte Sinai, para 223 famílias; Muriru, para 180 famílias; Maguari, para 115 famílias; Juari, para 225 famílias; Jenipapo, para 161 famílias; Curupira, para 97 famílias; Campina, para 413 famílias; Caju, para 118 famílias; Ajuri, para 199 famílias; Tepurema, para 178 famílias; e Tucumã, com 344 parcelas. Segundo os dados da Superintendência Regional de Roraima há 4 assentamentos em instalação. São eles: PA Jundiá, PA Equador, PA Ladeirão e PA Trairi. Dentre as famílias já assentadas há mais de dez anos, estimamos que haja aproximadamente 793 alunos em idade escolar (INCRA, 2006).

²⁰ É importante ressaltar que o PAD Anauá é considerado uma espinha de peixe devido ao formato de suas vicinais. Essa informação pode ser percebida quando observamos o mapa na página 65, no qual podemos ver também que corresponde a toda a área do município de Rorainópolis, tornando-se uma peculiaridade em termos de projeto de assentamento.

O INCRA define como assentamento rural o “conjunto de unidades agrárias dependentes entre si”, e essas unidades são entregues a famílias que irão explorá-la para seu sustento por meio da mão de obra familiar. Todo o processo se dá em três passos²¹ principais que são: 1) Criação 2) Implantação – seleção das famílias a ocupar e 3) Estruturação, conforme a apresentação a seguir:

Figura 3 - Passos para implantação de assentamentos



Fonte: <http://www.incra.gov.br/assentamento>

²¹ Criação do assentamento

A criação é feita através da publicação de uma portaria, onde constam os dados do imóvel, a capacidade estimada de famílias, o nome do projeto de assentamento e os próximos passos que serão dados para sua implantação.

Os assentamentos podem ser divididos em dois grandes grupos:

I - os criados por meio de obtenção de terras pelo Incra, na forma tradicional, denominados Projetos de Assentamento (PAs), que incluem os ambientalmente diferenciados, e o Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável (PDAS);

II - e aqueles implantados por instituições governamentais e reconhecidos pelo Incra, para acesso às políticas públicas do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

Os procedimentos técnicos e administrativos da criação e reconhecimento dos assentamentos estão amparados pela Norma de Execução DT nº 69/2008.

Instalação das famílias

É o marco inicial da vida no assentamento. É nessa fase que a família recebe sua gleba, para explorar e morar.

Estruturação

Após a instalação das famílias e de posse de um Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), o Incra começa os investimentos em obras de infraestrutura dos assentamentos.

Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento> Acesso em 19/06/2018.

Um novo levantamento sobre os assentamentos da Reforma Agrária em Roraima resultou em um quadro demonstrativo contendo informações gerais sobre o Projeto de Assentamento dirigido Anauá e os demais PAS em todo o Estado no ano de 2017.

QUADRO 1 – Levantamento dos Assentamentos da Reforma Agrária em RR/2017

ESTADO: RORAIMA SR 25		INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA				
NÚMERO TOTAL DE ASSENTAMENTOS:67		ÁREA DE ASSENTAMENTO (Ha): 1.442.597,48				
NÚMERO DE FAMÍLIAS ASSENTADAS: 16.566						
PAs NOS TERRITÓRIOS DA CIDADANIA		Nº DE ASSENTAMENTOS – 37				
		Nº DE FAMÍLIAS ASSENTADAS – 9.010				
		ÁREA DE ASSENTAMENTOS (Ha) – 861.478,27				
PAs NA AMAZÔNIA LEGAL		Nº DE ASSENTAMENTOS – 67				
		Nº DE FAMÍLIAS ASSENTADAS – 16.566				
		ÁREA DE ASSENTAMENTOS (Ha) – 1.442.597,48				
SOMENTE OS PROJETOS DE ASSENTAMENTO CORRESPONDENTE AO PAD ANAUÁ						
COD. PA	NOME PA	CÓD. IBGE	CAP.	FAM. ASSENTADAS	ÁREA PA	DATA DE CRIAÇÃO
RR0003000	PAD ANAUÁ	1400472	3.460	2521	22183 2.2046	11/06/1979
RR0008000	PA EQUADOR	1400472	176	167	11728. 4914	02/09/1992
RR0010000	PA JUNDIÁ	1400472	190	161	13355. 1885	19/10/1995
RR0011000	PA LADEIRÃO	1400472	322	231	21384. 51	19/10/1995
RR0057000	PA CAJU	1400472	118	19	7108.5 19	28/11/2006
RR0058000	PA CAMPINA	1400472	225	75	12113. 5846	28/11/2006
RR0060000	PA CURUPIRA	1400472	159	83	9815.2 571	28/11/2006
RR0061000	PA GARAPAJÁ	1400472	162	31	9951.9 751	28/11/2006
RR0062000	PA JENIPAPO	1400472	84	19	4412.6 066	28/11/2006
RR0063000	PA JUARI	1400472	280	25	16565. 3215	28/11/2006
RR0064000	PA MONTE	1400472	267	34	16415.	28/11/2006

	SINAI				1584	
RR0065000	PA MURIRU	1400472	193	53	9688.2589	28/11/2006
RR0066000	PA PIRANDIRÁ	1400472	176	68	9693.6727	28/11/2006
RR0067000	PA SUCURIJU	1400472	320	114	16013.6043	28/11/2006
RR0068000	PA TEPUREMA	1400472	150	28	9033.6026	28/11/2006
RR0069000	PA TUCUMÃ	1400472	225	71	12403.375	28/11/2006
RR0070000	PA TRAIRI	1400472	73	29	5156.6405	15/09/2008
RR0071000	PA AJURI	1400472	217	43	12949.8615	28/11/2006
RR00700200	PA MAGUARI	1400472	193	65	11798.9392	28/11/2006
<p>OBS: Quantitativo de assentamentos instalados nos demais municípios. Alto Alegre – 1; Amajari – 3; Boa Vista – 2; Bomfim – 3; Cantá – 11; Caracaraí – 12; Caroebe – 2; Iracema – 4; Mucajaí – 4; Rorainópolis – 19; São João da Baliza 01; São Luiz 5.</p>						

Fonte: Adaptado a partir das informações obtidas no site do INCRA SR (25) RR.

Os dados contidos no painel de assentados dos anos de 2017 referente ao município de Rorainópolis nos mostram com clareza o quantitativo de famílias assentadas, assim como as sensíveis mudanças na capacidade de cada projeto, bem como a inclusão dos quatro PAs que estavam sendo implantados no ano de 2006 – Projetos de Assentamentos Jundiá, Equador, Ladeirão e Trairi.

Na demonstração do quantitativo de famílias assentadas percebemos contradições entre os objetivos do Projeto de Assentamento e a totalidade de políticas que não se concretizam no tempo e no espaço. Essas contradições são comprovadas pela quantidade de terras nas mãos de fazendeiros e empresários. Revela-se como contradição também o fato das próprias políticas que visam apoiar o agricultor, mas que não são concretizadas. Além disso, e talvez, como consequência das contradições citadas, percebemos a forte degradação do meio ambiente.

Como políticas para a reforma agrária, verificamos no site do INCRA a informação sobre a manutenção do apoio à agricultura familiar e projetos produtivos com linhas de créditos e auxílio técnico que nos levam a entender, neste sentido, a

existência da mediação entre o real e o concreto, que se encontra implicado na ideologia de Estado soberano. Essas informações disponibilizadas pelo INCRA também deixam claro que o agricultor deve atender às normas e requisitos pré-estabelecidos como residir no lote e já desenvolver atividades no mesmo.

Desse modo podemos observar que os projetos de assentamentos não trabalham com a noção de totalidade, pois os espaços não são vistos como um conjunto que se harmoniza com as políticas públicas sociais, educacionais e do campo. Tonet (2013) não entende a totalidade como um todo, mas uma articulação de elementos e relações diversas que se compõem. Dessa forma, o objeto não pode ser compreendido de modo isolado, pois fora da totalidade não existe conhecimento.

As reflexões aqui tecidas nos mostram a importância geográfica e econômica do PAD Anauá para o Estado de Roraima e em específico o município de Rorainópolis, assim como também apresenta condições desiguais que mantém a sociedade capitalista, tornando-se um limitador da agricultura nos assentamentos, uma vez que se limita o atendimento a uma certa condição do assentado.

4.2 PERSPECTIVAS DOS SISTEMAS DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL PARA O QUANTITATIVO DE ESCOLAS ABERTAS E FECHADAS NO PAD ANAUÁ

Nesta seção busca-se localizar o estado na história e compreender o modo como o sistema de ensino municipal e estadual veem os processos de abertura e fechamento das escolas dentro do Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, quais as implicações para o novo contexto de ensino adotado e como se dá o processo legal desses atos dos gestores públicos.

Tendo como ponto de partida histórica o ano de 1639, quando os índios revelam a Pedro Teixeira que havia um rio de águas brancas, o então Estado de Roraima torna-se palco da saga capitalista que visava o aprisionamento de cativos e a captura de quelônios e seus ovos.

O coronel Lobo D'Almada, então governador da Capitania do Rio Negro começou a introduzir gado na região e após 1789 se inicia a criação das chamadas fazendas do rei: São Marcos e São José²². A partir deste evento a consolidação da

²² Com a instalação das Fazendas do Rei, a pata do boi tornou-se a mola propulsora da ocupação inicialmente da parte norte do solo roraimense.
FREITAS, Aimberê. Geografia e História de Roraima. Ed. rev. e ampl. Boa Vista, IAF, 2017.

atividade de exploração do homem se tornou mais evidentes com a construção de vilas e posteriormente ao embrião de Roraima.

O processo migratório se deu principalmente a partir da década de 1970 com a chegada de nordestinos que fugiam da fome e secas. Todos chegavam à procura do progresso econômico que se mostrava favorável com a pecuária.

A cidade foi crescendo e via-se a necessidade da educação não ficar somente restrita à catequização, mas elevar o nível de instrução dos novos filhos da terra que aumentavam a cada dia devido o processo migratório e ao crescente número de pessoas assentadas pela Reforma Agrária. O Território passa a ser Estado e a divisão em municípios torna-se necessário para melhor gerir os recursos públicos e atender a todos os rincões.

Desse modo o processo de Reforma Agrária coordenado pelo INCRA atuava em todos os municípios, e não foi diferente com Rorainópolis, que surge a partir da instalação de uma subsede do INCRA, localizada às margens da BR 174 e a 300 km de Boa Vista. Elevada à categoria de município, no ano de 1995, recebeu o título de município de Rorainópolis pela Lei Estadual nº 100.

É importante ressaltar que a década de 1970 é um marco para a criação de muitas escolas públicas estaduais no atual município de Rorainópolis. Tal constatação foi possível após o estudo dos documentos coletados. A construção de escolas se dava nos lugares mais longínquos do estado visando minimizar as dificuldades e manter os assentados em seus lotes.

Ante as reflexões tecidas é notório que a educação ofertada a todos os habitantes do estado não foi somente para acompanhar os debates e evolução nas políticas públicas educacionais, mas ocupar os espaços demográficos e atender a política de Reforma Agrária do governo federal.

4.2.1 Das perspectivas do sistema de ensino Estadual para as escolas extintas ou fechadas no PAD Anauá.

Conforme a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, atualizada no ano de 2017, a responsabilidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano é de competência Municipal, já o Ensino Fundamental que corresponde do 6º ao 9º ano e Ensino Médio é de competência do Estado, tendo esses entes federados que gerir os recursos educacionais com o objetivo de atender as necessidades de todos os alunos. A LDB

9.394/96 é a lei maior da educação, outros mecanismos como decretos, pareceres e resoluções tem o papel de corroborar com o processo educativo.

É importante ressaltar que até o ano de 1990, o Estado de Roraima era o ente federado responsável por gerir e manter grande número de escolas em Roraima, passando essa responsabilidade aos seus mantenedores gradativamente e à medida em que foram se tornando municípios, do qual cito Rorainópolis, emancipado no ano de 1995 mas, somente no ano de 2005, após o término do processo de colaboração, recebeu do estado todas as escolas pertencentes ao perímetro geográfico do município conforme Diário Oficial²³ do dia 04 de julho de 2005, folhas 1 e 2, registrado nos seguintes termos: DECRETO N° 6.467-E DE 28 DE JUNHO DE 2005. "Dispõe sobre autorização de mudança de mantenedor das Escolas da Rede Estadual de Ensino ao Município de Rorainópolis e dá outras providências." O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições e com fundamento na Lei n° 429, de 16 de abril de 2004, que instituiu Regime de Colaboração Estado e Município e em especial aos princípios norteadores contidos na legislação vigente, especialmente a Emenda Constitucional n° 14/96 e as Leis 9.394/96 e 9.424/96, RESOLVE: Art. 1° Autorizar a mudança de mantenedor das Escolas da Rede Estadual de Ensino ao Município de Rorainópolis-RR, sendo um total de 29 unidades.

Outras providências foram tomadas no ato do decreto para que o novo mantenedor tivesse as condições necessárias à continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Dentre as providências cito os artigos: Art. 2° A Prefeitura Municipal de Rorainópolis – RR, o novo Mantenedor, responderá pelos atos de legalidade das Unidades Escolares ora integradas à Rede Municipal. Art. 3° A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos para concretização do processo de municipalização, em todas as suas etapas, providenciará a transferência para a administração do município o prédio escolar, os equipamentos e alunos já existentes. Parágrafo único. O prédio escolar e os equipamentos serão transferidos sob a forma de doação em caráter definitivo e de forma irreversível.

É necessário ressaltar que o Estado antes de fazer a transferência de escolas para o novo mantenedor possuía 58 escolas e dessas, 11 escolas já haviam sido

²³ Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br> Acesso em: 08 ago. 2018.

extintas entre os anos de 2000 a 2005. Assim, o Estado repassou no ano de 2005 um total de 42 escolas para a gestão educacional municipal.

As escolas estaduais possuem decreto de criação e as extintas o decreto de extinção. A mudança de mantenedor e extinção de escolas por parte do estado foram publicadas no diário oficial por meio de decretos. Tal processo nos mostra o cuidado na legalidade da ação e clareza das responsabilidades do novo mantenedor. Com relação às escolas extintas ainda na gestão estadual, as mesmas ocorreram após a constatação do censo de que a escola se encontrava inativa e, portanto, não possuía dados a serem coletados.

Mediante o exposto, ressaltamos que a Constituição de 1988, em seu art. 206, incisos I, que pressupõe um ensino que siga os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola indica que o aluno deve permanecer na escola, fato esse que é apresentado no censo que a escola não possui dados. Já a LDB revisada de 2017 no parágrafo único do artigo 28 afirma que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 2017, p. 22).

A LDB traz no corpo do texto indicações mais precisas quando se trata do fechamento de escolas, que se deve fazer uma análise diagnóstica de impacto e a manifestação da comunidade para que todos os sujeitos possam ser ouvidos, e após análise seja definido o prosseguimento ou não da ação e veracidade de sua legalidade.

As perspectivas do estado com relação à educação, seja ela do campo ou não, é o atendimento de modo igualitário para que todos possam desenvolver suas potencialidades. Em conformidade com os documentos o estado somente apresenta um decreto de extinção quando o censo constata que a instituição de ensino está fechada e, portanto, não foi possível coletar nenhuma informação.

Assim, a reflexão aqui tecida sobre o fechamento de escolas no âmbito estadual se dá apenas pelos dados do censo escolar, uma vez que não foi encontrado outros documentos ou fatos que justificassem a extinção de escolas.

4.2.2 Das perspectivas do sistema de ensino Municipal para as escolas extintas ou fechadas no PAD Anauá.

Para discutir as perspectivas da educação municipal para as escolas extintas ou fechadas, temos como ponto de partida o contexto do surgimento do Município de Rorainópolis. Nasceu em um projeto de assentamento da Reforma Agrária e foi elevado à condição de município em outubro de 1995, sendo, portanto, desmembrado dos municípios de São Luís e São João da Baliza. Em divisão territorial datada de 2009, é um município que se mostra promissor no que tange ao desenvolvimento econômico e crescimento demográfico.

Com a emancipação, o município passa a ser o novo mantenedor de 92% das escolas localizadas no perímetro municipal, recebendo por meio de decretos as escolas ativas e extintas. O resultado desse processo foi a paralização gradativa de várias escolas, tendo como justificativa a qualidade do ensino, dificuldade do professor em escolas multisseriadas²⁴, má conservação de algumas escolas e por último, aos pais ou responsáveis por alunos matriculados em cada escola visitada era garantido o transporte escolar com um/a monitor/a para acompanhar os alunos.

Os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis – SEMED são incompletos, pois a mesma não possui um banco de dados em mídia ou físico, tendo a mesma dificuldade de fornecer informações a quem as requerem.

Os dados nesta pesquisa são resultados de censos, fichas individuais e livros de atas – praticamente o único registro de fechamento de escolas. Nesse sentido, as informações coletadas não oferecem um resultado com maior exatidão, nos levando a apresentar valores o mais próximo possível do real.

A SEMED apresentou somente um decreto de fechamento de escola, e três livros de Ata do ano de 2009, período em que foi possível encontrar dados com justificativas e assinatura dos responsáveis por alunos autorizando as mudanças

²⁴ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias turmas do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idade e níveis de conhecimento diferentes. Cerca de 60% dos estudantes são do campo e, segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o país. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em 10 dez. 2018.

propostas pelo secretário de educação, figura presente em todas as reuniões. Assim, a adequada compreensão das dificuldades em encontrar documentos que dizem respeito à organização é um dado distante da realidade educacional do município.

O propósito de analisar os documentos foi buscar respostas para o fechamento das escolas no projeto de assentamento e justifica-se pelo entendimento de que é necessário compreendermos como ocorre o processo para fechar uma escola e qual o papel da família nesse processo, uma vez que vivemos em uma sociedade de classes.

Pensar sobre a relação fechamento de escolas – classes multisseriadas – transporte escolar, nos leva a uma nova questão: aonde os alunos irão estudar? A essa pergunta, vimos que o município está nucleando escolas em pontos estratégicos, que são os distritos, vicinais e a própria sede do município.

As informações oficiais coletadas nos possibilitaram concluir que muitas escolas localizadas no assentamento PAD Anauá foram suspensas ou fechadas/extintas, em sua maioria no ano de 2009, período em que houve o maior número de registro em ata sobre o tema. Os registros apontam para 15 escolas nucleadas a partir de 2009, em alguns casos ela funcionaram até o final deste ano. Apenas uma das escolas, daquele quantitativo, foi paralisada por meio da Portaria SEMED Nº 001-A/2011 e do Decreto 003/2009 de 21 de janeiro de 2009 (Anexo A).

Ao mesmo tempo em que observamos a inexistência de registro adequado da paralisação das escolas, constatamos que em 17 de maio de 2011 a Secretaria Escolar da SEMED enviou memorando (Anexo B) para o Gabinete do Secretário solicitando que fosse criado com urgência os atos oficiais de paralisação e/ou extinção para a garantia e confiabilidade nas informações prestadas ao Censo.

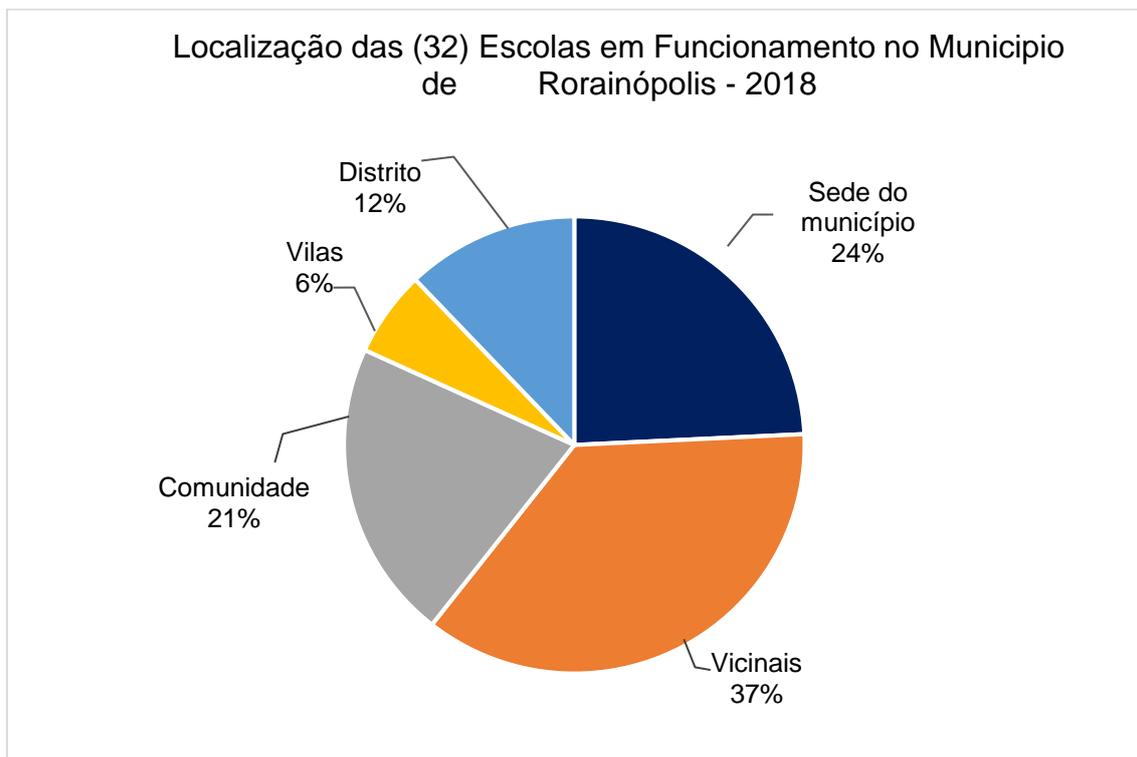
É com base nos dados analisados que foram elaborados três gráficos que nos indicam a situação das escolas atualmente no município de Rorainópolis.

O Gráfico 2 trata da localização e porcentagem das escolas municipais em funcionamento até o ano de 2018 e na qual apresentamos as seguintes definições²⁵:

²⁵ Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em: 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>

- a) Sede do município – a maior cidade onde se localiza a prefeitura e demais órgãos político, administrativo, econômico e social.
- b) Distritos – são um tipo de divisão administrativa que variam de tamanho ou subdivisões municipais.
- c) Vilas – é um aglomerado populacional de tamanho intermédio entre a aldeia e a cidade, dotado de uma economia quase autossuficiente, sendo o que caracteriza a sua passagem de aldeia para vila, em que o setor terciário tem uma importância relevante e lhe proporciona alguma autossuficiência econômica.
- d) Comunidades – conjunto de pessoas que vivem em um determinado território, sob um governo comum e partilhando uma herança cultural e histórica; qualquer conjunto de indivíduos organizados de forma coletiva, unidos por um traço comum.
- e) Vicinais – do latim *vicinalis*; aquela que faz ligação entre dois lugares, localidades ou povoações próximas. As vicinais, também conhecidas como ramais, são em sua maioria municipais e em geral não são asfaltadas.

GRÁFICO 2 – Localização das escolas



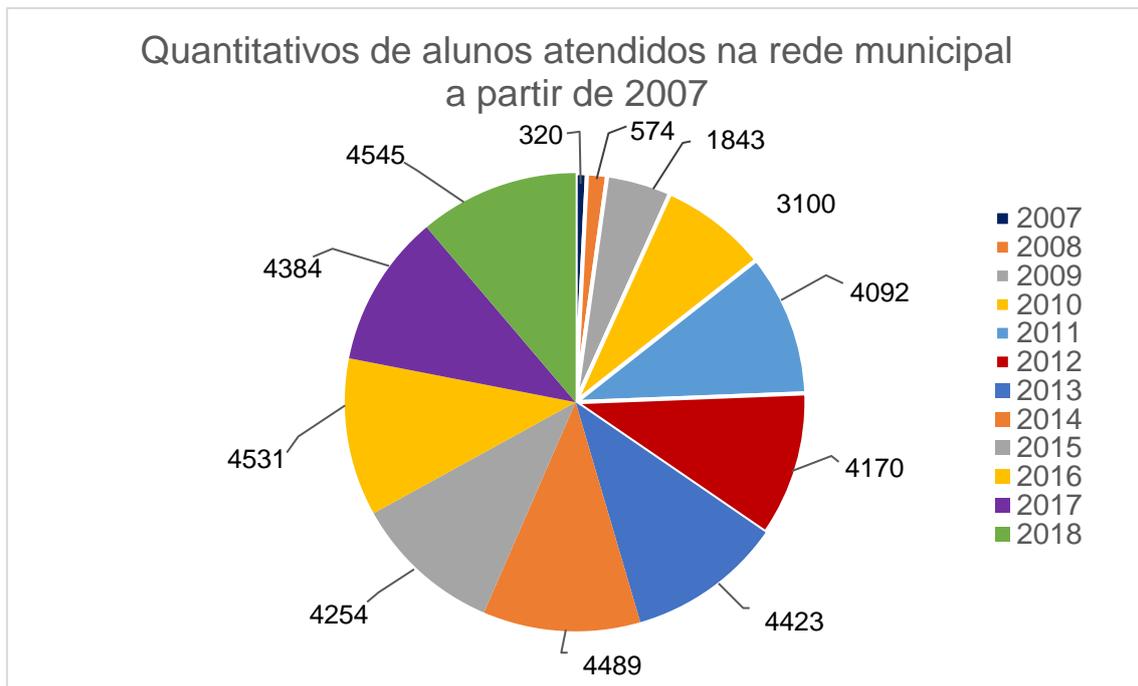
Fonte: Autoria própria, a partir dos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – SEMED/Rorainópolis – 2018.

Ante o resultado, fica claro que a maioria das escolas municipais do PAD Anauá continua situada no campo, ficando em segundo lugar as escolas da sede do município. Essa observação implica em uma maior reflexão sobre as políticas públicas educacionais para o campesinato e como elas poderão se efetivar para cumprir seu papel na formação dos sujeitos do campo.

Conforme a pesquisa, o Gráfico 3 apresenta a quantidade de alunos atendidos desde o ano de 2007. Detectamos que esses valores podem não atender fidedignamente a realidade, visto que a Secretaria de Educação não dispõe de uma base de dados que conte com todas as informações desde quando se iniciou a gestão educacional no município.

O gráfico nos mostra que ao nos referir ao atendimento de alunos, esse obteve um crescimento ascendente, apresentando apenas algumas oscilações entre os anos, o que assinala para uma demanda crescente no quantitativo de alunos.

GRÁFICO 3 - Quantitativo de alunos



Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – SEMED/Rorainópolis-2018

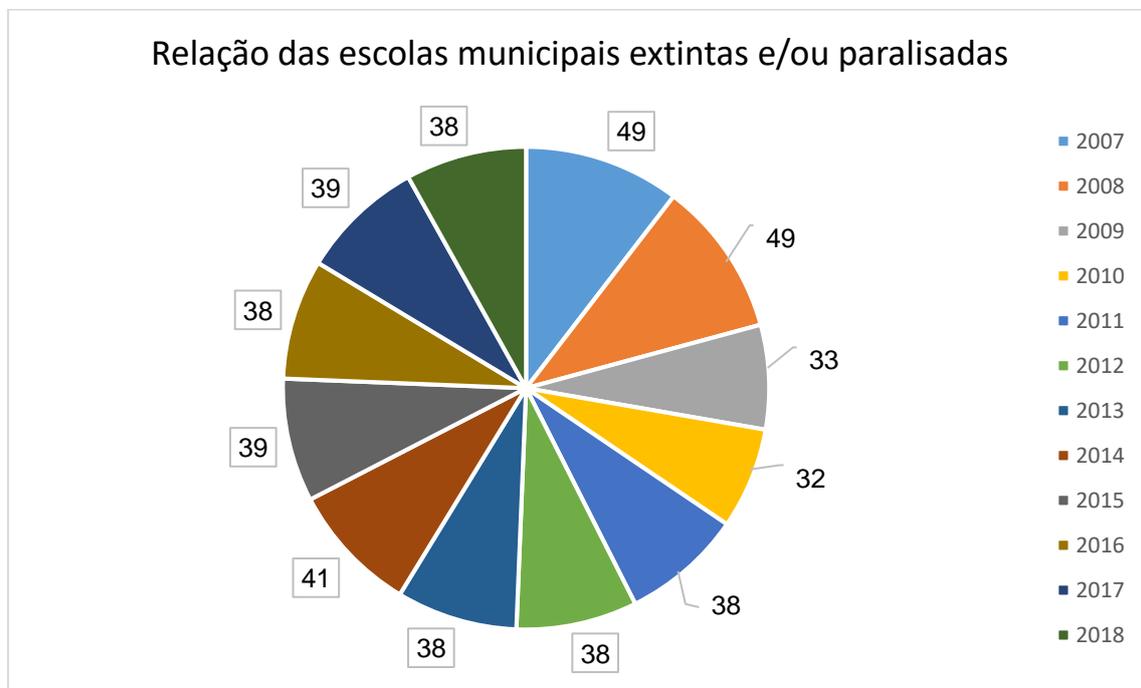
Neste gráfico apontamos a quantidade de escolas paralisadas ou extintas a partir do ano de 2007. Devemos levar em consideração que o município conta com as escolas que já foram entregues extintas pelo estado.

Nesse sentido buscamos acompanhar ano após ano a evolução ou desaceleração de fechamento de escolas e assim, poderemos observar que no ano de 2007 a SEMED contabilizou 49 escolas fechadas, já no ano de 2018 foram 38, o que significa uma retomada nas atividades de algumas instituições escolares.

O estudo desvela que devemos ir mais além dos dados apresentados. O caminho agora é estabelecermos um percentual de alunos que residem ainda no campo, mas que estudam nas escolas da sede do município. Essa reflexão será de grande valia para os estudos futuros, no sentido de compreender a dinâmica migratória campo/cidade.

Outra reflexão a ser feita é sobre o quantitativo de escolas que se encontravam fechadas no ano de 2009 e o quantitativo em 2018, dados constantes no próximo gráfico, é primordial que consideremos não somente as escolas extintas pelo município em 2009, mas as que também foram entregues ao município com decretos de extinção. Embora levemos em consideração as escolas já entregues extintas, há uma diferença significativa quando comparamos os dados.

GRÁFICO 4 - Relação das escolas extintas ou paralisadas



Fonte: Autoria própria a partir dos dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – SEMED/Rorainópolis – 2018.

No desenvolvimento desta pesquisa podemos apontar que, embora o termo nucleação não seja utilizado nos documentos e nas conversas informais sobre

paralisação de escolas pelos servidores da secretaria de educação, as justificativas e procedimentos aproximam-se do processo de nucleação, como podemos constatar nas atas das reuniões realizadas no ano de 2009, as quais tivemos acesso. Segue alguns excertos para ilustrar:

Escola A

O secretário expôs o funcionamento do sistema de ensino de 9º ano e a proposto de reunir todos os alunos na escola A ou levá-los para o Distrito de Nova Colina, o que seria viável porque o transporte é estadual e há possibilidade de ter uma pessoa para acompanhá-los. [...] após votação dos trinta pais presentes optou-se por levar os alunos para Nova Colina. Na ocasião o secretário solicitou que os pais mantivessem o zelo pela escola para que esta pudesse ser utilizada para encontros e reuniões.
(ATA DE REUNIÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS. Janeiro de 2009).

Escola B

O secretário explicou o reordenamento do sistema de ensino e a dificuldade de um único professor para atuar no ensino infantil e fundamental. Na ocasião lançou a proposta de um ônibus para levar os alunos da escola B para a Escola B1, [...] além de disporem de uma pessoa da própria comunidade para acompanhar os alunos no traslado até a escola. [...] em votação aberta todos os pais presentes aceitaram a proposta de transferirem os alunos para a Escola B1. A escola B ficou à disposição da comunidade para reuniões.
(ATA DE REUNIÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS. Fevereiro de 2009).

Escola C

A diretora do departamento de ensino falou da preocupação com o ambiente educativo e a necessidade de uma boa qualidade do ensino, afirmando que um único professor não atende todas as necessidades dos alunos. [...] em função da escola antiga não poder funcionar por falta de estrutura física, e a prefeitura não dispor de verbas lançou-se a proposta de remanejar os alunos para a escola C1 no Distrito de Equador. Foi informado também que os alunos terão um acompanhante no transporte escolar. Diante da proposta os onze pais presentes aceitaram o remanejamento dos alunos.
(ATA DE REUNIÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS. Fevereiro de 2009).

Para justificar o quantitativo de escolas paralisadas, a SEMED afirma nas atas de reuniões a necessidade de tal ato para que haja a qualidade do ensino, e oferece o apoio com o transporte escolar e uma monitora para acompanhar os alunos. Os documentos também nos revelam que as afirmações – transporte escolar com monitoria – feitas pela gestão da SEMED transmite um pouco mais de segurança aos pais, mesmo aqueles que acreditavam ser melhor seu filho estudar próximo de sua casa, de sua realidade.

Desse modo, o sistema educativo municipal está vinculado à política de nucleação por meio do discurso da qualidade de ensino e da falta de recurso para a melhoria estrutural e de pessoal da escola, introduzindo nesse contexto o transporte escolar e um pessoal de apoio para acompanhar as crianças. Nesse sentido vemos uma contradição latente quanto a gastos que ora foi afirmado não poder fazer.

Assim, temos uma oposição permanente nos discursos, o que constitui uma contradição entre o ter e o não ter, entre o desejo e a preocupação de muitas famílias e o remanejamento de alunos para outra unidade escolar, entre a paralisação e a cedência do prédio escolar para a comunidade. Para Marx e Engels (2007) temos que conhecer e interpretar de verdade a contradição para superá-la. Souza (2010) corrobora com Marx quando afirma que o princípio da contradição é central na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e formam uma unidade. Assim, uma força não existe sem a outra e, portanto, a contradição sempre irá existir e cada um deve buscar apreender a realidade distinguindo o geral do particular.

Nesses termos é necessário não somente entender o que preconiza as leis que normatizam a educação brasileira, mas compreender a verdadeira intenção dos fatos que envolvem a desativação de escolas e neste caso, as escolas localizadas no PAD Anauá.

4.3 DETERMINANTES DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO NO PAD ANAUÁ

O trabalho de investigação que apreendi para a elaboração desta análise teve como objetivo central o fechamento das escolas do campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá no município de Rorainópolis, no sentido de evidenciar como se dá esse processo tendo em vista a necessidade de reflexão e compreensão das tomadas de decisões e os impactos na vida dos envolvidos e para a gestão educacional municipal.

Ao analisar os elementos que corroboram para a abertura e fechamento das escolas no PAD Anauá observamos que os documentos oficiais se resumem somente aos registros em atas e apenas em algumas datas pontuais.

Os argumentos para o fechamento das escolas constantes nas atas das reuniões, se fazem presente em todas as escolas paralisadas como um padrão e

desse modo, há o entendimento de que as justificativas utilizadas são as mesmas em todas as reuniões registradas.

Com base nas análises registramos os seguintes argumentos: a) reorganização do ensino com a implantação do fundamental até o nono ano, b) preocupação com a qualidade do ensino, c) oferta do transporte escolar, d) infraestrutura de prédios escolares deficientes. e) dificuldades de um professor para trabalhar com turmas grandes e multisseriadas.

Entendemos que a organização do ensino é necessária em qualquer nível, é ela que vai primar pela qualidade desse processo. Ao utilizar esses argumentos como uma das justificativas para a paralisação de uma unidade escolar, não mostram que estão observando a LDB 9.394/96, já que ela é um marco regulatório do ensino, o que se constitui uma contradição que foi mediada diante da totalidade do fenômeno.

A medida que a minha análise foi se aprofundando, fui percebendo que não houve em momento algum a citação de normas ou marcos legais que sustentariam os argumentos, já que a qualidade do ensino como já foi citado, está inserido em qualquer processo educativo. Buscando elementos para compreender o processo de paralisação das escolas, compreendemos que ele se situa dentro da totalidade das políticas educacionais.

Notadamente, dentre os fatores que levam a paralisação / nucleação das escolas está o argumento de que haverá não só a qualidade do ensino, mas, o transporte escolar. Quando questionados pelos pais sobre os gastos a partir da criação de uma rota, têm-se duas justificativas: a) os alunos utilizarão os transportes estaduais, visto que há uma parceria, b) já existe a disponibilidade de rota ou criação de rota municipal, visto que há um programa com verbas próprias para este fim.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, instituído pela Lei nº 10.880 de 2004, tem como objetivo garantir o acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar. Há também o Programa Caminho da Escola criado pela Resolução nº 03 de 2007 que consiste na concessão de linha de crédito financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDS para a aquisição de transportes novos.

Buscando entender a nucleação, o transporte escolar e seus determinantes, vimos que esse se insere dentro de uma totalidade das políticas e práticas

pedagógicas do campo. Contudo, o desafio é confrontar o real com o seu particular, pois é a partir do particular que chegaremos à sua totalidade.

O financiamento da educação não garante a qualidade do ensino, mas explicita os interesses econômicos do capitalismo burocrático que se traduz nas graves denúncias de desvio de verbas e corrupção estampadas nos meios de comunicação, do qual trago alguns três momentos de crise que ilustram a gravidade da falta de gestão pública.

Em ano eleitoral Suely aditiva os supercontratos de dezenas de empresas do transporte escolar em mais de R\$ 52 milhões.

A relação do Governo de Suely nunca foi saudável com a educação. Muito menos com o transporte escolar. Em todos os municípios há registros de comunidades inteiras que estão abandonadas desde o ano passado porque jovens da pré-escola, ensinos médio e fundamental não frequentam as aulas regularmente por falta de condução.

E durante o ano letivo de 2017 muitas empresas simplesmente cessaram de prestar o serviço pela falta de pagamento das faturas mensais dos contratos e algumas escolas afetadas até paralisaram as atividades em protesto.

Mas como estamos em ano eleitoral onde Suely Campos já declarou-se candidata a um segundo mandato, a governadora resolveu afagar as empresas prestadoras desses serviços de transporte escolar em todo o Estado.

Então mandou que a Secretaria de Educação dispensasse a realização de novas licitações e resolveu aditivar os contratos já existentes com dezenas de empresas para transportar os alunos no curso deste ano letivo. A vigência dos contratos vai até 19 de fevereiro do ano que vem.

São ao todo 58 contratos que totalizam mais de R\$ 52 milhões, alguns deles milionários como o contrato mantido com a empresa Diamond Tours Transporte, que abocanhou somente nesse aditivo a vultosa quantia de R\$ 3.222.905,30. Outras empresas como Asatur, Mundial e Bellos Montes também foram bem aquinhoadas.

Todos os extratos contendo os contratos e os processos foram publicados ontem no Diário Oficial do Estado nº 3183, que tem a data de 21 deste mês. Estranho que somente agora e não no ano passado esses contratos tenham sido aditivados, porque todo mundo sabe da carência e do sofrimento das famílias do interior por falta de transporte escola.

(COLUNA HOJE, publicada no dia 28 de fevereiro de 2018 às 00h13m)²⁶.

O Ministério Público

TRANSPORTE ESCOLAR: MPRR requer condenação de gestores e empresa por improbidade administrativa

Quebra de ordem cronológica nos pagamentos de empresa contratada motivou ação.

O Ministério Público do Estado de Roraima (MPRR) ajuizou ação de responsabilização por improbidade administrativa contra dois ex-secretários de Estado da Educação e uma servidora pública, além da empresa

²⁶ <https://peronico.com.br/politica/em-ano-eleitoral-suely-aditiva-os-super-contratos-de-dezenas-de-empresas-do-transporte-escolar-em-mais-de-r-52-milhoes/> . Acesso em: 26 jul. 2018.

Diamond Tours Transporte Ltda. em razão da quebra de ordem cronológica de pagamentos referentes aos serviços de transporte escolar contratados pela Secretaria de Estado da Educação.

Conforme a ação, ajuizada pela Promotoria de Justiça de Defesa do Patrimônio Público, a quebra de ordem cronológica gerou favorecimento indevido direto à empresa Diamond Tours Transporte Ltda., que chegou a receber de forma antecipada cerca de dois milhões e meio de reais. Uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado também constatou a irregularidade. A Corte identificou que apesar dos trâmites processuais necessários, diversas notas fiscais foram liquidadas e pagas no mesmo dia à Diamond Tours Transporte Ltda., enquanto que o pagamento de outras empresas contratadas para prestar o mesmo serviço levou mais de 30 dias. Para o promotor de Justiça de Defesa do Patrimônio Público, Hevandro Cerutti, as ilegalidades praticadas pelos gestores e pela empresa causaram prejuízos aos usuários de transporte escolar em todo o estado, como também aos demais prestadores de serviço.

“Em razão dos atrasos de pagamentos a alguns fornecedores, alunos da rede pública foram diretamente prejudicados, uma vez que tais serviços foram suspensos, fato inclusive noticiado amplamente na mídia local”, relata o promotor de Justiça, ao lembrar que o artigo 92 da Lei 8.666 estipula como ilícito penal “pagar fatura com preterição da ordem cronológica de sua exigibilidade”.

Na ação o MPRR requer a suspensão dos direitos políticos dos agentes públicos por cinco anos; a perda da função pública; proibição por parte da empresa e demais gestores de contratar com o Poder Público ou receber benefícios ou incentivos fiscais ou creditícios, direta ou indiretamente, ainda que por intermédio de pessoa jurídica da qual seja sócio majoritário, pelo prazo de três anos, entre outros.

A ação foi protocolada no último dia 21/05, na 2ª Vara da Fazenda Pública, sob o número 0813089-84.2018.8.23.0010.

(Ministério Público de Roraima – Assessoria de Comunicação Social. Publicado em 23 de maio de 2018, 17:41:08)²⁷.

Deputada eleita é presa em operação da PF contra desvio no transporte escolar em RR

Operação Zaragata cumpre 10 mandados de prisão preventiva e 12 de busca e apreensão. Investigações da PF com a CGU, MPF e MPRR revelaram fraudes em licitações e cobrança de propinas.

[...] De acordo com a polícia, os envolvidos no esquema de desvio falsificavam documentos de prestação de serviços e licitações. Em só um dos contratos investigados, orçado em R\$ 78 milhões, os pagamentos irregulares chegavam a R\$ 50 milhões. Entre os envolvidos há servidores públicos e empresários.

"Em alguns casos, certa empresa era contratada para fazer rotas de transporte já prestadas por outra empresa, a qual efetivamente prestava o serviço. Ou ainda, uma mesma empresa era contratada várias vezes para a mesma rota, recebendo vários pagamentos por uma mesma prestação", detalhou a PF.

Segundo as investigações, empresas responsáveis pelo transporte também eram obrigadas a repassar até 15% do valor das faturas em propina para conseguirem ser pagas pelo governo.

27

<https://www.mpr.mp.br/nodes/nodes/view/type:noticias/slug:transporte-escolar-mpr-requer-condenacao-de-gestores-e-empresa-por-improbidade-administrativa>. Acesso em: 26 jul. 2018.

As investigações começaram em agosto para apurar contratações emergenciais do governo por meio de dispensa de licitação com recursos do Fundeb.

O Ministério Público Federal, a Controladoria-Geral da União e o Ministério Público Estadual de Roraima atuam em conjunto. O nome da operação faz alusão ao estado de desordem em que se encontra tanto a prestação dos serviços de transporte quanto os próprios contratos públicos.

Neste ano, uma paralisação de terceirizadas de transporte escolar afetou mais de 30 mil alunos, segundo a Cooperativa do Transporte Escolar de Roraima, levando em alguns casos até mesmo ao adiamento do ano letivo de 2018 para o ano que vem.

(G1 Roraima, publicado em 14/12/2018 às 08h23m)²⁸.

Ao apontar a grave crise dos transportes escolares no estado de Roraima, o fiz porque afeta diretamente as escolas do PAD Anauá e conseqüentemente o município de Rorainópolis, e desvela a relação intrínseca entre financiamento e gestão nos marcos do Estado orientado sob uma agenda neoliberal, visto que as escolas públicas dependem dos repasses feitos pelo governo estadual para cumprir com suas obrigações. Também saliento que os alunos das escolas municipais que dependiam dos acordos com referência ao uso do transporte do estado ficaram prejudicados.

O poder autoritário dos gestores públicos transformou a gestão de recursos da educação em um círculo vicioso de corrupção e irregularidades, como o próprio órgão de controle do Estado apontou acima. A disputa de capital financeiro pela burguesia burocrática gerou o caos na educação que envolveu diversas empresas terceirizadas em licitações fraudulentas de um Estado mínimo. Para Bobbio (2017) aquilo que o estado e a política têm em comum é a referência ao fenômeno do poder, e assim, temos um estado capitalista e burocrata, que usa a totalidade do seu poder para garantir-se enquanto gestão política e capitalista.

A fase mais recente, o capitalismo monopolista de Estado, é marcada pelo papel do Estado (articulado com o sistema de crédito e os mercados) na coordenação da divisão social do trabalho. Por meio das políticas públicas de inspiração keynesiana, por meio da produção de bens e serviços pelo setor público (seja como mercadorias, seja fora do mercado, como no caso da educação gratuita) e por meio da fixação de um enquadramento para o planejamento setorial, do planejamento normativo ou de políticas de distribuição de rendas, o Estado, nessa nova fase, desempenha um papel ativo que afeta a estrutura da economia. (BOTTOMORE, 2012, p. 450).

²⁸ <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/12/14/operacao-da-pf-mira-desvio-em-contratos-de-transporte-escolar-em-roraima.ghtml>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Ante as reflexões tecidas nos documentos analisados, em conformidade com as condições pesquisadas, percebemos que a paralisação das escolas no PAD Anauá atende a dois objetivos principais que são a nucleação e o transporte escolar. Nesse aspecto há muito que ser refletido quanto à legalidade dos atos, uma vez que os registros em ata nos mostram que a gestão municipal não levou em consideração os temores dos pais e diversos outros fatores que envolvem os alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a adequada compreensão do fenômeno pesquisado nos mostra que a crise política e econômica se aprofunda cada vez mais e a educação do campo é parte desse processo de crise do capitalismo e, portanto, continuará a serviço do projeto hegemônico de uma gestão de cunho neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que nos levaram a essa investigação, se deram por duas inquietações: a) atuação como professora de ensino fundamental e médio de uma escola do campo, b) por ser moradora da comunidade localizada no Projeto de Assentamento Anauá e acompanhar o fechamento das escolas do campo na região.

O trajeto percorrido, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, guiado pelo objetivo deste estudo – os motivos do fechamento das escolas do campo no PAD Anauá no município de Rorainópolis – possibilitou dar outra dimensão à vivência empírica e cotidiana.

Os referenciais bibliográficos selecionados levaram-nos à aproximação da realidade, à medida que adentrávamos nas leituras e sistematização dos outros problemas que estão relacionados diretamente ao objeto pesquisado.

Assim, se no início da pesquisa não conhecíamos os motivos que levavam ao fechamento de escola do campo, os desdobramentos do estudo nos levaram a refletir sobre o Estado mínimo neoliberal que está a serviço do capitalismo, e a partir de seu redirecionamento para atender aos interesses do capital, redimensiona a gestão e o financiamento da educação. Este processo implica na contratação de serviços, via terceirização e parceria público-privado, incidindo sobre o processo de nucleação das escolas do campo e a contratação de empresas para o fornecimento de transporte escolar.

A partir das mediações entre os estudos teóricos e a prática quando da pesquisa em órgão federal, estadual e municipal, momento apreendido na busca de conhecer o processo, foi possível compreender nesses nexos, que o fechamento das escolas do campo não está dissociado da questão econômica atual.

O caminho percorrido, nesse processo de busca, iniciou-se no INCRA, momento em que as mediações nos levaram a conhecer a dinâmica de um assentamento desde a sua implantação. O delineamento da pesquisa quanto à localização das escolas no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, iniciam-se em âmbito estadual, por entender que esses foram os primeiros gestores antes de repassar ao novo mantenedor após sua emancipação. Neste estudo, a emancipação em 1995 do município de Rorainópolis.

No percurso para compreender os determinantes do fechamento das escolas do campo no município de Rorainópolis, foram analisados documentos da secretaria

municipal de educação, que permitiram perceber que o campo não é um espaço homogêneo; mas, que tem luta de classes e divisão social do trabalho entre os sujeitos do campo.

Também se faz necessário compreender que os sujeitos do campo desta discussão são os trabalhadores do próprio campo, moradores de um assentamento, que possuem apenas seu lote dentro das especificações normativas do INCRA, excluindo-se, portanto, os latifundiários, empreendedores, posseiros, etc.

Assim, as análises dos documentos nos levaram para a questão do financiamento da educação do campo e dentro dessa totalidade não é possível dissociar o fechamento das escolas localizadas no campo da questão dos transportes escolares e da terceirização, política de estado neoliberal.

A análise das atas das reuniões realizadas no ano de 2009, pelo gestor da secretaria municipal de educação com a comunidade e pais de alunos das escolas localizadas nas vicinais, revelam as justificativas para o fechamento das escolas do campo, quais sejam: a) nucleação – embora essa nomenclatura não seja utilizada em nenhum documento, todas as ações tomadas para fechar uma unidade escolar levam a esse caminho, uma vez que as crianças são transferidas para outra escola núcleo; b) qualidade do ensino por meio da reorganização do ensino até o 9º ano, no qual fica claro no discurso que é impossível fazer em escolas multisseriadas; c) transporte escolar, contrapartida da gestão municipal para que os pais aceitem por meio de votação a nova dinâmica de estudo.

A contradição que se desvela diante das justificativas para a nucleação e as leis que normatizam o ensino no campo nos traz o papel do Estado capitalista, que ignora a vida dos sujeitos camponeses, tampouco os impactos nas comunidades.

É importante ressaltar que a política de Educação do Campo é contrária ao processo de nucleação escolar do campo para a cidade ou para qualquer lugar que esteja distante da comunidade. Nas discussões sobre Educação do Campo, destaca-se a necessidade da permanência das pessoas no campo, mas como sujeitos autônomos, não alienados ou inferiores.

A nucleação facilita a oferta de transporte escolar aos alunos, fato que nos mostrou neste estudo as ações do poder público municipal e a redução das escolas do campo que estão sendo relegadas ao abandono.

Assim, quando tratamos da questão dos transportes escolares, verificamos que é um serviço precário que se encontra afundado em escândalos de corrupção. E

mesmo que todos os indicativos apontem apenas o âmbito estadual, esta crise afeta também os trabalhos na rede municipal, pois os desvios de dinheiro impedem que as verbas cheguem ao município que também deixa de cumprir com as obrigações outrora firmadas com os pais de alunos.

Outro fator que também podemos destacar em âmbito municipal, que impede o recebimento de recursos direto para o município, refere-se à inadimplência na prestação de contas dos próprios gestores que já passaram pelo município e que se encontra com processos judiciais.

As mediações teóricas levaram-nos, portanto, a conclusão de que são vários os que levam ao fechamento das escolas do campo, mas que suas determinações são em última instância econômicas. Quando tratamos do processo de nucleação das escolas do campo, identificamos o argumento de que corroboraria para a diminuição dos gastos públicos municipais com essas escolas, que geralmente estão localizadas em vicinais, dificultando assim a chegada de um professor.

A totalidade da discussão desta pesquisa mostra que o discurso da defesa da qualidade do ensino atrela-se ao fechamento das unidades escolares e aponta para a terceirização de serviços do transporte escolar, e da contratação de monitores da comunidade para acompanhar os alunos, como possibilidade de geração de renda à própria comunidade, fato identificado nas atas das reuniões. Em síntese, apontar as contradições da realidade requer do pesquisador a apropriação do método dialético que desvele as relações que alienam as relações sociais, a produção do conhecimento e o modo de produzir a vida.

O fechamento de escolas no campo, em específico as do PAD Anauá, expressa o desrespeito do poder público municipal e demais entes federados, pois este é um meio de negar a existência da escola no campo e dos próprios sujeitos. Para concluir, a nucleação nada mais é do que uma forma de extirpação de escolas mediada pelos poderes do município de Rorainópolis para atender ao projeto capitalista que se mostrara nesta pesquisa por meio do transporte escolar e da terceirização dos serviços, vinculado à economia informal e com mão de obra em vários níveis de qualificação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. 122 p.

BARBOSA, Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade. Fragmentos de um dicionário político. 20ª ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BORGES, Eloísa da Silva; VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **Educação do campo e as políticas sociais públicas**. Boa Vista - RR: UFRR, 2015. In

BORGES, Gonçalves David. Os desmontes da educação do campo no nordeste brasileiro: diagnósticos, mapeamento e análise do fechamento de escolas do campo no estado do Piauí. *Revistas Linhas*, Florianópolis, 2017.

Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017305>
Acesso em: 10 Ago. 2018.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Valtencir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília, 1988. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/.../CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível: em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 07 mai. 2018.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/transp-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Memória e história do Pronera:** contribuições para a educação do campo no Brasil. / Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). – Brasília: 2011. Disponível em: <<http://educacaodocampopb.com.br/memoria-e-historia-do-pronera-rev-1/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. **INCRA: ANEXO II – RELAÇÃO DE ASSENTAMENTOS PRIORITÁRIOS MCMV.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/licitacoes-editais-e-pregoes/ano2014/chamamento-infraestrutura-02-2014-novo/anexo_ii_-_relacao_de_assentamentos_prioritarios_mcmv.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/529732>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. **Incra:** modalidade de assentamentos. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamentosmodalidades>> Acesso em: 10 set. 2018

_____. **INCRA:** Painel dos assentados. Disponível em: <[http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=25&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=4](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=25&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=4)>. Acesso em: 10 set. 2018.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, T. S. S. de, SERGIO, M. M. S. **Fechamento de escolas do campo:** o caso da Escola Municipal Assentamento Fortaleza – Nossa Senhora da Glória/SE.

VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506899663_arquivo_artigo_completosinga-2017.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: <http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%200%20ideologia%20-%20M%20Chaui.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

COELHO, Rita de Cássia. **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate** / Rita de Cassia Coelho e Ângela Rabelo Barreto — Brasília: UNESCO. Brasil, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134388por.pdf> >. Acesso em: 10 jul. 2017.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação analisada a partir da educação do campo**. (XXI encontro Nacional de Geografia Agrária – Tema: Territórios em disputa: os desafios da geografia agrária nas contradições e desenvolvimento brasileiro – Uberlândia – MG 15 a 19 de outubro de 2012) ISSN 1983-487x Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEO, Anderson (Org.). **Lenin: teoria e prática revolucionária**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 418 p.

DURAND, Jean Pierre. **A Sociologia de Marx**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Coleção Sociologia: Pontos de Referência).

FERREIRA, F. J., BRANDÃO, E. C. **Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar de 1990 e 2010: Na contramão da educação do campo**. Imagens da Educação. Marília, SP, 2012. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/36910/pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA Sergio, TONET Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

Disponível em: <
<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/introdufilomarx.pdf>>
 Acesso em: 05 set. 2018

LIMA, Rômulo André. **Notas sobre a Teoria do Estado em Marx**. Unicamp, São Paulo, 2009. Disponível em:
 <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/notas-sobre-a-teoria-do-estado-em-marx.pdf> Acesso em 10 ago. 2018.

MÁRKUS, Gyorgy. **A Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. Disponível em:
 <www.afoiceeocutelo.com.br/posfra/Autores/Markus,%20Gyorgy/Teoria%20do%20conhecimento%20n0%20jovem%20Marx.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MARRAFON, Andreia Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016. Disponível em:
 <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7536?show=full>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. UNESP/Bauru, São Paulo, 2006. Disponível em:
 <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf>
 Acesso em 10 ago. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos).

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política, salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes, a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 242 p.

_____. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 113-158.

MAZUR, Ivania Piva. **Fechamento de escolas do campo: alguns apontamentos. V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas**. Cascavel – PR, 2015. Disponível em: [cac.php.unioeste.br -anais-anais-Eixo3-fechamento-das-escolas-do-campo-alguns-apontamentos](http://cac.php.unioeste.br/-anais-anais-Eixo3-fechamento-das-escolas-do-campo-alguns-apontamentos)
Acesso em: 10 ago. 2018.

MOLINA, M.; SÁ, L. **Escola do campo**. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MORAES, Bianca Mota de. et al. **Políticas públicas da educação**. Rio de Janeiro. RJ. Universidade Federal Fluminense, 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990 – 2010): os casos Brasil e Portugal**. Maringá (PR), EDUEM, 2015,346p. 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **A relação homem-natureza no contexto do fechamento das escolas rurais de Ouvidor (GO)**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Goiás, Campus Catalão. Departamento de Geografia, 2014
Disponível em:
<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4092/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ariane%20Martins%20Nogueira%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As Bases Filosóficas e Epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. 2008. 481 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação,

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS – 2015. 161p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Ciências, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444?show=full>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PAVANI, G. A., ANDREIS, A. M. **O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo**. VIII simpósio Internacional de Geografia Agrária. Curitiba, 2017.

Disponível em: <

https://singa2017.files.wordpress.com/.../gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga> Acesso em 10 ago. 2018.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. **O fechamento das escolas do campo**: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. Capa> v.1, n.2 2011. Revista Educação, Cultura e Sociedade ISSN 2237-1648. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435>>. Acesso em 10 ago. 2018.

RAYMUNDO, Regina Célia. **O fechamento das escolas do campo no município de Perobal**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná, Marinhos 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38609?show=full>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Educação do Campo**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. Disponível em: <<http://educacaodocampopb.com.br/memoria-e-historia-do-pronera-rev-1/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev.-Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura de vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Max, Durkheim e Weber**. 6ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: Conhecimento, política e educação** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTDA, 1994.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Página do MST, 2015.

Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24-mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas0em-2014.html>

Acesso em: 10. Ago. 2018.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do Campo: uma análise das políticas públicas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010, 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara, 2010.

SOUZA, Romier. et al. **Educação do campo na Amazônia: A experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá** / Sousa, Romier; Cruz, Renilton; Silva, Ruth; Silva, Franciara; Moraes, Maura. – Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil [IEB], 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke, MUNARIM, Antonio. **Pátria educadora e fechamento das escolas do campo: o crime continua**. Revista Pedagógica, Chapecó, SC, 2015.

Disponível em: <

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/.../1741>>

Acesso em: 10 ago. 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em <<http://www.ivotonet.xpg.com/livros.html>> Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**, - São Paulo. Instituto Luckács, 2013. Disponível em <<http://www.ivotonet.xpg.com/livros.html> > Acesso em: 05 abr. 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas no campo?** Educação em Revista. Belo Horizonte, 2015.
Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>>
Acesso em: 10 ago. 2018.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Janson Ferreira. **Bogdan Suchodolki**. Recife: Massangana, 2010. 172 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

ANEXOS

A – Atas de registro de paralisação de escolas no PAD Anauá – SEMED/2009

Rorainópolis RR. 04/02/09 12
 Vicinal - 45

Aos quatro dias do mês de Fevereiro do ano de 2009, realizou-se uma reunião na Escola [redacted] localizada na vicinal 45. Esta deu-se iniciada às 15:10, mas estava prevista para às 14:00 horas.

O secretário iniciou pedindo desculpas pelo atraso e se justificou. Após a apresentação da equipe, fez-se uma reunião por um momento da comunidade, falou do objetivo da reunião e explicou o funcionamento da rede de ensino e o sistema de ensino de 9 anos, seus benefícios para melhorar a qualidade de ensino. Colocou as dificuldades de um único professor ensinar para Educação Infantil e Ensino Fundamental (4ª série). Expondo a proposta de um ônibus levar os alunos desta escola para [redacted] onde terão um professor para cada série e uma atendimento mais individualizado no processo ensino aprendizagem. Além de se dispor de uma pessoa da própria comunidade para acompanhar os alunos no transporte destes alunos.

Uma das pais se pronunciou favorável em levar os alunos para outra escola em prol de melhorias. A comunidade verificou e discutiu sobre a quantidade de alunos. A diretora [redacted] reforçou a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Discutiu-se as questões das dificuldades da estrada em período de chuva, mas colocou-se que estão sendo providenciadas reformas nas estradas e pontes. E por meio de votação aberta, todos votaram por levar os alunos para [redacted] com benefícios dos mesmos.

O secretário disse que a escola ainda

GRAFSET

desativada poderá ficar a disposição da
Comunidade para reuniões e eventos.

Quanto ao transporte dos alunos, acordou
que iremos verificar desde já, com indicas
da comunidade, uma pessoa responsável,
acompanhar os alunos no transporte.

Ou secretário de secretário larva e assis
a presente ata.

Roraimópolis-RR | Vicinal Trairi 28/01/09 6

Em vinte e oito dias do mês de janeiro do ano de 2009 realizou-se uma reunião na Escola [redacted]. Esta deu-se início às 14:10 hs com apresentação da equipe e oração.

O secretário expôs o funcionamento do sistema de Gêmeos de Ganes e o reordenamento do sistema. Colocou as propostas de juntar todos os alunos na referida escola e levá-los para Vila Polina apresentando as dificuldades de um único professor atender as diversas séries em uma única turma, dificultando o processo ensino-aprendizado. A transferência dos alunos para a Polina será mais inviável considerando que o transporte é estadual e há a possibilidade de ter uma pessoa para acompanhá-los.

Alguns dos pais presentes colocaram suas preocupações quanto a qualidade e segurança do transporte, que muitas vezes carrega outras pessoas. Estes sugeriram um carro exclusivo para estes alunos. A diretora [redacted] explicou as possibilidades de reorganização, sendo que as escolas [redacted] não estão em condições de funcionar. O secretário ressaltou a responsabilidade da participação dos pais na educação dos filhos, acompanhando o transporte e o ensino-aprendizado. Uma das mães solicitou que houvesse uma farda para os alunos. O secretário explicou que está se estudando esta possibilidade. Os pais questionaram se em períodos de muita chuva o ônibus não entra, como ficam os alunos? Inclusive porque a estrada foi arrumada e não concluída, os pais solicitam a apoio desta secretaria para conclusão da obra.

Feita uma votação para saber se os alunos
permanecem nesta escola ou vão para a vila baixa,
praticamente todos acitaram para os alunos. Foi
dito-se que terá um transporte municipal como
pombado por um tutor. O secretário solicita que a
comunidade continue zelando e conservando
o prédio desativado para que o mesmo não se
perda de importância e referência da comunidade
mesmo paralisando-os pela participação e as
promissas dos pais.

Eu secretário do secretário municipal de
Educação, lavo e assino a presente ata.

Roraimópolis - RR

09/02/09

19

Equador - [REDACTED]

Nos nove dias do mês de fevereiro realizou-se uma reunião administrativa na [REDACTED] de [REDACTED] localizada no Equador (vda)

A reunião foi dirigida pela diretora de departamento [REDACTED] que após apresentar a equipe falou de objetivo de desativar a Escola [REDACTED] e que os alunos serão remanejados para a [REDACTED]

Alguns pais se opuseram, mas falaram-se da possibilidade de ter transporte municipal.

Os pais questionaram a possibilidade de funcionar a escola num prédio abandonado localizado no Assoio Vermelho BR174. A diretora colocou as dificuldades de um único professor atender oito séries e que na [REDACTED] terá atendimento por série. Ela deixou claro que a preocupação é com a qualidade de ensino (em seguida ela explicou o novo reordenamento do sistema educacional de 9 anos e deixando claro quando é viável a progressão de séries dos alunos. Falou-se também sobre o início das aulas e que esta depende da chamada de concursos e que este está esperando mentar a emissão para publicar o edital de chamada. Existe a previsão de iniciar as aulas dia 22 de fevereiro

Diante do questionamento por parte de alguns pais da comunidade Rio dos Peixes, marcou-se uma reunião na localidade para as 13:30 para tratar da situação dos alunos.

Foi falado da parceria do município com o Estado em relação ao transporte e que o ônibus do governo transportará os alunos da municipalidade para a [REDACTED] - [REDACTED].

Anexo B – Memorando solicitando portarias para regularização de situação de escolas no município de Rorainópolis.



ESTADO DE RORAIMA
PREFEITURA MUNICIPAL DE RORAINÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

Data: 17/05/2011

MEMORANDO

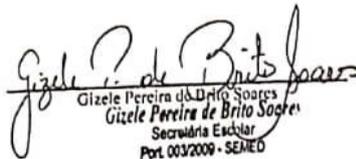
DO: SECRETARIA ESCOLA
PARA: GABINETE DO SECRETÁRIO

MEMO 008/2011

Senhor Secretário,

Informo a Vossa Senhoria a situação de funcionamento das sessenta e seis (66) escolas da rede municipal de ensino em anexo. Informo também que as escolas que se encontram paralisadas não possuem nenhum ato oficial de paralisação e as extintas, também, não possuem decreto de Extinção. Solicito de Vossa Senhoria que providencie com urgências esses atos e decretos para garantir confiabilidade nas informações prestadas no Censo Escolar. Certa de Vossa atenção e colaboração antecipo meus agradecimentos!

Atenciosamente,


Gizele Pereira de Brito Soares
Secretária Escolar
Port. 003/2009 - SEMED

Recebido em
17/05/2011
Olizângela

Anexo C – Portaria de paralisação de escola.

4

ESTADO DE RORAIMA
PREFEITURA MUNICIPAL DE RORAINÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

PORTARIA SEMED Nº. 001-A/2011
DE 03 DE JANEIRO DE 2011.

*Paralisa a atividades das escolas
municipais relacionadas e dá
outras providências.*

O Secretário Municipal de Educação, **IBANÉS ROQUE ZENATTI**, usando das atribuições que lhe confere o Decreto nº 003/2009 de 2/1/2009,

R E S O L V E

Art. 1º Paralisar as atividades da escola municipal Deosumilo Raimundo Gomes, vicinal 01, Rorainópolis-RR, fazendo a transferência dos alunos para escola seriada da Sede do Município, visando melhor rendimento escolar dos mesmos.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Secretário de Educação, Cultura e Desporto em 03 de janeiro de 2011.


IBANÉS ROQUE ZENATTI
Secretário - SEMED
Decreto nº 003, de 2/1/2009

Rua Oreste, nº - Centro - Fone 3238-1926
CEP 69373-000