



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIA ECONOMICA E DESENVOLVIMENTO
REGIONAL
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ANGRA BEZERRA DA SILVA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO
MIGUEL DO ARITAPERA, SANTARÉM – PARÁ: O CASO
DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS**

**Santarém-Pará
2020**

ANGRA BEZERRA DA SILVA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO
MIGUEL DO ARITAPERÁ, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA
ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para obtenção do grau de Bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros

**Santarém-Pará
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA

S586p Silva, Angra Bezerra da
Políticas de educação do campo na Ilha de São Miguel do Aritapera, Santarém – Pará:
o caso da Escola Municipal Duque de Caxias. / Angra Bezerra da Silva. – Santarém,
2020.
65 p.: il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Márcio Júnior Benassuly Barros
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pa-
rá, Instituto de Ciências da Sociedade, Programa de Ciências Econômicas e Desenvolvi-
mento Regional, Curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional.

1. Educação no campo. 2. Cenário atual. 3. Escola Municipal Duque de Caxias. I. Bar-
ros, Márcio Júnior Benassuly, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 351.07098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

No trigésimo dia do mês de outubro de dois mil e vinte, às 09:00 horas, realizou-se a Defesa Pública *on-line*, por meio da plataforma Google Meet (link: <https://meet.google.com/hvb-ppjf-boi>), da Monografia do(a) acadêmico(a) **ANGRA BEZERRA DA SILVA** (matrícula: 201400718), intitulada **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL DO ARITAPERA, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS** sob orientação do(a) Prof.Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros que compôs a banca examinadora com os professores Prof. Dr. Raimundo Valdomiro de Sousa (CFI/UFOPA) e Prof.^a MSc. Évani Larisse dos Santos (GPDR/UFOPA). O(a) presidente fez a abertura do trabalho com a apresentação dos componentes da banca e do(a) discente e atribuiu o tempo de vinte e cinco a trinta minutos para a apresentação do trabalho. Após a apresentação, seguiu-se a arguição e as respostas. Posteriormente, os membros da banca fizeram suas considerações finais passando a palavra para o(a) discente que efetuou seus agradecimentos. A comissão reuniu-se e apresentou o parecer final com a nota 9,0 (nove). Nada mais havendo a tratar, eu, Prof. Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros, lavrei a presente ata que, após ser lida, será assinada pelos membros da banca.

Prof. Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros – Orientador

Prof. Dr. Raimundo Valdomiro de Sousa – Membro da banca

Prof.^a Msc Évani Larisse dos Santos – Membro da banca

Angra Bezerra da Silva – Discente

A Deus, por ser essencial em minha vida, companheiro de todos os momentos.
A meu esposo Manoel Pinto Sá, pelo incentivo e pela paciência comigo naqueles dias
que antecederam a entrega deste trabalho.

A minha filha AylaEmanuele da Silva Sá, luz do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma batalha é vencida sozinha. No decorrer desta luta algumas pessoas estiveram ao meu lado e percorreram este caminho como verdadeiros soldados, estimulando que eu buscasse a minha vitória e conquistasse meu sonho.

Agradeço primeiramente à Deus, por cada vitória ao longo desse percurso e também pelas derrotas, as quais me serviram de aprendizado. Sem o Senhor, eu até poderia ter conseguido, porém, não teria o mesmo significado. Obrigado pois nos tempos de angústia, seu amor e seu conforto se fizeram presentes. Você é realmente o responsável por essa conquista.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial meus pais Gilberto Antônio e Ângela Maria, por sempre me apoiarem. Agradeço-os por, mesmo quando parecia impossível, sempre me proporcionaram condições para que eu pudesse estudar, fazendo nascer em mim uma vontade incessante de querer orgulhá-los dia após dia. Por sonharem com meu ingresso em uma Universidade Federal (Sim, eu consegui!). A vocês dois agradeço por dedicarem a vida a mim e minhas irmãs.

A meu esposo e companheiro Manoel Sá, meu eterno agradecimento por acumular muitas das minhas responsabilidades domésticas nesses últimos tempos e por compreender todos os meus momentos e dificuldades. Seu valioso e incansável apoio foi definitivo em todos os momentos deste trabalho. À minha filha Ayla Emanuella, que ainda não tem idade para entender o que é um TCC, agradeço pela espontaneidade, carinho e amor incondicional que sempre me estimularam nos momentos difíceis. Te amo filha!

Ao professor e orientador Dr. Márcio Junior Benassuly, agradeço pela orientação valiosa, confiança, incentivo, por ter acreditado neste trabalho e ter me ajudado a realizar um sonho. À todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos meus amigos Elzamili, Janner, Josenilson, Eliane, Luana, Israel, Stephanie, Valdinéia e Marcelo, obrigado pelos inúmeros conselhos, frases de motivações e puxões de orelha. As risadas, que vocês compartilharam comigo nessa etapa tão desafiadora da vida acadêmica, também fizeram toda a diferença. Esse TCC também é de vocês!

Por fim e não menos importante, agradeço a comunidade Ilha de São Miguel, aos alunos e funcionários da Escola Duque de Caxias, destaco a diretora Zélia e a secretária Alcilene pela receptividade, atenção e contribuição para realização da minha pesquisa. Obrigado!

A educação é um ato político!

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar as políticas de educação do campo executadas na Escola Municipal Duque de Caxias de São Miguel do Aritapera, Santarém – Pará. O trabalho utilizou como metodologia, revisão bibliográfica, análise documental, trabalho de campo e entrevistas com estudantes, professores e direção da escola pesquisada. Os resultados da pesquisa indicam que apesar das diversas políticas públicas existentes no âmbito federal, estadual e municipal, as ações dos governos para fazer chegar essas políticas até o público alvo, são ineficientes ou sequer existe qualquer ação pública nesse sentido. A falta de planejamento do poder público ou pior, a falta de cumprimento da Constituição Federal de 1988 que garante educação a todo o povo brasileiro, ocasiona danos que talvez nunca consiga ser revertido, prejudicando o desenvolvimento social de milhares de pessoas que vivem no campo, e em última instância prejudicando o desenvolvimento do país como um todo.

Palavras-chave: Educação do campo. Cenário atual. Escola Duque de Caxias. Santarém.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the policies of rural education carried out at the Duque de Caxias Municipal School of São Miguel do Aritapera, Santarém - Pará. The work used as methodology, bibliographic review, document analysis, fieldwork and interviews with students, teachers and school management surveyed. The survey results indicate that despite the various public policies existing at the federal, state and municipal levels, the actions of governments to reach these policies to the target public are inefficient or there is no public action in this regard. The lack of planning by the public authorities or worse, the lack of compliance with the Federal Constitution of 1988 that guarantees education to all the Brazilian people, causes damage that may never be able to be reversed, harming the social development of thousands of people living in the countryside, and ultimately hampering the development of the country as a whole.

Keywords: Rural education. Current scenario. Duque de Caxias School. Santarém.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Localização Geral da Região do Aritapera.....	43
Mapa 2 Localização da Ilha de São Miguel	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico demonstrativo das escolas da zona urbana e da zona rural.....	31
Figura 2 Gráfico demonstrativo do número de escolas em cada localidade da zona rural.....	32
Figura 3 Faixada da escola Duque de Caxias.....	49
Figura 4 Escola Duque de Caxias no período das cheias dos rios	49
Figura 5 Escola Duque de Caxias na seca dos rios	50

LISTA DE ABREVIATÓES E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNTE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	18
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL COMO POLÍTICA PÚBLICA	18
2.1 Políticas Públicas	18
2.2 Educação do campo como conquista dos sujeitos do campo	21
2.3 A Escola no Projeto da Educação do Campo	26
CAPÍTULO II	29
3 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ	29
3.1 Política Municipal de Educação em Santarém Pará	29
3.2 Planos e Programas para a Educação do Campo em Santarém	34
3.3 Programas de Fomento À Educação do Campo no Município de Santarém	37
3.3.1 Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE	37
3.3.2 Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.....	38
3.3.3 Programa Nacional de Transporte Escolar-PNTE.....	40
CAPÍTULO III	43
4 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS NA COMUNIDADE ILHA DE SÃO MIGUEL	43
4.1 Caracterização da Comunidade Ilha de São Miguel.....	43
4.2 Histórico e Caracterização da Escola Municipal Duque de Caxias	47
4.3 Reflexões Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Duque de Caxias	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES A- ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORA DA ESCOLA	59
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR(A) DA ESCOLA .	61
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNO DA ESCOLA	63
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO	63
ANEXO A- OFICIO ENCAMINHADO PARA A SEMED	64

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a educação pública é questionada a partir dos parâmetros das políticas públicas. A debilidade educacional acontece no imbróglio entre as partes administrativas, discentes e docentes que tentam suprir as necessidades básicas da educação que recebe míseros investimentos governamentais.

A educação do campo está sujeita a situações ainda piores, quem dela depende, enfrenta arduamente o descaso, seja pela localização da área rural com todos os obstáculos físicos gerados pela natureza ou pelo homem, seja pela falta de investimentos para o desenvolvimento financeiro das famílias que, mesmo não isentas de impostos, acabam por não gozar das aplicações fornecidas por eles; assim como a dificuldade de locomoção dos professores, prédios educacionais fragilizados e sem estruturas para acolher a comunidade que dele depende, alimentação que não é voltada à necessidade e realidade do aluno e, principalmente, a falta de equipamentos pedagógicos educacionais adequados a esse meio.

A sazonalidade da região amazônica impõe aos ribeirinhos uma outra situação de adaptação constante ao meio ambiente, com intervalo de seis meses, período em que “as águas estão secas” e dá para caminhar ao chão e utiliza-lo das mais diversas formas, e outros seis meses em que passam por um período de “cheia das águas”, em que a locomoção se resume em transportes aquáticos, os mais populares são botes e canoas.

Dessa forma, o modo de vida dessas pessoas se torna uma luta diária, entre o viver e o sobreviver. De um lado, animais peçonhentos e mosquitos que de uma forma ou de outra interferem no aprendizado das crianças e causam preocupação aos pais e de outro, a falta de infraestrutura, em especial a falta de transporte escolar, mesclada a uma qualidade de vida precária. Todos esses fatores representam limitações na dinâmica de aprendizagem das crianças da escola Duque de Caxias.

A educação do campo foi historicamente caracterizada como um espaço de precariedade, de descaso especialmente pela falta de apoio das instituições governamentais e pela ausência de políticas públicas para a população do campo.

A pesar dos avanços alcançados na educação do campo nos últimos anos, especialmente após a Constituição Federal de 1988, percebe-se que o campo é tratado como uma extensão da cidade, onde vivem pessoas atrasadas, analfabetas e destinadas a trabalhar na lavoura, pesca e outros meios de subsistência (SHIROMA, 2011).

A compreensão da história nos leva saber que a educação sempre foi imposta aos interesses sociais, visto que historicamente, no modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, acreditava-se que a população do campo não precisava aprender a ler e escrever, numa clara negação do direito de acesso e permanência na escola para essa população, bem como predominava o entendimento de que “campo” era sinônimo de atraso (KUENZER, 1996).

Tem-se que o sistema educativo adotado e as políticas públicas direcionadas para a educação, são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (FREIRE, 1998).

A Constituição Federal brasileira de 1988, considerada a mais humana de todos os tempos, trouxe em seu bojo abordagens importantes para a educação. Nesta contextualização, o artigo 205 diz o seguinte: 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 de pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A qualidade na educação é elemento complexo devido a sua abrangência e necessidade de ter nas características físicas da escola, nos docentes e na didática de ensino fatores que possibilitem a construção desta qualidade. Isto não significa dizer que nenhuma criança ou adolescente fique fora da sala de aula é, importante que exista qualidade nesta escola básica, oferecida para todos (BOLZANO, 2004).

De acordo com Fernandes (2006) a educação do campo, compreendida como um processo em construção contempla em sua lógica a políticas que pensam a educação como parte essencial para o desenvolvimento humano do campo. Para Caldart (2002), a educação do campo é uma proposta que se inova cotidianamente, baseada nos saberes dos povos do campo, na experiência, na luta por políticas, além disso é um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os

sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.

A luta pela educação do campo deve ser pensada primeiramente através da luta pela formação de todos os sujeitos desse meio. É importante que a comunidade esteja envolvida no processo de construção das políticas públicas educacionais para o campo, por meio de mobilizações reivindicando melhorias na educação do campo. Têm-se a clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo (CALDART, 2002).

A luta é uma premissa importante para o avanço da educação percebe-se que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo que se luta, há uma noção de remover obstáculos (FREIRE, 1998).

As áreas de várzea, que fazem parte da realidade do campo, se destacam pela sua peculiaridade no meio físico em que os ribeirinhos convivem e se adaptam à natureza. Dadas as circunstâncias, uma pesquisa voltada ao modo de como funciona ou está distribuído as políticas públicas educacionais nas áreas do campo, especificamente nas áreas de várzea é mais um caso a se pensar quando o termo “políticas públicas” entra em questão.

O interesse pelo tema surgiu da inquietação referente ao descuido com a educação do campo percebido na Ilha de São Miguel, região do Aritaperá, em Santarém, especificamente referente à estrutura dos espaços físicos, calendário escolar e ausência de políticas públicas. É sabido que a educação constitui-se como um instrumento de grande importância para a sociedade, diante disso, a necessidade de uma educação do campo eficiente e condizente com as realidades vividas localmente, se mostra cada vez mais evidente, por isso, a importância de conhecer como vem se configurando a educação nesses espaços.

Entender essa realidade representa a possibilidade de abrir caminhos para se pensar em possíveis melhorias tanto na constituição e aplicação de políticas públicas educacionais eficientes como na qualidade de vida das pessoas que vivem no planalto, na região de rio, ou na várzea.

Como questão problema norteadora desta pesquisa levantou-se o seguinte questionamento: As políticas públicas existentes para a educação do campo tem sido implementadas pelo município de Santarém na Escola Duque de Caxias?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as políticas de educação do campo executadas na Escola Municipal Duque de Caxias de São Miguel do Aratapera, Santarém – Pará. Os objetivos são: a) analisar a Educação do campo no Brasil como política pública; b) analisar a trajetória da construção das políticas de educação do campo no município de Santarém, Pará; c) analisar a experiência da escola municipal Duque de Caxias em São Miguel do Aratapera, Santarém, Pará.

É uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e utilizou-se para a sua efetivação a técnica do estudo de caso para a realização da coleta de dados. Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foi a revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo. Foram consultadas diversas referências bibliográficas a respeito das lutas e construção das políticas públicas para a educação do campo, pesquisou-se leis e documentos oficiais que embasam a criação de políticas públicas nacionais e municipais.

Para a coleta dos dados nas visitas a campo foi utilizada a aplicação de entrevistas abertas e semiestruturadas que foram aplicadas aos alunos, professores, diretora e técnicos administrativos da escola.

O presente trabalho divide-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo tratamos sobre a construção das políticas públicas para a educação de forma geral, destacando as lutas sociais para a construção das políticas públicas para a educação do campo que ocorreram no Brasil, dando destaque às lutas travadas pelo Movimento Sem Terra. O segundo capítulo faz uma abordagem sobre a trajetória de construção de políticas públicas para a educação do campo em Santarém. O terceiro capítulo faz uma análise dos resultados obtidos na pesquisa, a partir dos dados coletados em campo, especialmente da entrevista com alunos, professores e direção da escola e a partir do histórico da Escola Municipal Duque de Caxias.

CAPÍTULO I

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Este capítulo vem tratar especificamente da qualificação do que são políticas públicas, do surgimento das primeiras políticas pública voltadas para a educação do campo no Brasil, das lutas e dos movimentos sociais pela implementação de escolas do campo e de escolas que respeitassem suas peculiaridades e modos de ser e viver.

2.1 Políticas Públicas

Segundo Celina Sousa (2006), a política pública, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, surge nos Estados Unidos da América(EUA). Se diferencia dos estágios passados pela prática tradicional europeia de estudos e pesquisas na área, que tinham como base uma análise acerca do Estado com as instituições que a compõe sem relevância na produção dos governos. Logo, a Europa, leva essa linha de estudo e pesquisa sobre políticas públicas como uma decomposição trabalhos já desenvolvidos através de constituições teóricas elucidativas que descreve o dever do Estado e, como parte do Estado, o governo, que se implica no importante papel de propor políticas públicas. Em controvérsia, o EUA entabula o estudo dessa área no meio acadêmico não fazendo relação alguma aos meios teóricos sobre a função do Estado, indo, primordialmente, para as análises das ações governamentais.

A consolidação dos estudos sobre políticas públicas se deu através do pensamento de que, as democracias que têm certa estabilidade, as ações do governo são suscetíveis a formulações científicas e explorações profundas por pesquisadores independentes. Surge como parte da ciência política e abre uma nova via feita pela ciência política norte-americana nesse estudo do mundo público. A primeira remete a Madison, céptico da natureza humana, baseava seus estudos ligados a sociedade que fundamentava às limitações da tirania e os desejos ao que refere a natureza humana. A segunda, com a perspectiva de Paine e Tocqueville, centrava as organizações locais como valor cívico para viabilizar o que podemos chamar de “bom” governo. E, nesta terceira via, remete políticas públicas como um questionamento que busca entender as ações do governo fundamentadas em interesses intrínsecos (SOUSA, 2006).

No que é competente ao governo, essa inserção da política pública como meio de decisões do governo vem da propagação da Guerra Fria e dada forte

importância da tecnocracia por que, como resultado, enfrenta suas consequências. Muitos estudiosos de vários campos, inspirados pela teoria dos jogos de Neuman, tinha por objetivo, aduzir que a guerra poderia ser comparada e manipulada como um jogo racional. Esses métodos científicos às medidas do governo com base nos problemas públicos se volta também para a política social. (SOUSA, 2006).

Pelo o que trata Celina Sousa (2006), entre os mentores responsáveis pela criação dos estudos na área das políticas públicas destacam-se os quatro principais: H. Laswell (1936), deu início ao que chamamos hoje por política pública com nome em inglês *policyanalysis* (análise de política pública). Fez com que o conhecimento científico/acadêmico, cientistas sociais, mais o governo empírico, grupos de interesses do governo, dialogassem em busca de uma harmonia governamental e científica.

De acordo com Souza (2006), o autor H. Simon (1957) fez a conceituação inicial de racionalidade limitada desses decisores públicos (*policymakers*), com o pensamento de que a limitação da racionalidade causando problemas como informação incompleta ou imperfeita, o tempo para tomada de decisões, interesse particular dos decisores e entre outros, seria amenizada pelo conhecimento racional que, por sua vez, tem a capacidade de ser ampliada suficientemente satisfatória pela formação de regras que se ajustem aos comportamentos dos atores fazendo uma modelação dos procedimentos ao rumo dos resultados esperados, até mesmo, impedir a potencialização dos interesses próprios.

Souza (2006) destaca que de outra forma C. Lindblom (1959), contestou a estrutura racionalista de Laswell e Simon, inserindo outras ideias à formulação e à análise de políticas públicas, como por exemplo, as correspondências entre os poderes com a inserção entre os distintos processos decisivos que não são exatamente um fim ou princípio. Nesse caso, partimos do princípio de que as políticas públicas têm necessidade de enquadrar outros fundamentos à sua elaboração e à sua análise, para mais, questões de racionalidade, assim como, a função das eleições, da burocracia e ao que remete os grupos de interesse.

Nesta mesma linha de pensamento, e de acordo com Souza (2006), D. Easton (1965), deu sua colaboração na área definindo política pública como um sistema, relacionando formulação, resultados e o ambiente. Defende o pensamento de que políticas públicas auferem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesses, tendo como influência aos resultados e efeitos posteriores.

Segundo Celina Souza (2006), há muitas formas de designar e conceituar políticas públicas. Entre outros pesquisadores da área, temos Mead (1995), segundo o qual política pública, faz parte do estudo dentro da política tomando por definição, uma análise do governo pelas grandes questões públicas. Lynn (1980), remete as ações governamentais como produção de efeitos inerentes. Peters (1986), aponta política pública como a junção das ações do governo agindo de forma direta ou delegações de tarefas que irá intervir na vida dos cidadãos. Dye (1984), anuncia que todas as escolhas do governo devem ser mediadas sem questionamentos. No entanto, a mais plausível atualmente é a de Laswell que busca entender todo esse processo de política pública através da resolução da problemática: quem ganha, por quê e a diferença que faz.

Com tantas definições, outros ainda debatem sobre a função da política pública através da resolução de problemas. Perscrutadores dessas definições, indagam que os processos racionais e procedimentais das políticas públicas desconsideram sua essência ao que envolve a adversidade de ideias e interesses. Além disso, se prenderem razão na função dos governos, esses termos abalam sua postura conflituosa e as limitações que abrangem suas escolhas. Fica à parte, eventualidades de apoio entre governos para com instituições e grupos sociais. Mesmo assim, elas se definem, desde a mais simples possível, a uma visão voltada ao interesse, preferência e ideias desenvolvidas a partir dos ideais dos governos. Ainda que haja decisões distintas à escolha das definições de políticas públicas, elas se caracterizam, comumente, na visão de que o todo é mais significativo do que as partes agrupadas, bem como indivíduos, instituições e interesses englobam a divergente importância que alude esses aspectos (SOUZA, 2006).

Em definição à perspectiva teórico-conceitual, ambas, política pública e a política social, são consideradas campos multidisciplinares sendo que sua principal fonte de reconhecimento da caracterização da essência de política pública e seus processos. Em função disso, as políticas públicas refletem dentro da economia e sociedade, portanto, qualquer teoria explicativa que justifique ou conceitue política pública tem que explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Estudiosos voltados a essa área, têm interesse em comum a esse tipo de pesquisa, já que há uma grande repercussão pela colaboração no crescimento e melhoria dos termos teóricos e empíricos que os compõem (SOUZA, 2006).

A política pública, ramo de conhecimento que infere de alguma forma nas práticas governamentais, quando faz análises desses procedimentos chamamos de

variável independente e, quando há transições de sentido chamamos de variável dependente. Suas definições são voltadas na elaboração de projetos em que os governos democráticos buscam se planejar de acordo com os programas e ações que possibilitem influenciar nos resultados e mudanças decorrentes de suas escolhas.

No entanto, nesse sentido, não justifica que os governos, responsáveis pelas tomadas de decisões, se preocupem apenas com as pressões dos grupos de interesses, como no pluralismo. Tal qual, não se julga que o Estado escolha políticas assente especificamente pelos que estão no poder, como no elitismo. Ou que dá mais importância a classes sociais em particular, como no estruturalismo e funcionalismo do Estado (SOUZA, 2006).

De acordo com Souza (2006), é sabido que segmentos à parte dos governos também se envolvam na elaboração de política pública, grupos de interesse e os movimentos sociais, se envolvem, conforme o tipo de política planejada aos acordos firmados pelos governantes. Mesmo que tenha uma literatura que mostre o comportamento dos governos reduzidos frequentemente por manifestações, como a globalização, a redução da intervenção governamental, a formulação de políticas públicas e governar não é provada, portanto, a especificidade dentro desse campo expõe propostas que visam esclarecer como e por que o governo toma decisões que incide na vida dos cidadãos.

2.2 Educação do campo como conquista dos sujeitos do campo

De acordo com Piana (2009), a educação é um campo da vida social de tensão pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais.

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, as legislações brasileiras têm sido reformuladas no sentido de defender uma educação de qualidade para todo cidadão e uma iminente inserção no mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas essas pretensões jurídicas, apesar de tão bem elaboradas, não tem se tornado realidade para grande parte da população do país (PIANA, 2009).

Piana (2009), afirma que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva. Esse fato tem ocorrido, dentre outros fatores, principalmente pela inadequação dos modelos educacionais transplantados de grandes centros urbanos para o campo do país. A educação brasileira encontra-se em construção, com marcas profundas da exclusão

social, econômica e cultural, de uma classe menos favorecida; uma educação sem investimentos e oportunidades a essa parcela da população que vive no campo e, sob o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista.

Segundo Munarim (2008), a visão urbanocêntrica, de raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial é amplamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes. Conseqüentemente, a questão da educação dos povos do campo recebe menos atenção. De toda maneira, não são desprezíveis os sinais de engendramento de um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural que, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente.

Munarim (2008) defende que a década de 1990 se constitui no momento histórico em que começou a nascer o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento.

A luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado (MUNARIM, 2008).

As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem-terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento (MUNARIM, 2008).

De outro lado, convém evidenciar que estamos falando do mesmo contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos. Se o campo não pontua aí como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre o “todos”. A própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o rural (MUNARIM, 2008).

De acordo com Munarim (2008), o estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a educação do campo passa a ser entendida como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural.

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

O artigo 28 da LDB 9394/96 representa uma conquista para o movimento da educação do campo. Para isso, orienta para a construção de um plano pedagógico que seja condizente com a vida no campo, porém, não aborda questões relacionadas às práticas pedagógicas, não evidencia questões quanto aos sujeitos que fazem parte da escola do campo, quanto à participação da comunidade no processo escolar, quanto à ação didática pedagógica (LEITE, 1999).

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à

diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam (MUNARIM, 2008).

Segundo Molina e Jesus (2014), uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante é a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal.

De acordo com Molina e Jesus (2004), o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

Os movimentos sociais que lutam pela defesa de políticas públicas pela educação do campo, carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado brasileiro e as diversas esferas administrativas a assumir suas responsabilidades no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da educação do campo (ARROYO, 2011).

De acordo com Arroyo (2011), as lutas travadas pelos movimentos sociais mostraram que a educação do campo nasce, sobretudo, de um novo olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus cidadãos como homens e mulheres de história e de direitos; como um coletivo de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. Para esse autor (ARROYO, 2011), é fundamental termos consciência de que onde se tem mais vida em termos de movimento social, onde há mais inquietação, hoje, é no campo.

Caldart, et. al. (2011), afirma que as lutas pela educação começaram no campo, quase ao mesmo tempo em que se iniciaram as lutas pela terra do Movimento Sem-terra (MST). No início, não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos as pautas da educação passaram a fazer parte das pautas do Movimento Sem Terra pela Reforma Agrária. Para a autora, o MST acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, em pelo menos três sentidos.

O crescimento no país das lutas pela terra ocorreu, sobretudo, a partir de meados da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Relacionado diretamente a esse fato, está o crescimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se transformou na maior expressão política da luta pela terra e pela reforma agrária e no mais importante movimento social de oposição ao projeto neoliberal no Brasil. Com sua ideologia anticapitalista, este movimento permitiu o surgimento de uma resistência à hegemonia neoliberal naquela década, indicando que a luta econômica pela terra estava diretamente ligada à luta política pela reforma agrária e, sobretudo à luta contra as políticas neoliberais (BENTES; COLARES, 2016).

No início de suas lutas pela educação, os sem-terra acreditavam que organizar-se para lutar por escolas era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem-terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro por que havia muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la (CALDART, 2011).

Caldart (2011) afirma que aos poucos o MST foi descobrindo que as escolas tradicionais não têm lugar para os sujeitos como os sem-terra, assim como não costuma ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou por que sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

Em sua análise Molina e Jesus (2004) enfatizam que a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. O protagonismo dos camponeses, ou, mais amplamente, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido por meio do protagonismo dos movimentos sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo.

O do campo não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

2.3 A Escola no Projeto da Educação do Campo

De acordo com Arroyo (2011), a escola pode, e deve ser refletida como um lugar privilegiado de desenvolvimento, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, dos jovens e dos adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo ou desde o chão em que pisam. Desde suas experiências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Para Molina e Jesus (2004), não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento (MOLINA; JESUS, 2004).

Para Vendramini (2007), a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Pensar a educação para o desenvolvimento do país, especialmente numa realidade complexa como a brasileira, não é um exercício fácil de se fazer. Já que se

trata de uma sociedade profundamente marcada por desníveis. A educação deve ser pensada num contexto em específico. Segundo Romanelli (2010, p. 23) “a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

Romanelli (2010), defende que a evolução da educação escolar foi condicionada pela forma como ocorreu o processo de colonização do espaço brasileiro, a estratificação social, o controle do poder político. Tudo isso aliado ao uso de modelos importados da “cultura letrada”. Essa autora defende que a necessidade de manter os desníveis sociais, teve na educação, desde a colonização, um instrumento de reforço das desigualdades.

Romanelli (2010) complementa ainda que a função da escola, foi de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma espécie de privilégio, especialmente, quando apresentou mecanismos de seleção escolar e de conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar, às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status*.

Assim, a educação do campo segundo Nosella (2014, p.259) “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. A exploração provocada pelo sistema capitalista atinge a população do campo, que por sua vez, articula-se com os diferentes processos de luta social, desenvolvidos pelos movimentos sociais e sindicais, buscando enfrentá-la, descortinando-se um processo histórico do movimento de educação do campo no Brasil e de sua influência na constituição das políticas públicas nessa área.

Hage (2005) ressalta que os sujeitos do campo convivem com um processo de escolarização que se viabiliza como uma precarização do modelo seriado urbano de escola, concretizado por meio das escolas multisseriadas, que em grande parte das comunidades do campo se constituem na única alternativa dos sujeitos ingressarem no Ensino Fundamental.

De acordo com Molina e Jesus (2004), a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida

concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.

Na visão desses autores (MOLINS; JESUS, 2004), é tarefa específica da escola, ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que faz o que estuda e o que pensa (MOLLINA, JESUS, 2004).

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva (MOLLINA; JESUS, 2004).

Após o levantamento histórico realizado neste capítulo, teremos melhor condições de seguir para o próximo capítulo no qual será discutido de forma mais específica como se deu a implementação dessas políticas de educação do campo no âmbito municipal.

CAPÍTULO II

3 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, PARÁ

Neste capítulo será tratado da construção das políticas públicas para a educação do campo no município de Santarém e os planos e programas educacionais destinados para o campo, dando, dessa forma, prosseguimento ao capítulo I deste trabalho que trata da construção dessas políticas de forma mais ampla, ou seja em âmbito nacional.

3.1 Política Municipal de Educação em Santarém Pará

Antes de adentrarmos na reflexão sobre as políticas municipais de educação destacamos que apesar de a expressão “Políticas Públicas” corriqueiramente estar sendo usada no sentido de vincular alguma ação do Estado a um benefício social, utilizamos aqui o termo “Políticas Públicas” no sentido de identificar ações do Estado no sentido da materialização de direito já previamente garantidos legalmente.

De acordo com Colares (1998), em 1659 estabeleceu-se o primeiro e decisivo contato para a história educacional do município, trata-se da aproximação dos padres jesuítas, e posterior materialização da Missão Jesuítica no Vale do Tapajós.

A única referência a respeito da educação formal em Santarém no interregno de 1661 a 1757, foi a catequização / evangelização implementada pelo padre João Maria Gorzoni em 1862, ou seja, desde a fundação da Aldeia dos Tapajós até a expulsão dos padres jesuítas, essa foi a única tentativa de educação formal noticiada, tal como ocorria em outros lugares da colônia, considerados pela coroa portuguesa ainda hostis, seguiam as diretrizes emanadas pelo Padre Antônio Vieira, que inclinavam-se para ensino da linguagem, música e sobretudo da religião cristã (SANTOS, 1971).

Constata-se ainda, em Santos (1971) que a primeira escola, propriamente dita, ou seja, oficialmente em Santarém - Pará, foi inaugurada no ano de 1800, observa-se que esta instituição estava autorizada somente a receber alunos do sexo masculino, sendo que a primeira escola para mulheres, deu início a suas atividades somente 49 anos depois. Com relação ao funcionamento, pode-se aquiescer que tais escolas eram mantidas com recursos da província, porém, funcionavam de maneira precária.

O ensino público fundamental e médio do município de Santarém é administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED e pela 5ª Unidade Regional de Educação – 5ª URE, órgão representante da Secretaria Estadual de Educação (COLARES, 2006).

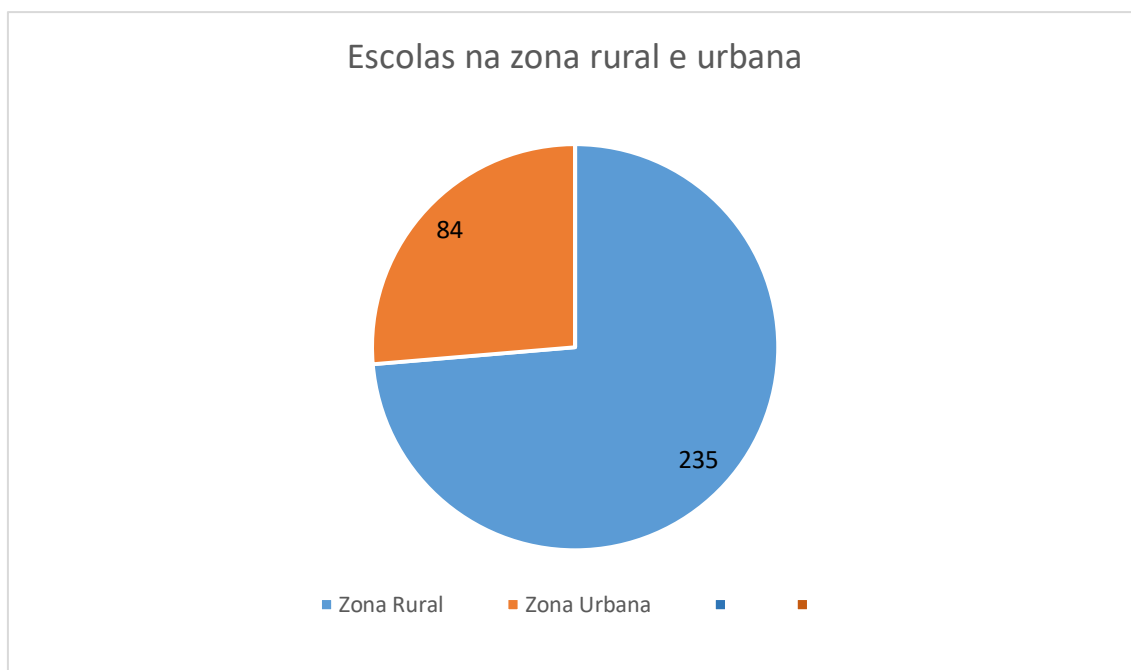
Até 1996 o ensino fundamental urbano e o ensino médio era de responsabilidade do Estado e o Município ficava com a incumbência do ensino fundamental do campo, a partir de 1997, com a aprovação da LDB e da lei do FUNDEF, houve a municipalização do ensino, de pronto, neste município de Santarém/PA, a SEMED passou a gerir a totalidade do ensino fundamental no município desde 1997, com a implantação do FUNDEF, quando passou a responsabilizar-se tanto pelo ensino propriamente dito quanto pela capacitação dos profissionais e pelo gerenciamento da rede física estrutural das escolas (COLARES, 1998).

Na esfera Municipal a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), se responsabiliza por quase 90% do ensino fundamental público no município. Sendo que a SEMED administra 100% o ensino fundamental no campo, e 80% na zona urbana. A SEMED, foi criada por meio da Lei nº 17.865, de 3 de novembro de 2004, com a finalidade de, entre outras incumbências, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado do Pará (SANTARÉM, 2015). Á época da criação da SEMED o gestor municipal era o prefeito Delano Ryker

A SEMED atende na área urbana a educação infantil e o ensino fundamental, já nas escolas do campo, o atendimento para educação infantil é ofertado por meio das creches para crianças de até três anos, no entanto, esse atendimento só abrange a região do Planalto, na região de rios não existe esse atendimento. Já o Pré-escolar, etapa da Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos de idade, é ofertado regularmente nas escolas dessas regiões, assim como também o atendimento dos programas Pró-Jovem, Educação para Jovens e Adultos e Brasil Alfabetizado (GUIMARÃES, 2011).

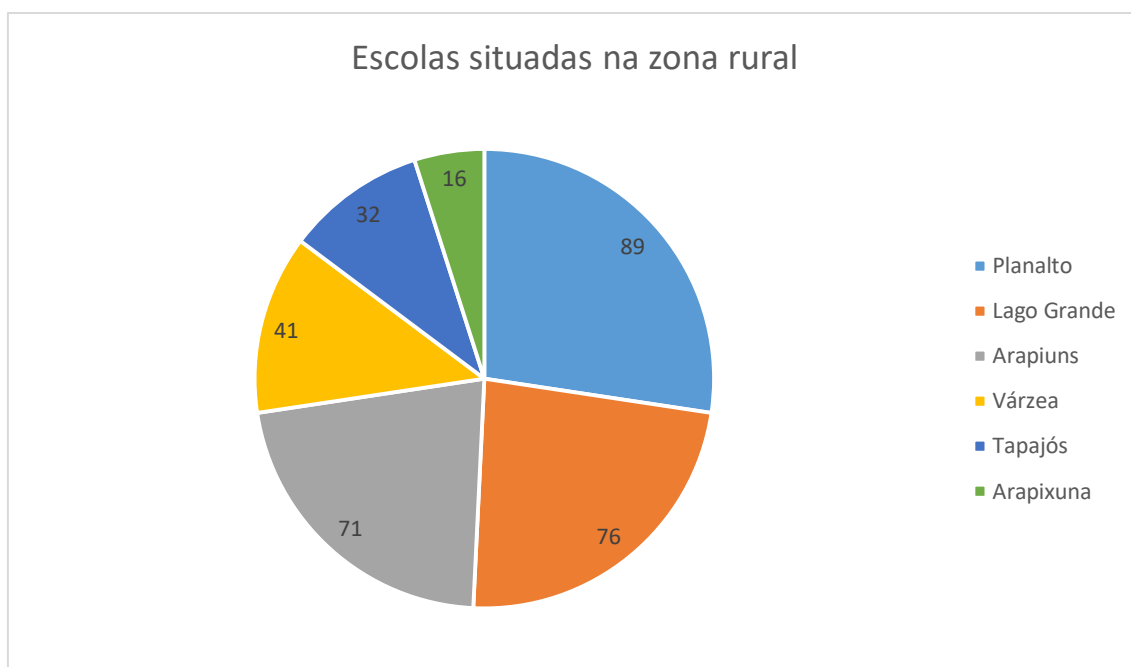
Atualmente, o município conta com um total de 409 escolas, a SEMED para melhor gerir-las, estabeleceu uma divisão administrativa por regiões municipais, são estas: Cidade, Planalto, Lago Grande, Arapiuns, Várzea, Tapajós e Arapixuna, sendo 84 escolas em funcionamento na zona urbana e 325 escolas em funcionamento na zona rural, subdividindo-se estas últimas da seguinte forma: 89 escolas na região de Planalto,

76 na região de Lago Grande, 71 na região do rio Arapiuns, 41 na região de Várzea, 32 na região do Tapajós, e dezesseis na região do Arapixuna (BENTES, 2015). A diferença entre a quantidade de escola da zona urbana e rural também pode ser vista no gráfico abaixo.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

De acordo com os números descritos acima é possível deduzir que a maior parcela de recurso recebido pelo município para garantia da execução das políticas de educação deveriam ser direcionadas para a região de campo, pois lá estão situadas em funcionamento 325 escolas, o que representa 79,47% do total geral, observa-se ainda, que em relação a divisão administrativa organizada pela SEMED, no que tange a educação do campo a Região de Planalto concentra o maior número de escolas (89) ativas, o que representa 27,38% do total do campo, a região do Lago Grande com 76 escolas representa 23,38%, seguido da região de Arapiuns com 71 escolas o que equivale a 21,61%, a região de Várzea com 41 escolas representa 12,61%, a região do Tapajós conta com 32 escolas representando 9,84% e finalmente a região do Arapixuna com 16 escolas, o que equivale a 4,92% das escolas do campo no Município de Santarém (SANTAREM, 2014). Esses dados também podem ser verificados no gráfico a seguir.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Apesar da maior concentração das escolas da rede municipal estarem situadas na região de campo, com relação ao número de alunos a maioria está matriculado na zona urbana, um total de 33.905, o que equivale a 56,55% do total em face dos alunos do campo que somam 28.049, equivalendo-se a 46,78% do total de alunos da rede municipal (BENTES, 2015).

De acordo com Bentes (2015), infere-se ainda dos dados supramencionados que são atendidos por creche um total de 1.240 alunos, o que representa 2,68% do total atendidos pelo município, sendo que destes 1.182 estão matriculados na região Cidade, isso representa 1,97% do total, e 58 alunos são atendidos na Região de Planalto, o que representa 0,096% do total de alunos da rede, entretanto, com relação a estes últimos representam 100% dos alunos atendidos no campo, visto que nas regiões não é ofertada o atendimento em creche.

Na região de planalto são catalogadas a existência de 97 escolas, porém estão em funcionamento somente 89, no entanto 08 estão com suas atividades paralisadas, destas 85 escolas atendem alunos de 1º ao 4º ano, 78 prestam atendimento do 5º ao 9º anos, 62 duas funcionam com a pré-escola, 34 com a EJA, e são atendidos 120 alunos com necessidades educacionais especiais (SANTARÉM, 2014).

Na perspectiva de Bentes (2015), apesar dos dados da SEMED demonstrarem um total de 100% dos alunos atendidos no campo, esses dados não

refletem a realidade prescrita e imperativa da legislação educacional vigente, pois de pronto, constata-se a omissão do poder público com relação à pré-escola, pois não há oferta, nas Escolas do Campo, as crianças já ingressam na educação formal no primeiro ano, sem qualquer ideia do que seja educação formal, o quadro é ainda mais preocupante porque a maioria dos pais não teve acesso à educação formal, o que dificulta o acompanhamento e mesmo o incentivo familiar.

E ainda, em contrassenso as Diretrizes Nacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo inexistente um calendário diferenciado, sendo aplicado o mesmo da zona urbana, o que acaba por ocasionar um déficit considerável na carga horária ministrada, principalmente na região de várzea, pois nos anos em que as cheias são acima da média, as aulas são precocemente interrompidas. Na região do Lago Grande, o problema é nos tempos de seca, pois os alunos são obrigados a percorrer grandes distâncias de campo até chegar na escola (BENTES, 2015).

Para Shiva (2003), este panorama de omissão ilustra um fluxo inverso ao dimensionamento proposto pelas Diretrizes supramencionadas, uma vez que estas, são voltadas para as especificidades e a totalidade das potencialidades a ser desenvolvidas pela educação formal mesmo, fora da zona urbana, encontrando um denominador comum entre a cidade e os interesses camponeses mediados pela educação.

Outro importante fator que deve, sem dúvida, permear essa análise incide no fato de que as regiões supramencionadas possuem particularidades entre si, tanto com relação às condições climáticas, pois estamos lidando com regiões de planalto, regiões de rios (terra firme) e várzea, onde os ciclos da vida econômica amazônica, bem como suas influências culturais que são completamente distintas, a título de exemplo pode-se detectar nas zonas Planalto forte influência da cultura sulista do Brasil, na região do Tapajós e Arapiuns percebe-se forte influência indígena, na região de Várzea e Lago Grande facilmente identifica-se aspectos da cultura nordestina que de certa forma integrou-se com a cultura amazônica traçando um perfil caboclo diferenciado, nesse sentido os costumes, a rotina laboral, os objetivos e interesses tornam-se distintos, traçando assim a necessidade de uma educação também que entenda e acompanhe esta dinâmica.

3.2 Planos e Programas para a Educação do Campo em Santarém

Antes de discorrer sobre este tópico é de bom tom deixar claro o que são as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que foram mencionadas no tópico anterior. Essas Diretrizes consistem de um documento aprovado pela Resolução nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que até hoje constitui-se como uma referência das Políticas Públicas como um dos principais instrumentos direcionadores, para a implementação, avaliação e operacionalização dos programas e projetos educativos para o campo (SANTOS, 2006).

A Constituição Federal de 1988, inovou no sentido de atribuir aos Municípios maior autonomia na estrutura funcional do sistema federalista nacional, pois o mesmo foi elevado à categoria de ente político ou federativo, ou seja, equiparou-o em termos de autonomia administrativa e financeira aos Estados Federados, ao Distrito federal e a União, rompendo sobremaneira com a tendência de condicionar a municipalidade à dependência dos repasses da União e dos Estados, ou mesmo a mercê de emendas legislativas (BENTES, 2015).

Esse passo na aquisição de autonomia indubitavelmente reflete a possibilidade de planejamento e acondicionamento de políticas públicas não regionais, mas locais, capazes de atender as necessidades reais, trazendo ao município possibilidades reais de cooperação e harmonia com as políticas traçadas no âmbito dos demais entes políticos/colaborativos, tais como a União e os Estados Federados (BENTES, 2015).

É válido destacar que a CF/1988 deixou bem claro que o princípio norteador da educação no Brasil é o da igualdade material, em 2006 a Emenda Constitucional nº 53/2006 que instituiu o FUNDEB reforçou ainda mais o mandamento constitucional, incluindo o parágrafo 5º no art. 211 da constituição em vigor, entretanto a realidade do sistema jurídico parece está distante quando confrontada com a realidade da Educação do Campo no Município de Santarém, Pará.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de critérios específicos de distribuição dos recursos entre campo e cidade, pois é claramente perceptível que o número de escolas do campo é superior em relação as escolas da zona urbana, e que apesar do recurso desprendido pelo FUNDEB ser direcionado a remuneração e qualificação dos professores, não há nenhuma política local que contemple esse assunto para os professores do campo, pois como já mencionado, estes são obrigados a dispor

de recursos próprios para se deslocar para participar das formações, inclusive obrigando-se ao pagamento de profissionais substitutos.

O Plano Municipal de Educação (PME/STM) – 2015/2025 – traçou objetivos e metas a serem alcançados na Educação Básica, na Educação Superior e em algumas modalidades de ensino no âmbito do município, como: EJA, Educação Especial e Educação Tecnológica e Formação Profissional.

Em relação ao ensino fundamental o PME estabelece como um de suas estratégias (estratégia 2.4) promover formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício, nas diversas áreas do conhecimento considerando as diversidades: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena (SANTARÉM, 2015, p. 56).

Por sua vez, a estratégia “7.16” da meta 7 impõe ao poder público municipal assegurar transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo de todos os níveis de ensino da educação básica, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – IMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local (SANTAREM, 2015, p. 47-48).

Em relação à formação e à valorização dos profissionais da educação, a meta era assegurar que pelo menos 90% dos professores estivessem envolvidos no sistema nacional de formação continuada até o ano de 2023, além de oferecer permanente aperfeiçoamento aos professores, em especial, a continuidade da qualificação em nível de Educação Superior (SANTARÉM, 2018).

Deste modo, a conclusão que se chega até este ponto da discussão é de que não existe igualdade material quanto a distribuição dos recursos do FUNDEB em relação a educação ofertada na zona urbana e no campo no município de Santarém – Pará, o que de certa forma atesta que o FUNDEB ainda não conseguiu atingir o seu objetivo precípua e declarado de diminuição das desigualdades regionais. (BUTARELO, 2007; PINTO, 2007).

De acordo com Colares (2005), a SEMED assumiu a política educacional de Santarém desde a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, passando a ser o órgão responsável, não só pelo ensino-aprendizagem, mas pela execução efetiva das políticas

educacionais. Como ordenadora de despesas, agilizava ações como: a capacitação docente e a melhoria das instalações físicas ou a construção de escolas.

Em análise dos dados da SEMED do período de 2010 a 2011, Guimarães (2011), constata que em todos as escolas da rede municipal de ensino, na cidade e no campo, é ofertado o Ensino Fundamental e a Educação Infantil para crianças na faixa etária correspondente ao Pré-escolar. O mesmo não acontece em relação às creches, onde o número de crianças matriculadas se concentra nas escolas da área urbana, contando apenas com 36 alunos na região do planalto e nenhum aluno na região de rios. A autora chega a conclusão de que esse nível de educação não é oferecido nessa região, evidenciando um tratamento diferenciado por parte da SEMED com as crianças do campo. Nesse contexto, o poder público municipal esquece que nessas comunidades as mães trabalham na roça ou em outras atividades domésticas e suas crianças também precisam de cuidados, assim como as crianças da área urbana.

De acordo com a LDB de 1996, a oferta da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios, mas essa oferta, segundo as pesquisas de Guimarães (2011), não acontece, principalmente em relação às creches nas escolas do campo do município de Santarém. Segundo essa autora, é no campo que se encontra o maior número de escolas do município. Essa realidade, segundo informações colhidas na SEMED, pela própria autora, acontece, principalmente devido ao atendimento das necessidades das comunidades do campo, a SEMED tem tentado melhorar as condições físicas de muitas escolas do campo de Santarém, inclusive escolas anexas e multiseriadas, possibilitando o acesso à escolarização de muitas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A pesar da descentralização e da autonomia preconizada na legislação do ensino, a SEMED, apesar de ser executora das políticas educacionais do município, não possui uma ação condizente com a realidade local. Os programas desenvolvidos por essa secretaria são provenientes da atuação da esfera federal (MEC) ou estadual (SEDUC) (GUIMARÃES, 2011). O município de Santarém precisa ampliar as discussões sobre as políticas públicas para a educação do campo, o que permitiria que o gestor municipal pudesse agir com autonomia, tanto em relação à SEDUC, quanto ao MEC (COLARES, 2005). A seguir destacaremos os programas de financiamento da educação acolhidos pelo município de Santarém.

3.3 Programas de Fomento À Educação do Campo no Município de Santarém

3.3.1 Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) possui robusta fundamentação no plano constitucional, e administrativo, com relação à Constituição Federal de 1988, a alimentação escolar é assegurada pelos seguintes artigos:

CF/1988, Art. 30. Compete aos Municípios:

VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

No texto constitucional, apesar de sua natureza jurídica genérica é possível constatar a preocupação do legislador constituinte originário em de certa forma nivelar a questão da alimentação escolar ao patamar dos direitos inerentes a dignidade da pessoa humana, uma vez que a redação dos artigos supramencionados tem reconhecida fundamentação no art. 29 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, além do mais, em aspectos práticos compromete de forma fática o poder público pátrio a adotar de forma regular políticas e ações para promover a segurança necessária dos educandos da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996 em seu art. 4º, e inciso VIII reforça os mandamentos constitucionais supra elencados, consignando, agora no plano legal, como um dos deveres do Estado para com a educação escolar pública a garantia do educando por meio de programas suplementares de forma que possibilitem alimentação escolar de qualidade, capaz de garantir subsidiariamente graus satisfatórios de aprendizagem (BRASIL, 1996).

3.3.2 Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

O Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE) foi criado em 1995, em linhas gerais é apresentado pelo Estado Brasileiro como uma das melhores alternativas de descentralização do financiamento da educação básica, consiste na prestação de assistência pecuniária suplementar para as escolas que atuam na educação básica da rede pública, e por via de exceção, presta também subsídio às escolas da rede privada, mantida por instituições filantrópicas, desde que as mesmas atuem na educação especial (BENTES, 2015).

Os recursos visam à satisfação da melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, tendo como característica precípua a desburocratização dos repasses, uma vez que os recursos são transferidos independentes da celebração de convênio ou contratação associada, tal como o repasse do FUNDEB o recurso é distribuído de acordo com o senso escolar do ano anterior, tendo como objetivo mediato a elevação dos índices de desempenho da educação (BENTES, 2015).

De acordo com Bentes (2015), inicialmente, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. No entanto, em 2009 com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil.

Observe-se que os recursos atinentes ao PDDE, em regra são direcionados pelo menos 70% em média em despesas de custeio, ou seja, despesas que contemplam a manutenção das escolas em relação a aquisição de materiais não permanentes, serviços e pequenos reparos, enquanto que em média 30% são revestidas em capital, aqui entendido como a aquisição de materiais permanentes (BENTES, 2015).

De acordo com Bentes (2015) nos anos de 2013 e 2014 uma pequena parcela deste recurso foi repassada diretamente para a SEMED, que por sua vez fez o rateio entre as escolas que ainda não dispunham de unidade executora própria, no entanto no ano 2015 a totalidade dos recursos do PDDE desprendidos para o município de Santarém – Pará foi repassado diretamente para as escolas, visto que todas já dispunham de UEXs, devidamente regularizadas.

Outro fator a respeito deste programa, é a possibilidade de reprogramação de até 30% dos recursos não utilizados pelas escolas para o ano seguinte, fato este que tem ocorrido com certa frequência principalmente, nas escolas do campo. Sendo que segundo os membros dos conselhos escolares destas escolas, afirmam que as

reprogramações ocorrem com frequência devido à carência de empresas prestadoras de serviços devidamente regularizadas, para prestarem assistência as escolas, ou seja, não se enquadram nos critérios de prestação de contas exigidos pelo FNDE (BENTES, 2015).

Criado pela resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho de 2011, este recurso tem o objetivo de promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital que possuam alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, conforme matrícula apresentada no censo escolar MEC/INEP do ano anterior.

Este recurso consiste na prática de um repasse por meio de transferência de recursos, nas categorias econômicas de custeio e capital, para contratação de mão-de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação (BENTES, 2015).

Enumeramos as condições legais para que as escolas possam acessar ao recurso:

- I - Possuam Unidade Executora Própria (UEx);
 - II - Possuam entre 10 (dez) e 50 (cinquenta) alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas;
 - III - ou localizadas em áreas de assentamentos, terras indígenas e remanescentes de quilombo.
 - IV - possuam até 80 (oitenta) alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas;
 - V - não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária em exercício anterior; e
 - VI - funcione em edificação própria da rede pública.
- (Resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho de 2011).

Segundo pesquisas de Bentes (2015), o valor destinado para cada escola que se enquadre nas condições acima elencadas é de R\$ 12.000,00 (doze mil reais), devendo os recursos serem utilizados da seguinte forma: 70% na categoria econômica de custeio (R\$ 8.400,00) e 30% na categoria econômica de capital (R\$ 3.600,00). Dos 70% destinados ao custeio, até 50% poderá ser utilizado na contratação de serviços de mão de obra (pedreiro, eletricista, marceneiro, etc.).

3.3.3 Programa Nacional de Transporte Escolar-PNTE

Com o fulcro de solucionar a garantia constitucional de acesso à escola o transporte escolar tem sido entendido como uma das principais políticas do Governo Federal, tornando-se na região Norte um instrumento imprescindível para acompanhar a metodologia da nucleação das escolas do campo, numa tentativa de superar o problema da grande extensão territorial (BENTES, 2015).

O PNTE, teve sua origem no ano de 1993, sendo institucionalizado pela Portaria Ministerial nº 955 de 1994 (MEC), com o objetivo precípuo de contribuir com repasses e financiamentos para os municípios que demonstrassem a necessidade de locomoção dos alunos do ensino fundamental da educação do campo, a receita repassada teria a aplicação na aquisição de veículos automotores devidamente padronizados (SOUZA, 2006).

Apesar do caráter suplementar do Programa, e o repasse direto em conta específica, cada ente deve se responsabilizar pela gestão e investimento de seus recursos, o que de certa forma, levando em consideração as peculiaridades desta região de Santarém-Pa acaba por burocratizar um pouco o processo, uma vez que, existe sistema de nucleação na educação do campo ofertada tanto pelo município quanto pela rede estadual de ensino, e dependendo da situação político partidária, a cooperação nem sempre é possível, no sentido de atender de fato as necessidades do aluno.

O transporte escolar nas áreas rurais é regulado por lei específica, trata-se da lei 10.880 de 2004, que entre outras peculiaridades estabelece o regime de cooperação financeira suplementar da União aos Estados, Municípios e Distrito Federal que por ventura tenham necessidade e/ou os recursos do FNDE não se façam suficientes.

Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009).

O Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) consiste em um recurso disponibilizado as escolas públicas da educação básica a ser aplicado no custeio da seguinte forma: Reforma, Seguro, Licenciamento, Impostos e taxas, Pneus, Câmaras, Serviços de mecânica e freio, Suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, Recuperação de assentos, Combustível, Lubrificantes do veículo.

Para o cálculo do recurso a ser repassado para cada município leva-se em consideração o número de alunos da educação pública residentes em área rural que tem a necessidade de usar o transporte escolar, tais informações, a exemplo dos repasses do FUNDEB e do PDDE são prestadas de acordo com o Censo Escolar do ano anterior combinado a Resolução nº 12/2011 do FNDE, tendo como base uma constante: Fator de Necessidades de Recursos do Município – (FNR-M) que leva em consideração à área rural do município, a população que mora no campo, a posição do município segundo a linha de pobreza e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Estes critérios adicionais estabelecidos pela Resolução 12/2011-FNDE, tem gerado muitas críticas no cenário nacional, principalmente por não levar em consideração as diferenças regionais, pois trata-se de um programa nacional, que tal como os outros da matriz FNDE, o critério de repasse continua sendo unicamente o número de alunos, que requer nova regulamentação, no sentido no realocar e redistribuir os recursos, tendo como base outros critérios mais equânimes. (SILVA 2009).

Faz-se interessante a informação de que não é necessário que a escola ou o ente (Município, Estado, Distrito Federal) efetue a adesão ao programa, uma vez que a transferência de recursos é feita de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congêneres, basta a prestação devida das informações no Censo Escolar referente aos alunos, residentes em área rural, que utilizam transporte escolar.

Os valores atinentes aos repasses para cada município podem ser consultados direto na plataforma do FNDE, sendo que os repasses são liberados a partir de cada mês de março, sendo distribuído em nove parcelas até o mês de novembro de cada ano em curso, e deverão ser utilizados exclusivamente no custeio de despesas com o transporte escolar dos alunos.

Além do PNTE foi criado através da Resolução nº 3, do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28 de março de 2007 o programa Caminho da Escola, com o objetivo de renovar a frota até então adquirida e adequá-la as condições estabelecidas pelo Código de Transito Brasileiro, garantindo, sobretudo, a segurança e qualidade na condução dos alunos principalmente nas zonas rurais.

Neste capítulo foi possível enxergar de maneira mais ampla os caminhos percorridos durante a construção das políticas de educação para o campo no município de Santarém e a importância dos movimentos sociais nessa construção. No próximo capítulo será tratado de forma mais específica da questão problema deste trabalho que

trata da implementação de políticas públicas para a educação do campo na escola municipal Duque de Caxias.

CAPÍTULO III

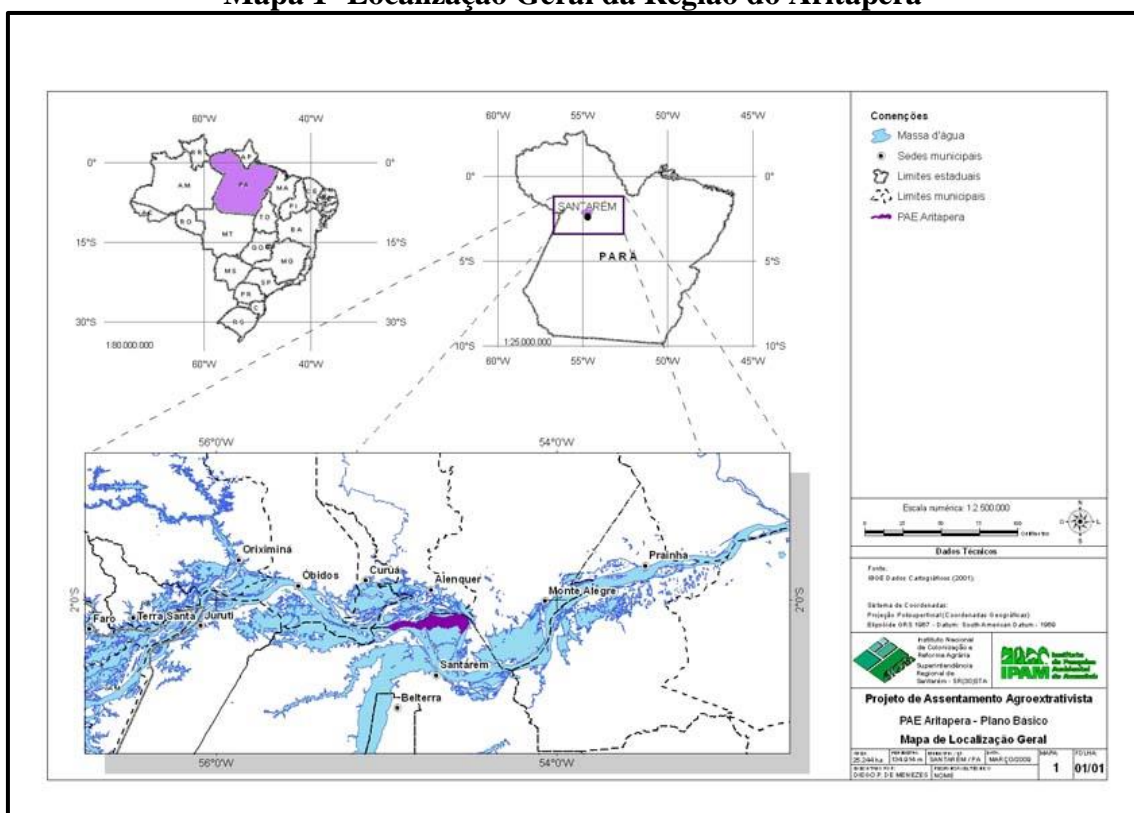
4 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS NA COMUNIDADE ILHA DE SÃO MIGUEL

Neste capítulo trataremos de forma mais específica da situação em que se encontra a escola municipal Duque de Caxias no município de Santarém, seus desafios cotidianos e demandas para o futuro.

4.1 Caracterização da Comunidade Ilha de São Miguel

A ilha de São Miguel está situada à margem esquerda do rio Amazonas (Mapa 1), área de várzea da microrregião de Santarém, mesorregião do baixo Amazonas, estado do Pará. Atualmente 44 famílias extrativistas e de poliprodutores - aproximadamente 121 pessoas – usam e controlam uma superfície territorial de aproximadamente 3.500 hectares. Como forma de subsistência, desenvolvem atividades voltadas para manutenção das famílias e comercialização de excedentes.

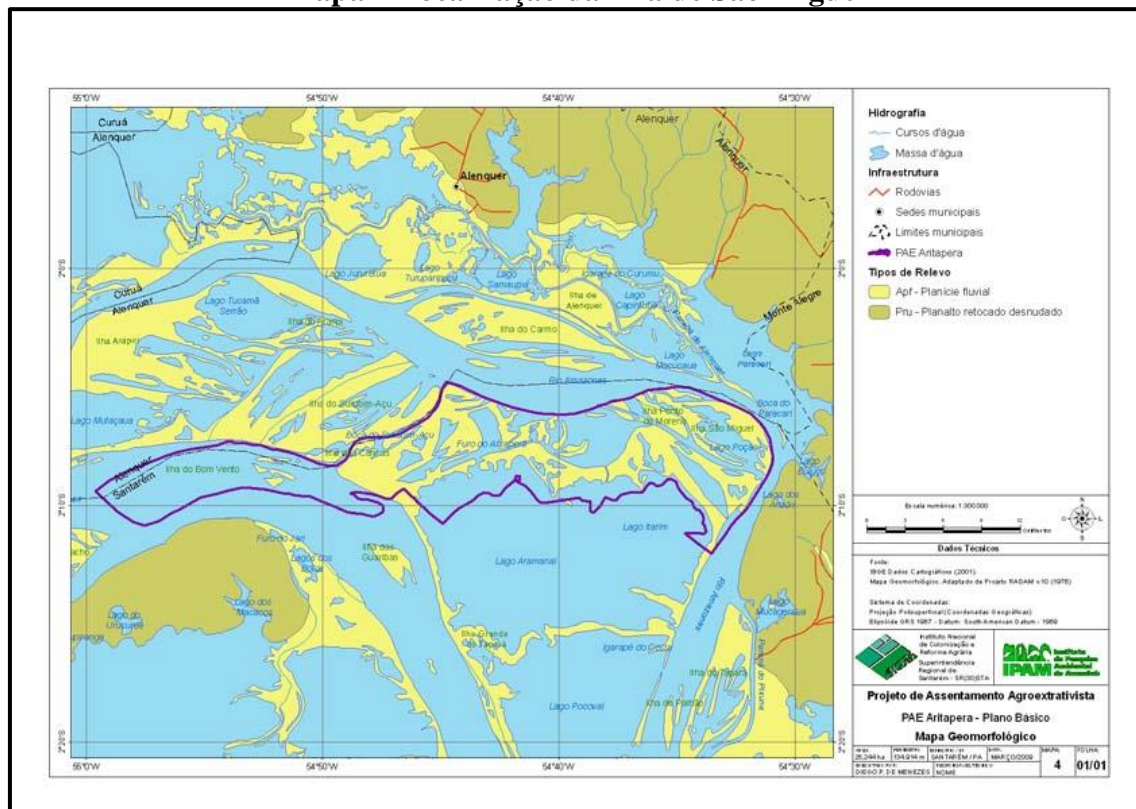
Mapa 1- Localização Geral da Região do Aritapera



Fonte: Arquivo gráfico do IPAM, 2010.

A ilha de São Miguel encontra-se a uma distância de 56,79 km – em linha reta – da cidade de Santarém, e o acesso acontece exclusivamente por via fluvial, realizado pelos ribeirinhos em pequenas embarcações motorizadas – chamadas bajaranas e ou em barcos de porte médio.

Mapa 2 Localização da Ilha de São Miguel



Fonte:Arquivo gráfico do IPAM, 2010.

As bajaranas geralmente pertencem aos moradores da comunidade, percebe-se que a popularização deste meio de transporte aumentou consideravelmente na última década como resultado de maior investimento dos governos em políticas de financiamento de bens para populações do campo. Esse tipo de embarcação transporta de quatro a seis pessoas por viagem, não possui cobertura para proteger os passageiros das chuvas e do sol.

Os barcos de linha por sua vez, são de propriedade de moradores de outras comunidades que fazem a rota nas comunidades do Aritapera duas vezes por semana carregando passageiros e produtos agroextrativistas para a cidade de Santarém. Esse meio de transporte tem capacidade de conduzir aproximadamente 50 passageiros, os quais pagam aproximadamente o valor de 30 reais de passagem mais um valor proporcional à quantidade de volumes que os passageiros carregam. Por serem mais

estáveis do que as bajaranas e mais vantajosos economicamente do que as lanchas, os barcos de linha são bastante utilizados pelos ribeirinhos em viagens para Santarém.

Em função do acesso à cidade acontecer unicamente por meio da via fluvial, contornando um conjunto de ilhas aluviais, o percurso é realizado em aproximadamente 4 horas de viagem pelas embarcações de porte médio – como o motor de até 114 unidades de potência (HP), em cerca de 3 horas e 30 minutos de bajara – com máquinas de 9 a 13 HPs e em aproximadamente 1 hora e 30 minutos em lancha-voadeira – com motor de 40 unidades de potência. Nos barcos de linha as viagens chegam a durar cerca de 5 horas, em função dessas embarcações realizarem escalas em diferentes comunidades situadas ao longo do percurso fluvial para recepcionar passageiros e produtos agroextrativistas que levam para vender em Santarém.

Na comunidade existe uma escola municipal de ensino fundamental, o prédio escolar apresenta estrutura de palafita – típica da região de várzea - com cinco salas de aula, uma cozinha, área de refeição, secretaria e dois banheiros. Alguns professores que atuam no ensino fundamental ainda são de outras localidades e de Santarém.

Na comunidade existem duas igrejas – uma católica e outra evangélica, sendo a católica de fundação mais antiga, tendo como padroeira da comunidade Santa Luzia, com missas e festas dedicadas à Santa desde o início da década de 1950 até a década de 1970 quando o padroeiro da comunidade passou a ser São Miguel Arcanjo. A igreja evangélica chegou à comunidade no final da década de 1980, por meio do Projeto Amazonas, encabeçado por missionários Norte-Americanos da antiga igreja da paz, com a missão de fundar 100.00 igrejas em lugares de difícil acesso na Amazônia, incluindo comunidades ribeirinhas vivendo em áreas de várzea.

Na comunidade ainda se mantém um clube de futebol – até a década de 1970 conhecido como São Miguel, quando passou a se chamar Flamengo, na década de 1970 além da mudança do nome do clube, foi construído um campo de futebol próprio e sua sede social, onde realizam eventos esportivos e festas dançantes anuais.

Em função das características geográficas das comunidades de várzea, os moradores da ilha de São Miguel ainda não dispõem de energia elétrica permanente. Na comunidade existe apenas um motor-gerador a diesel de 45HPs que funciona três horas por dia (das 19h às 22h), atendendo as residências situadas na área do centro da vila. Para a manutenção do motor e compra de combustível os moradores pagam uma taxa mensal que varia de acordo com o valor do combustível. Em casos excepcionais o

motor-gerador pode funcionar em horários específicos, mediante o pagamento de combustível realizado pelo requerente.

Entre as estruturas físicas existentes na ilha, destaca-se ainda a sede da Associação dos Nativos e Moradores da Ilha de São Miguel (ANMISM), é esta entidade que faz a gestão da comunidade, na sede da ANMISM os comunitários se reúnem para realizar reuniões ordinárias mensais e outras atividades de interesse da coletividade. A localidade conta atualmente com apenas um pequeno ponto de revenda de produtos da cesta básica – chamado taberna, diferente de períodos anteriores, quando além dos comerciantes fluviais ambulantes que passavam na comunidade existiam pelo menos três pontos de revenda fixos na ilha de São Miguel.

Os moradores da ilha de São Miguel são extrativistas e poliprodutores que desenvolvem atividades voltadas para a manutenção de suas famílias e comercialização do excedente, de acordo com o regime hídrico da várzea do rio Amazonas, conceituada como área inundada periodicamente por rio de águas barrentas que transportam sedimentos em suspensão ricos em nutrientes e matéria orgânica, responsável pela formação de ecossistemas férteis e diferenciados. A várzea do rio Amazonas é marcada por períodos distintos: a enchente/cheia, que na microrregião de Santarém - Pará acontece entre os meses de dezembro a maio e o período da vazante/seca, que ocorre entre os meses de junho a novembro, determinando o modo de vida e a forma de trabalho do varzeiro.

No período da enchente/cheia, as águas do rio Amazonas inundam totalmente os terrenos mais altos, onde estão instaladas as residências e os espaços públicos, como escolas, sedes de agremiações esportivas e igrejas, dificultando o funcionamento dos trabalhos e o acesso dos moradores aos serviços comunitários, bem como o deslocamento e a comunicação entre as residências.

No caso específico da Ilha de São Miguel, no período da enchente/cheia, as famílias que possuem propriedades em locais que não sofrem inundação - geralmente agropecuaristas – alternam suas atividades entre a várzea e a terra-firme, porém a maioria dos comunitários permanece na várzea, onde sobrevivem, basicamente se alimentando de pescados e de gêneros alimentícios produzidos durante o verão amazônico, com renda mensal proveniente principalmente de aposentadoria, bolsa família e seguro defeso, aguardando o período de vazante/seca quando a vida e o trabalho do varzeiro flui melhor e conseguem produzir renda.

Em função da dinâmica hídrica da região, a escola Duque de Caxias possui calendário específico, com as aulas começando no início do mês de agosto e o ano letivo encerra no final do mês de abril do ano seguinte.

4.2 Histórico e Caracterização da Escola Municipal Duque de Caxias

Segundo informações coletadas entre os moradores mais antigos da comunidade a Escola Municipal Duque de Caxias surgiu como uma demanda dos moradores locais que perceberam o aumento da população na comunidade Ilha de São Miguel. A partir da percepção deste aumento, comunitários demandaram a construção de um prédio escolar que atendesse a demanda crescente de alunos na comunidade. De acordo com relatos, antes da construção e funcionamento da escola, os professores eram remunerados pelos pais dos alunos e as aulas eram ministradas em um barracão construído pelos próprios moradores que recebeu o nome de Santa Luzia, mesmo nome da padroeira da comunidade à época. Um dos professores era filho da comunidade e chamava-se Rosito Pinto.

Por volta do ano de 1953, a prefeitura municipal de Santarém administrada pelo prefeito Santino Sirotheau contratou a senhora Maria Inês Duarte Lemos para prestar serviços na área da educação, nesse período funcionava uma turma com 15 alunos, e a professora Maria Inês trabalhou por 12 anos, sendo afastada pelos militares.

Após esse período, foram contratadas as professoras Leonita Oliveira da Silva e Maria Calho Pinto. Em 1975 foi construída pela prefeitura, na administração do prefeito Paulo Imbiriba Lisboa, o prédio da escola que passou a se chamar “Duque de Caxias”, construída em uma área doada pelo Sr. Epífânio de Sá. Durante os anos de 1976 e 1979 trabalharam como professores: Maria Santos Amaral, Maria Helena Rocha Rêgo, Joanita Rêgo Campos, Rosenilda Benício Rêgo e Evair Oliveira. Entre os anos de 1980 e 1985, trabalharam como professoras: Alzira Benício Rêgo e Adelaide Benício Rêgo.

Em 1985 os pais se reuniram para conversar sobre o local onde a escola estava situada e chegaram a conclusão de que o local era inadequado, então foi construído um novo prédio em uma área central da comunidade que foi doado por Luís de Sá Ferreira e no dia 01 de outubro de 1985, na administração do então prefeito Ronam Liberal, foi inaugurada a escola, de 1985 até o ano de 1996 apenas a professora Alzira Benício Rêgo prestou serviços educacionais, quando foi substituída pela

professora JerlaneKelem Brito da Silva que em 1998 foi dispensada e a prefeitura contratou Nazaré da Silva Uchôa.

Durante esse período funcionou apenas o ensino de 1^a a 4^a série. Somente no ano de 2000 foi implantado a 5^a série na comunidade, o que resultou na contratação da professora Rejane Michelly dos Anjos Sarmiento.

Durante muitos anos a merenda escolar era preparada pelas mães dos alunos que se revezavam no serviço. No ano de 2001 os pais se reuniram e resolveram contratar uma pessoa para fazer a merenda escolar, a pessoa contratada foi a senhora Sandra Pereira Sá.

No ano de 2001, após verificar as grandes dificuldades enfrentadas pelos pais dos alunos para manter a escola, a então professora Nazaré da Silva Uchôa reuniu os comunitários formou e regularizou o conselho comunitário escolar com o intuito de cobrar recursos mínimos para a escola. A partir da fundação do conselho escolar foi demandado a contratação de mais professores para a escola o que veio a acontecer no ano de 2002.

Durante muitos anos a escola Duque de Caxias funcionou como um anexo da escola Santíssima Trindade da comunidade Vila do Aritapera, até que no ano de 2004 a escola tornou-se pólo com três escola-anexo: São Miguel na comunidade Mato Alto, Castro Alves na comunidade Costa do Aritapera e Divino Espírito Santo na comunidade Água Preta, sendo seu primeiro diretor o senhor Gilberto Augusto dos Anjos, tendo como secretária a senhora ClemildaGalúcio Pereira.

Ainda no ano de 2004 foi implantado o ensino médio através do sistema modular de ensino, neste mesmo ano foi implantado na escola o programa do governo federal “Brasil Alfabetizado” e a primeira etapa do programa de educação de jovens e adultos.

Figura 1- Faixada da escola Duque de Caxias



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Figura 2- Escola Duque de Caxias no período das cheias dos rios



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Atualmente a estrutura física da escola é composta por cinco salas de aula, uma cozinha, área de refeitório, uma sala de secretaria e dois banheiros. Quanto aos recursos tecnológicos, a escola dispõe apenas de um computador para realizar os trabalhos de secretaria. Na escola não existe ainda energia elétrica 24 horas que depende

do motor gerador da comunidade, o que impossibilita o uso de aparelhos eletrônicos na escola fora do horário em que o motor gerador está ligado (das 19h às 22h).

Figura 3- Escola Duque de Caxias na seca dos rios



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

4.3 Reflexões Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Duque de Caxias

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Duque de Caxias está dividido da seguinte forma: 1 – Caracterização da escola; 2 – Apresentação da visão, missão, objetivos e metas; 3 – Justificativa; 4 – Fundamento político, ético e epistemológico; 5 – Pressuposto metodológico; 6 – Pressuposto de avaliação; 7 – Proposta curricular; 8 – Proposta de formação continuada; 9 – Cronograma/plano de ação 20.

O que nos interessa analisar neste trabalho é o ponto 7 e 8 que tratam da proposta curricular e da proposta de formação continuada. A proposta curricular da escola municipal Duque de Caxias, atende aos seguintes níveis: Educação infantil Pré I – 4 anos e Pré II – 5 anos, e ensino fundamental do 1º ao 9º ano e fundamentam-se segundo o PPP na legislação, diretrizes e documentos nacionais e municipais em vigor como os Referências Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Plano de Ensino as Secretaria Municipal de Educação, Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva, Referências Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

De acordo com o PPP, os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente as situações-problema vividas. Assim, a ideia de currículo pretendida pela escola Duque de Caxias é inclusivo, reflexivo e aberto, organizado com o objetivo de atender as diversidades existentes no campo.

No que tange à formação continuada o PPP da escola destaca que além dos encontros e semanas pedagógicas que ocorrem no início do ano letivo, faz parte da formação continuada dos professores os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que tem como público-alvo professores e demais funcionários. Segundo consta no PPP, o corpo docente da escola é incentivado a cursar uma especialização sem prejudicar o cumprimento dos 200 dias letivos.

A partir das pretensões esboçadas no PPP da escola, vejamos agora o que de fato tem ocorrido no que diz respeito ao ensino dispensado aos alunos desta escola e qual a realidade da formação continuada dispensada pela SEMED aos professores.

4.3.1 Desafios da educação do campo na escola Duque de Caxias

Foram entrevistados 11 crianças na faixa etária de 11 a 15 anos de idade. De acordo com relatos desses estudantes os maiores desafios para se manter estudando na escola Duque de Caxias se concentram por um lado nos períodos de chuva visto que as estradas de acesso à escola se transformam num lamaçal, de outro lado nos períodos mais quentes do ano o calor é o principal vilão da história se levado em conta que a maioria dos estudantes se deslocam de suas residências para a escola usando bicicletas. Um outro ponto bastante citado durante as entrevistas foi a questão do mato nas estradas que dão acesso à escola no período da vazante, período que condiz ao início do ano letivo na várzea.

Segundo os estudantes no início do ano letivo o que mais dificulta o acesso à escola é o mato que se forma durante a cheia no meio das estradas utilizadas para se chegar ao educandário, e esse mato cresce bastante quando a água do rio começa a secar, isso sem falar no sol escaldante. Uma parte dos alunos utiliza da bicicleta para ir e voltar para a escola os que não possuem esse recurso fazem o percurso a pés mesmo.

O que se observa como ponto principal e raiz deste problema é a falta de transporte público escolar para transportar os alunos de suas residências até a escola. Ainda que o município faça parte do Programa Nacional de Transporte Escolar, na

escola Duque de Caxias esse programa atende apenas os alunos que vem das escolas anexo, para a escola Duque de Caxias que é o pólo.

Outro ponto levantado por 100% dos alunos entrevistados foi a interferência do calor no processo de ensino-aprendizagem, essa situação ocorre por conta de não existir na escola energia elétrica 24 horas por dia, e por esse mesmo motivo não foi adquirido para a escola ar condicionados (aparelhos que existem na maioria das escolas da área urbana) ou sequer ventiladores, aparelhos básicos que são possuídos por qualquer das escolas da área urbana. É como se o aluno do campo não se incomodasse em sentir calor ou mesmo se incomodando (e todos sabemos que atrapalha no processo de ensino-aprendizado) esse fato não fosse importante para a gestão pública municipal.

Ainda sobre o calor, os alunos reclamam de não haver na escola bebedouros com água gelada, um bem de consumo tão comum em qualquer lugar da área urbana que talvez seja até difícil imaginar como é não ter uma necessidade, das mais básicas, atendida.

Com outras palavras, a gestão pública municipal historicamente não dá a importância devida para a educação do campo, ou melhor, para o povo que vive no campo. Para resolver os problemas citados acima, (que foram os elencados por todos os alunos) se faz necessário que o Programa Nacional de Transporte Público Escolar atenda todos os alunos, e colocar um motor gerador para gerar energia 24 horas. Atendida essas demandas já resolveria bastante os principais problemas destacados pelos alunos da escola Duque de Caxias.

Assim como os alunos, foram entrevistados, realizamos entrevista com três professoras da escola Duque de Caxias, que apontaram como principais dificuldades a participação em formação presencial para qualificação e atualização na educação do campo e as turmas multisseriadas que existem na escola. A falta de capacitação para as professoras reflete, segundo elas num outro desafio que é ministrar 4 disciplinas para alunos de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

Em entrevista com a diretora da escola, nos relatou que considera a educação dispensada pela escola como “regular” visto que a escola e nem o corpo docente e nem mesmo a secretaria recebe assistência necessária para desenvolver um trabalho com eficiência.

Sobre a diferença entre a educação do campo e a educação da área urbana a diretora enfatiza que o que difere mesmo é a carência que vive a educação do campo

como a estrutura inadequada, falta de: recursos tecnológicos, de energia elétrica, de merenda escolar (o pouco que chega na escola é produto enlatado), internet.

Segundo a direção da escola não existe uma proposta curricular pedagógica da Secretaria municipal de Educação, afirma que a proposta é a mesma para escolas da cidade e do campo e que são os professores junto com a direção que adequam as propostas à realidade do campo de acordo com as leis que regem a educação do campo como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e outras.

Ainda segundo a direção da escola as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos diz respeito à falta de transporte escolar, recursos pedagógicos e tecnológicos e a falta de merenda escolar adequada e de qualidade. Já no que diz respeito aos professores, as maiores dificuldades dizem respeito à falta de acesso à internet para pesquisa, falta de recursos tecnológicos e pedagógicos, e dificuldade de conseguir formação continuada.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pela direção escolar, a diretora do educandário enfatiza que os maiores problemas dizem respeito à falta de apoio administrativo e pedagógico, a escola recebe pouquíssimo recurso financeiro da secretaria municipal de educação. A escola Duque de Caxias possui três escola-anexo o que triplica os desafios, não existe na escola um coordenador pedagógico tendo a direção que exercer várias funções para tentar suprir a carência de profissionais da escola. Em contrapartida, relata a direção da escola, a comunidade cobra que a escola apresente bons resultados o que é um ponto positivo quando a comunidade participa da vida da escola.

Na visão da direção escolar o que poderia ser feito para melhorar a prestação de serviço da escola seria investir mais na estrutura da escola Duque de Caxias e em seus anexos, investir em materiais pedagógicos e aumentar o repasse financeiro para a manutenção das necessidades básicas da escola. Segundo a direção escolar, a Escola Municipal Duque de Caxias funciona em condições precárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso, faz um levantamento sobre o cenário de lutas das populações do campo de todo o Brasil para o reconhecimento e implementação de uma educação voltada às especificidades das populações que vivem no campo do país, e a conquista do que hoje se reconhece como “educação do campo”.

O surgimento de políticas públicas de caráter social é estratégica para qualquer estado-nação do mundo. As políticas públicas de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos. Deste modo, entende-se que estas políticas não são estáticas, ou fruto de iniciativas abstratas, mas surgem estrategicamente no decurso dos conflitos sociais, expressando em grande medida, a capacidade administrativa dos governos. Ao longo da história de lutas pelo reconhecimento do direito à educação que resultou a constituição de diversas políticas públicas educacionais, a educação vem redefinindo seu perfil reprodutor da sociabilidade humana.

A partir das referências teóricas citadas que afirmam a necessidade de uma educação voltada às necessidades e aos modos de vidas específicos das populações que vivem no campo, foi tecido neste trabalho um capítulo exclusivo para justificar a importância de uma educação que responda às necessidades dessas populações com modos específicos de vida e de se relacionar com a natureza.

Após análise das conquistas adquiridas por meio das lutas das populações do campo, conquistas estas refletidas nas mais diversas leis, e documentos oficiais que dão embasamento e orientação de como deve ser executado a educação do campo, foi possível chegar à conclusão que o município de Santarém-Pará, apesar de ser beneficiários de diversos programas do governo federal para financiamento da educação do campo, tem executado o mínimo possível das verbas destinadas à comunidade escolar que vive no campo, especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias.

A partir da análise das políticas públicas para a educação do campo, do plano municipal de educação (2015-2025), do Projeto Político Pedagógico da escola e das entrevistas realizadas com alunos, professores e direção da escola, foi possível observar que de fato, pouquíssimo do que pretende todas as políticas e documentos para a educação do campo, é executado na prática, não por falta de vontade, mas por falta mesmo de investimento na escola que carece de investimentos básicos na estrutura

física e na capacitação dos professores para a execução de suas atividades primordiais de lecionar. Enquanto membros da comunidade escolar, alunos, professores e direção da escola lamentam a falta de estrutura e o esquecimento que vive a escola Duque de Caxias.

A educação do campo é a principal vítima do descaso com a formação docente, tendo diretamente o maior número de profissionais temporários e com pouca formação. Durante as pesquisas documentais e de campo, não foi possível a identificação de uma política específica do município, devidamente sistematizada para a educação do campo que venha a atender a necessidade de formação continuada de professores. Os planos e programas educacionais não refletem a realidade da escola. A formação docente está diretamente interligada ao trabalho educativo na escola, tanto no transmitir como no ato de produzir conhecimento, devendo, portanto, ser articulada para ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, situa-se a relevância e emergência de políticas locais de fomento à educação do campo.

Enquanto estudante do curso de Gestão Pública e Planejamento Regional de uma universidade pública, enquanto cidadã, é muito entristecedor averiguar que as populações mais fragilizadas e carentes e que deveriam receber maior atenção do Estado são as que mais sofrem pela ausência do poder público, pela ineficiência de políticas públicas que foram conquistadas a partir de muito suor e sangue derramado das populações que vivem no campo, e por décadas lutaram para ter seu direito básico a educação reconhecido pelo Estado brasileiro.

A discrepância da efetividade de execução entre as políticas públicas para a educação urbana e políticas públicas para a educação do campo é gigantesca. As populações do campo vivem como se fossem desvalidos de dignidade, como se seus direitos tivessem peso inferior quando comparados aos direitos das pessoas que vivem nas cidades, em especial no que diz respeito à educação.

Ainda que de forma parcial, este trabalho aponta para a ineficiência das políticas públicas sociais voltadas para a educação do campo na escola Duque de Caxias. Fica claro a necessidade de pesquisas mais aprofundadas e de cunho geral na tentativa de identificar onde se encontram as principais dificuldades que impedem que a educação do campo possa ser transformadora como preconiza a legislação nacional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- BENTES, Glez Rodrigues Freitas. COLARES, Anselmo Alencar. **A Casa Familiar Rural e a política de educação do campo**: história de resistência do movimento social no oeste paraense. Artigo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 267-285, set2016 – ISSN: 1676-2584.
- BENTES, Handerson da Costa. Financiamento da Educação do Campo no Município de Santarém-Pará. **Revista HISTERDBR** on-line, Campinas, nº 66. p. 331-331, dez. 2015.
- BRASIL, **Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010**, que vem regular sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** - Subsecretaria de Edições Técnicas – Brasília – DF, 1996.
- BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil**, 1988. Ministério Da Educação.
- BUTARELO, F.S. **A municipalização do ensino fundamental**: a política nacional de financiamento e a aplicação de recursos da educação pelos Municípios do Estado de São Paulo após a Emenda Constitucional nº 14/96. 2007, 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.
- CALAZANS, Maria Julieta Costal. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.
- CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. E. J, CERIOLI. P. R, CALDART. R.S **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas - Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2011, p. 18-25.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Panorama da educação em Santarém. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.23.p.95-113, set. 2006 – ISSN: 1676-2584.
- COLARES, Maria Liliam I. Sousa. **As políticas educacionais da Secretaria Municipal de educação de Santarém** (1989 – 2002). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GUIMARÃES. Waldenira Santos. **PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA**. Universidade do Estado do Pará. Tese. Belém, 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

MOLINA, Mônica Castanho; JESUS, Sonia Meire Santos de. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil **Revista do centro de educação**, vol. 33, núm. 1, janeiro - abril, 2008, pp. 57-72. Universidade Federal de Santa Catarina.

NOSELLA, Paolo. Origens da pedagogia da Alternância. **Coleção Educação do Campo**: Edufes, Vitória, 2014.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Casas Multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará - Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

PINTO, J. M. R.; CARREIRA, D. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de políticas e programas**: notas introdutórias. [S.I.: s. n.], 2000.

SÁ, Wendel Rocha. Educação e organização política dos moradores da ilha de São Miguel, Santarém-Pará. **Dissertação-Mestrado acadêmico em educação**. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SANTARÉM, **Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação** para o decênio 2015/2025.

SANTARÉM. **Plano Municipal de Educação – 2015/2025**. Santarém, PA, 2018.

SANTAREM. Prefeitura. **Lei nº 17.865**, de 03 de novembro de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino. Santarém, PA, 2004.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. **Histórico de Santarém**. Disponível em: <<http://www.santarem.pa.gov.br/conteudo/?item=121&fa=60>> Acesso em: 11 de agosto de 2019.

SANTOS, Neila Reis Correa. **Educação do Campo e Alternância**: Reflexões sobre uma Experiência na Transamazônica/Pará – Natal RN, 2006 (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Tupaiulândia: Santarém**. Belém: Imprensa oficial do Estado, 1971.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. Ed. I reimp. 5.000 exemplares. 128 p.

SHIVA, Vandana. Biopirataria. A pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n, 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 03 de julho de 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n, 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06. 07.2019.

APÊNDICES A- ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORA DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL DO
ARITAPERÁ, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL
DUQUE DE CAXIAS**

AUTORA: ANGRA BEZERRA DA SILVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: DIRETORA DA ESCOLA**IDENTIFICAÇÃO**

Nome da(o) entrevistada(o): _____

Idade: _____

Data da entrevista: ___/___/___

1. Como você avalia a educação do campo executada pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém para a escola Duque de Caxias?
2. De que forma a educação do campo se diferencia da educação executada nas escolas localizadas em áreas urbanas sob gestão da Secretaria Municipal de Educação de Santarém?
3. A Escola Municipal Duque de Caxias dialoga com a realidade do campo na comunidade onde a mesma está localizada? Se sim, de que forma?
4. Existe uma proposta curricular pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Santarém para as escolas localizadas em áreas do campo?
5. Os funcionários da escola contam com formação específica para atuarem em escola localizada no campo?
6. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes da escola?

7. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores desta escola?
 8. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela direção da escola? Por que ocorrem essas dificuldades?
 9. Em sua opinião o que poderia ser melhorado na escola para prestar uma educação mais voltada para a realidade do campo onde os estudantes estão inseridos?
 10. Qual a quantidade de alunos matriculados na escola em 2019 por ano (serie)?
 11. Existe evasão na escola Duque de Caxias? Se sim, qual a causa?
 12. Quais os maiores desafios para gerir com eficiência uma escola do campo em Santarém?
- .

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR(A) DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL DO
ARITAPERÁ, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL
DUQUE DE CAXIAS**

AUTORA: ANGRA BEZERRA DA SILVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR(A) DA ESCOLA**IDENTIFICAÇÃO**

Nome da(o) entrevistada(o): _____

Idade: _____

Data da entrevista: ___/___/___

- 1 A quanto tempo trabalha na escola?
- 2 Qual a forma de ingresso para lecionar na escola (Concurso, contrato)?
- 3 Qual disciplina ministrada na escola?
- 4 A disciplina lecionada é da sua área de formação?
- 5 Possui formação pedagógica em educação do campo? Se sim você realizou em qual instituição de ensino?
- 6 Já trabalhou em escola municipal localizada em área urbana?
- 7 No município de Santarém, existe diferença curricular na educação praticada nas escolas do campo e da cidade? Se sim, cite algum exemplo.
- 8 Já recebeu formação para atuar e melhorar a prática docente em área do campo fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém?

9 Existem estratégias pedagógicas a ser utilizadas em sala de aula para dialogar com a realidade do estudante do campo? Se sim, quais são?

10 Quais os maiores desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor(a) de educação do campo no município de Santarém atualmente?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL DO
ARITAPERÁ, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL
DUQUE DE CAXIAS**

AUTORA: ANGRA BEZERRA DA SILVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA: ALUNO DA ESCOLA

- 1 Qual o ano (série) você está matriculado (a)?
- 2 Você já deixou de estudar alguma vez? Se sim, porquê?
- 3 A educação ofertada na escola ensina sobre a realidade da sua comunidade (costumes, modos de vida, cultura etc.)? Se sim, de que forma?
- 4 De que forma a educação ofertada na escola tem contribuído para a melhoria de sua vida aqui na comunidade?
- 5 A escola realiza alguma atividade para fortalecer vínculos entre os estudantes e a comunidade? Se sim, quais? (sobre as estratégias de ensino da educação do campo)
- 6 Quais são as suas maiores dificuldades na escola onde está matriculado (a)?
- 7 O que você acha que a escola deveria fazer para melhorar a educação do campo na escola Duque de Caxias?

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias seja alvo da pesquisa do trabalho de conclusão de curso intitulado POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL, SANTARÉM – PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS, que tem como pesquisadora responsável a aluna de graduação Angra Bezerra da Silva, do curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que pode ser contatada pelo e-mail angra.np@hotmail.com e pelo telefone (93) 99169-8722. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas comigo, com alunos, professores e assistentes administrativos deste educandário. A participação dos membros deste educandário consistirá em conceder entrevistas que serão transcritas. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas nesta entrevista desde que sejam utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos no âmbito desta pesquisa de conclusão de curso. Este estudo de finalidade acadêmica preservará a imagem de todos os entrevistados, garantindo o anonimato, no caso da utilização dos dados obtidos durante a entrevista, assegurando assim a privacidade dos informantes. Ao final da entrevista, a aluna fará a leitura das informações colhidas nos questionários para eventuais mudanças no texto, caso necessário. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

E. M. E. I. E. F. DUQUE DE CAXIAS
Zélia Sá dos Santos
Zélia Sá dos Santos
Especialização em Gestão Educacional - Reg. nº 9602
Diretora - Port. nº 274/2018 - GAB/SEMED

Assinatura da direção da escola

CPF nº 764.437.282-20

Santarém, 28 de Agosto de 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ofício nº 79/2019 - GPDR/ICS

Santarém, 2 de agosto de 2019

À Secretaria Municipal de Educação de Santarém.

Assunto: **Solicitação de informações para trabalho de conclusão de curso**

Prezado (a),

Tendo em vista a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SÃO MIGUEL DO ARITAPERÁ, SANTARÉM - PARÁ: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DUQUE DE CAXIAS** de autoria da discente **Angra Bezerra da Silva**, sob a orientação do professor doutor Márcio Júnior Benassuly Barros, solicitamos desta secretaria: a) cópia da política municipal de educação de Santarém, b) planos e programas para a educação do campo no município de Santarém, c) relação de escolas onde é ofertado educação do campo no município de Santarém, Pará

Agradecemos antecipadamente por vossa atenção e colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Évani Larisse dos Santos
Coordenadora do curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Protocolo n.º 8023
PROTOCOLADO Em 07/08/19
LIVROS n.º 15 FOLHAS: 131
Funcionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
REITORIA

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS
BIBLIOTECA CENTRAL RUY BARATA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

1. Identificação do autor

Nome completo: Angra Bezerra da Silva
 CPF: 006.558.542-90 RG: 6101101 Telefone: (93) 99169-8722
 E-mail: angra_np@hotmail.com
 Titulação recebida: Bacharel

Seu e-mail pode ser disponibilizado na página de rosto?

() Sim Não

2. Identificação da obra

() Monografia TCC () Dissertação () Tese () Artigo científico () Outros:

Título da obra: Políticas de Educação do Campo na Ilha de São Miguel do Antas, Santarém - Pará: O caso da Esc. Mun. Duque de Caxias.
 Programa/Curso de pós-graduação: Programa de Ciências Econômicas e Desenvolvimento Regional
 Data da conclusão: 30/10/2020
 Orientador: Dr. Márcio Júnior Benassuly Barros
 E-mail: _____
 Co-orientador: _____
 Examinadores: Dr. Raimundo Saldemiro de Sousa
MSc. Evani Varizze dos Santos

3. Termo de autorização

Autorizo a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a incluir o documento de minha autoria, acima identificado, em acesso aberto, no Portal da instituição, na Biblioteca Ruy Barata, no Repositório Institucional da Ufopa, bem como em outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento, permitindo a utilização, direta ou indireta, e a sua reprodução integral ou parcial, desde que citado o autor original, nos termos do artigo 29 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida à Ufopa a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.

Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citações, referências e outros elementos que fazem parte da obra. Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboram com a elaboração das partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há nenhum impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

Santarém, 30/09/2022.

Angra Bezerra da Silva
Assinatura do autor

4. Tramitação

Secretaria / Coordenação de curso

Recebido em ___/___/___.

Responsável: _____

Siape/Carimbo