



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE - ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ELISVÂNIA NUNES BRAZ

**NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO: SENTIDOS CIRCULANTES NOS
DISCURSOS EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PARÁ (2013-2023)**

Belém - PA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EDUCANORTE - ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

ELISVÂNIA NUNES BRAZ

**NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO: SENTIDOS CIRCULANTES NOS
DISCURSOS EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PARÁ (2013-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena em Rede, da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza.

Belém - PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B794n Braz, Elisvânia Nunes.
Nucleação de Escolas do Campo : sentidos circulantes nos discursos em torno da política pública de educação do campo no município de Tucuruí-Pará (2013-2023) / Elisvânia Nunes Braz, . — 2025.
230 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.
1. Análise do Discurso. 2. Política Pública. 3. Educação do Campo. 4. Nucleação de Escolas. I. Título.

ELISVÂNIA NUNES BRAZ

**NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO: SENTIDOS CIRCULANTES NOS
DISCURSOS EM TORNO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PARÁ (2013-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena em Rede, da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Aprovada em: 21 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa.Dra.Maria Fátima Matos de Souza

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA MATOS DE SOUZA**
Data: 21/03/2025 20:35:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.Dr. Evandro Luiz Ghedin

Documento assinado digitalmente
 **EVANDRO LUIZ GHEDIN**
Data: 28/03/2025 00:51:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

Documento assinado digitalmente
 **SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE**
Data: 28/03/2025 16:36:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

Documento assinado digitalmente
 **JOSEMIR ALMEIDA BARROS**
Data: 28/03/2025 08:54:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



Documento assinado digitalmente
MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAW
Data: 03/04/2025 20:50:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa.Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira

Dedico estes escritos...

Aos meus pais (Francisco e Alice) pela generosidade materializada no apoio e amor incondicional.

Aos meus filhos, Renan e Jhonathan, dois seres de luz que me escolheram nesta existência para exercer a maternidade, com todos os cuidados que a ela são exigidos, mas que no final das contas, quem tem cuidado de mim são eles.

Às populações do Campo que bravamente lutam pelo direito de (re)existir em seus territórios por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

Em “O Pequeno Príncipe” há um trecho de um diálogo que diz: “cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo” (Antoine de Saint-Exupéry, 2009, p. 66).

De todo o meu coração sinto-me entusiasmada a produzir sentidos de gratidão por todos àqueles que me cativaram e deixaram não um pouco, mas muito de si mesmos durante esta longa empreitada de estudos. Assim, inscrevo-me numa memória para enunciar os meus agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus e à espiritualidade amiga, a força, a coragem e proteção dadas diariamente e a intuição criativa da escrita desta Tese do início ao fim.

Entre um movimento e outro de imersão nas leituras e pesquisas de campo, destaco a participação de coletivos de sujeitos que com gestos abundantes de amorosidade contribuíram para a elaboração desta Tese. Isto mostra que pesquisar não é um ato solitário, mas coletivo. Por estes e tantos outros motivos, manifesto aqui toda a minha gratidão àqueles que fizeram parte deste longo percurso e que, por razões e significados diversos, ainda se fazem presentes.

Com carinho, respeito e gratidão, agradeço ao meu ex-aluno do Procampo, Jurandir Gomes de Souza, que suscitou em mim o desejo de continuar investigando a política de Nucleação de Escolas a partir da semente de sua pesquisa, “O processo de nucleação da Escola São Vicente em Tucuruí-PA”, e ainda as valiosas informações, a ida ao campo de pesquisa em sua própria moto, o tempo dedicado, muitíssimo obrigada.

Agradeço aos meus amores, materializados em meu ciclo familiar pelo meu pai, Francisco Ribeiro Braz, minha mãe, Maria Alice Nunes Braz, avó, irmãos, tios, pelos meus filhos, Renan Braz Araújo e Jhonathan Braz Araújo, noras e pelos meus netos, Lara, Maria e Heitor, minha gratidão e todo o meu amor de sempre.

Agradeço ao Instituto Federal do Pará, Campus Tucuruí, a concessão de licença para a realização deste estudo e os amigos que lá estão e que se mostram fontes de motivação e inspiração desde os primeiros passos para a entrada no processo de Doutorado.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, as suas intervenções afetuosas, generosas e objetivas neste estudo, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a gentileza e presteza dos servidores da Secretaria Municipal de Educação do Município de Tucuruí, do Conselho Municipal de Educação, dos gestores escolares, professores e estudantes vinculados às Escolas Polos a contribuição com suas narrativas singulares sobre a

nucleação de escolas no município de Tucuruí, objeto de investigação desta pesquisa.

O meu agradecimento especial aos representantes e lideranças de Assentamentos, Agrovilas e Ilhas, localidades diversas que compõem a diversidade de territórios do Campo no município de Tucuruí. Espero que os resultados deste estudo tragam, a posteriori, resultados concretos, refletidos na análise pormenorizada e socialmente referenciada de uma Política Pública de Educação do Campo num pedacinho da Amazônia Paraense.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte) a partilha de saberes, com especial destaque para a Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que usa doçura em suas palavras para nos fazer refletir nossos objetos de pesquisa; e ao professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha que admiro pela simplicidade do ser humano que é e a quem devo (em grande medida) os acertos do movimento metodológico que este estudo apresenta.

Agradeço aos colegas da turma 2021 que têm mantido suas presenças apesar das distâncias geográficas que nos separam. O meu carinho, minha saudade e a minha gratidão pelas apreciações nas aulas de Atelier. Neste universo não posso deixar de destacar a amizade sincera e o cuidado dispensados a mim por Maria Cristina Afonso Pereira e Handerson da Costa Bentes.

Meus agradecimentos aos amigos todos, especialmente ao Dr. Milvio da Silva Ribeiro, as suas dadivosas contribuições em muitas partes estruturais deste estudo; e à Claudete Costa Quaresma Ranieri o incentivo e apoio diversos.

Agradeço à minha banca de avaliação, formada pelo (a) Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, o qual tem acompanhado a minha jornada formativa desde a graduação; Prof. Dr. Evandro Ghedin; Prof. Dr. Josemir Almeida Barros; Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira e Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. Meus agradecimentos pelas valiosas contribuições neste estudo.

*Não vou sair do Campo pra poder
ir pra escola, Educação do Campo
é direito e não esmola!*
(Gilvan Santos)

RESUMO

A presente pesquisa, filiada à Análise do Discurso (AD) de vertente francesa e seus desdobramentos teórico-metodológicos, analisa um momento histórico em Tucuruí marcado pelo reordenamento dos territórios escolares do campo e pela redefinição das diretrizes educacionais resultantes da Política Pública de Nucleação Escolar que criou as Escolas Polos. Parte-se da seguinte questão de investigação: quais sentidos são construídos, mobilizados e ideologicamente disputados na discursivização sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo em Tucuruí que evidenciem se o direito à educação de quem vive no/do campo está sendo plenamente assegurado ou negado? Assentada na questão anunciada, seu movimento objetiva analisar discursos de diferentes sujeitos, oriundos de variados contextos discursivos, sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí, que produzem sentidos acerca da garantia ou negação do direito à educação de quem vive no/do Campo. No âmbito teórico-metodológico, o estudo, fundamentado nas bases de uma pesquisa qualitativa, reflete sobre a política de nucleação escolar no Campo a partir dos aportes conceituais de Michel Pêcheux e Orlandi, adotando uma perspectiva discursiva que auxilia na compreensão da constituição dos discursos sobre a política de nucleação em seu devir histórico e ideológico. Os resultados das análises constataram que a Política de Nucleação agravou a desigualdade educacional em Tucuruí, fomentando diferentes formatos de oferta escolar: Escola Polo, Escola Tradicional Multianual, Escola-Anexa e estudantes deslocados para estudar no centro urbano do município. Em cada um destes contextos constata-se, em maior ou menor medida, fraturas nas políticas educacionais implementadas, que asseguram apenas parcialmente o direito à educação das populações do campo tucuruíenses. Constatou-se que o entrecruzamento dos discursos, produzidos em diferentes espaços discursivos, remete a sentidos que evidenciam que embora a política de nucleação tenha promovido maior organização administrativa e racionalização de recursos no Sistema Municipal de Ensino do Município de Tucuruí, no estado do Pará, ela contribui para a manutenção da lógica de precariedade e desigualdade no acesso à educação. Assim, confirma-se a tese de que a política de nucleação não superou as fragilidades estruturais da Educação do Campo. Além de manter as desigualdades educacionais já existentes, novas investidas político-ideológicas entraram em cena, reforçando os desafios históricos que há anos se busca superar.

Palavras-chave: Nucleação de escolas; Política Pública; Análise do Discurso; Educação do Campo.

ABSTRACT

This research, affiliated with Discourse Analysis (DA) of the French tradition and its theoretical-methodological developments, examines a historical moment in Tucuruí characterized by the reorganization of rural school territories and the redefinition of educational guidelines resulting from the Public Policy of School Nucleation, which established the Hub Schools. The study is guided by the following research question: what meanings are constructed, mobilized, and ideologically contested in the discursivization of the School Nucleation Policy in rural areas of Tucuruí, and how do these meanings reveal whether the right to education for those living in/from rural areas is being fully ensured or denied? Grounded in this research question, the study aims to analyze the discourses of various subjects, originating from different discursive contexts, regarding the School Nucleation Policy in rural areas of Tucuruí, and the meanings they produce concerning the assurance or denial of the right to education for rural populations. From a theoretical-methodological perspective, the study is based on qualitative research principles and reflects on the school nucleation policy in rural areas through the conceptual contributions of Michel Pêcheux and Orlandi. It adopts a discursive perspective that aids in understanding the constitution of discourses surrounding the school nucleation policy within its historical and ideological evolution. The analysis revealed that the School Nucleation Policy exacerbated educational inequality in Tucuruí, fostering different formats of school provision: Hub Schools, Traditional Multi-Grade Schools, Annex Schools, and students commuting to urban centers. In each of these contexts, to varying degrees, fractures in the educational policies implemented were observed, which only partially ensure the right to education for rural populations in Tucuruí. The intersection of discourses produced in various discursive spaces points to meanings that highlight how, although the school nucleation policy has promoted greater administrative organization and resource rationalization within the Municipal Education System of Tucuruí, in the state of Pará, it has contributed to perpetuating the logic of precariousness and inequality in access to education. Thus, the research confirms the thesis that the school nucleation policy has failed to overcome the structural weaknesses of rural education. In addition to maintaining existing educational inequalities, new political-ideological initiatives have emerged, reinforcing historical challenges that have long resisted resolution.

Keywords: School Nucleation; Public Policy; Discourse Analysis; Rural Education.

RESUMEN

Esta investigación, adscrita al Análisis del Discurso (AD) de tradición francesa y sus desarrollos teórico-metodológicos, analiza un momento histórico en Tucuruí caracterizado por la reorganización de los territorios escolares rurales y la redefinición de las directrices educativas resultantes de la Política Pública de Nucleación Escolar, que dio origen a las Escuelas Polo. El estudio se orienta por la siguiente pregunta de investigación: ¿qué sentidos se construyen, movilizan y disputan ideológicamente en la discursivización sobre la Política de Nucleación Escolar en las zonas rurales de Tucuruí, y cómo estos sentidos evidencian si el derecho a la educación de quienes viven en/del campo está siendo plenamente garantizado o negado? Con base en esta pregunta, la investigación tiene como objetivo analizar los discursos de diferentes sujetos, provenientes de diversos contextos discursivos, sobre la Política de Nucleación Escolar en las zonas rurales de Tucuruí, y los sentidos que estos discursos producen acerca de la garantía o negación del derecho a la educación para las poblaciones rurales. Desde una perspectiva teórico-metodológica, el estudio se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa y reflexiona sobre la política de nucleación escolar en el campo, a partir de los aportes conceptuales de Michel Pêcheux y Orlandi. Adopta una perspectiva discursiva que ayuda a comprender la constitución de los discursos sobre la política de nucleación en su devenir histórico e ideológico. El análisis constató que la Política de Nucleación Escolar agravó la desigualdad educativa en Tucuruí, promoviendo diferentes formatos de oferta educativa: Escuelas Polo, Escuelas Tradicionales Multigrado, Escuelas Anexas y estudiantes desplazados hacia los centros urbanos. En cada uno de estos contextos, en mayor o menor grado, se identificaron fracturas en las políticas educativas implementadas, que solo garantizan parcialmente el derecho a la educación de las poblaciones rurales de Tucuruí. La intersección de los discursos producidos en diversos espacios discursivos remite a sentidos que muestran cómo, aunque la política de nucleación escolar ha promovido una mayor organización administrativa y racionalización de recursos en el Sistema Municipal de Enseñanza de Tucuruí, en el estado de Pará, también ha contribuido a perpetuar la lógica de precariedad y desigualdad en el acceso a la educación. De esta manera, la investigación confirma la tesis de que la política de nucleación escolar no logró superar las debilidades estructurales de la educación rural. Además de mantener las desigualdades educativas ya existentes, han surgido nuevas iniciativas político-ideológicas que refuerzan los desafíos históricos que se han buscado superar durante años.

Palabras clave: Nucleación escolar; Política pública; Análisis del discurso; Educación rural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas de aproximação com o objeto de estudo	35
Figura 2 – Ciclo de Nucleação Escolar no Campo	87
Figura 3 – Campanha Escola é vida na comunidade	99
Figura 4 – Campanha Fechar Escola é Crime.....	100
Figura 5 – Campanha Raízes se formam no Campo.....	101
Figura 6 – Ilustração de uma Escola de Tempo Integral de 05 salas	122
Figura 7 – Calendário Letivo da Educação do Campo - Terra Firme (2024).....	131
Figura 8 – Calendário Letivo da Educação do Campo - Lago UHT (2024)	131
Figura 9 – Calendário Letivo Unificado (2025)	137

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Localização do município de Tucuruí.....	116
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção acadêmica localizada sobre Nucleação Escolar no Pará	39
Quadro 2 – Documentos da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA	40
Quadro 3 – Quantitativo de sujeitos entrevistados	59
Quadro 4 – Educação Rural no Brasil	70
Quadro 5 – Primeiras Escolas Unificadas (Anexas).....	128
Quadro 6 – Distribuição de Escolas Anexas por Escolas Polos criadas em 2013.....	138
Quadro 7 – Quantitativo de estudantes do Campo matriculados em escolas urbanas (2024)	140
Quadro 8 – Escolas Polos do Município de Tucuruí-PA e sua localização	142
Quadro 9 – Unidades Escolares extintas por Escola Polo	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil (1996-2023)	91
Tabela 2 – Número de matrículas no Estado do Pará	103
Tabela 3 – Quantitativo de Escolas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tucuruí (2024).....	121
Tabela 4 – IDEB das Escolas Polos (2023)	165
Tabela 5 – Número de Matrículas Iniciais (2010-2023)	167
Tabela 6 – Número de matrículas das Escolas Polos, Anexas, Multianuais (2012-2023).....	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de matrículas em Unidades Escolares do Campo no período de 2010-2023 ...169

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Indígenas ocupando a Seduc em 14 de janeiro de 2025	112
Imagem 2 – Lago da UHE.....	124
Imagem 3 – Espaços da Escola Anexa Pontal - Lago da UHT	125
Imagem 4 – Distância entre as escolas localizadas no Lago da UHE – Tucuruí - Pará.....	127
Imagem 5 – Rota escolar Vicinal Angelim.....	132
Imagem 6 - Lago da UHE em período de Cheia do Reservatório	133
Imagem 7 – Lago da UHE em período de “Água Seca” e de “Água Grande”	134
Imagem 8 – EMEIF Bom Jesus – Polo I	144
Imagem 9 – EMEF Bom Jesus I.....	144
Imagem 10 – EMEF Amapá.....	145
Imagem 11 – EMEF Aquários Cruzeiro do Sul.....	145
Imagem 12 – EMEF Bom Jesus II.....	146
Imagem 13 – EMEF Cruzeiro do Sul	146
Imagem 14 – EMEF Reunidas.....	147
Imagem 15 – EMEF São José	148
Imagem 16 – EMEF Umuarama I	148
Imagem 17 – EMEF Umuarama II	149
Imagem 18 – EMEIF São Vicente – Polo II.....	150
Imagem 19 – EMEF São Vicente	151
Imagem 20 – EMEF Emílio Furman	151
Imagem 21 – EMEF Dr. Gaspar Viana.....	152
Imagem 22 – EMEF Vicinal dos Madeireiros	153
Imagem 23 – EMEIF Manoel Mendes Soares - Polo III.....	154
Imagem 24 – EMEF Manoel Mendes Soares (pioneira).....	155
Imagem 25 – EMEF Dom Humberto	155
Imagem 26 – EMEF Emília Rodrigues Pereira	156
Imagem 27 – EMEIF Ouro Verde - Polo IV.....	157
Imagem 28 – EMEF Ouro Verde	158
Imagem 29 – EMEF Manoel Evandro Silva.....	158
Imagem 30 – EMEIF Juraci S. Rocha – Polo V	159
Imagem 31 – EMEF Paulo Freire.....	160
Imagem 32 – EMEF Joaquim Alves Barbosa.....	160
Imagem 33 – EMEF Nossa Senhora Aparecida.....	161
Imagem 34 – EMEIF Santo Antônio – Polo VI.....	162
Imagem 35 – EMEF Santo Antônio	162
Imagem 36 – Piso com cerâmicas quebradas	166
Imagem 37 – Resquícios estruturais de uma Escola Anexa	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANAB	Associação Nacional dos Atingidos por Barragens
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDT	Banco de Teses e Dissertações da Capes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CERI	Centro de Pesquisa em Educação e Inovação
CF	Constituição Federal do Brasil
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CME	Conselho Municipal de Educação do município de Tucuruí
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDPC	Education Policy Committe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENS	École Normale Supérieure
ETI	Escola em Tempo Integral
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo

FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano no Município
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos Por Barragem
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
MPPA	Ministério Público do Estado Pará
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MW	Megawatts
NEB	Núcleo de Educação Básica
OBEDUC	Observatório da Educação do Campo
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDTSA	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PEE	Plano Estadual de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PPEC	Projeto Político de Educação para o Campo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RI	Regiões de Integração
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Discursiva
SEDAP	Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SIAPÉ	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1.1 BREVES REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	23
1.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CAMPO PARA A AUTORA	26
1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	30
1.4 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO CENTRAL DA PESQUISA	32
2 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	35
2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	35
2.2 LINHA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA	42
2.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	44
2.4 DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS	47
2.4.1 Língua, discurso e análise do discurso.....	49
2.4.2 Sujeito discursivo, ideologia e sentido.....	51
2.4.3 Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI).....	53
2.5 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DA MATERIALIDADE DISCURSIVA DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	55
2.5.1 Constituição do Corpus.....	56
2.5.2 Modos de Interpretação dos discursos.....	61
3 CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTAS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	66
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (IM) POSTAS AO CAMPO	66
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SIGNIFICADOS SOCIAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	72
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS (RE)CONQUISTADAS POR UM MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS MATERIALIZAÇÕES LEGISLATIVAS.....	75
3.5.1 Contexto (s) sócio-histórico (s) da Política de Nucleação no Brasil	84
3.5.2 A Política de Transporte Escolar como subsídio da Nucleação de Escolas do Campo	93
3.5.3 Manifestações nacionais de resistência ao fechamento de escolas: lutas e conquistas versus lutas e resistências:	96
3.5.4 Contexto (s) sócio-histórico da Política de Nucleação no Estado do Pará.....	102
3.5.5 O Movimento Paraense de luta pela Educação do Campo no Estado do Pará ..	107
4 CENÁRIOS DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PARÁ.....	115
4.1 ASPECTOS TERRITORIAIS E SÓCIO-HISTÓRICOS DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	115
4.2 CENÁRIO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ	119
4.2.1 A criação das Escolas Polos no município de Tucuruí-Pará	138
4.2.2 Indicadores Educacionais das Escolas Polos do município de Tucuruí	164
5 SENTIDOS IDEOLÓGICOS EM CIRCULAÇÃO SOBRE A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ	173
5.1 A APREENSÃO DE SENTIDOS INSTAURADOS NOS DISCURSOS	173
5.1.1 Sentidos da benevolência e da justiça legitimadores da Política de Nucleação de	

	Escolas do Campo: o discurso institucional	173
5.2.2	Representações ideológicas do Campo e de seus Sujeitos atravessadas pela discursivização da Política Pública de Nucleação	184
5.2.3	Sentidos da educação rural: a (re)volta da Velha História.....	187
5.2.4	Sentidos reveladores das contradições sistêmicas entre garantia e negação do direito à educação	190
6	CONCLUSÃO	199
	REFERÊNCIAS.....	203
	APÊNDICES	216

INTRODUÇÃO

1.1 BREVES REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS SUJEITOS

A historiografia educacional brasileira mostra que durante décadas os projetos educacionais destinados aos trabalhadores e trabalhadoras do Campo estiveram vinculados, em suas dinâmicas pedagógico-administrativas, às matrizes do modelo urbanocêntrico, agravados pela precariedade das instalações escolares e pela fragilidade das finalidades educativas.

Esta realidade passou a ter maior visibilidade a partir de um movimento de luta contra-hegemônica encampado por coletivos do Campo e de outras esferas sociais que têm na década de 1990 as marcas indeléveis do protagonismo destes sujeitos na concepção e elaboração das políticas educacionais voltadas às realidades do Campo (Antunes-Rocha, 2010). Mais do que isto, a luta é para que uma diversidade de povos do Campo tenha seus direitos reconhecidos, respeitados e contemplados nos debates das políticas públicas educacionais brasileiras.

Neste estudo evidencia-se a participação dos movimentos sociais na luta pelo direito à Educação do Campo, socialmente referenciada, porque não se trata apenas de um projeto pedagógico para o Campo, como tantos outros. Os ideais de trabalhadores e trabalhadoras do Campo entram em cena para reafirmar que esta educação, antes de qualquer coisa, reconhece “que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem e os diferenciem” (Duarte, 2008, p. 34).

A luta por políticas públicas educacionais, segundo Caldart (2004), já se tornou marca identitária do Movimento Por Uma Educação do Campo no Brasil, de forma referenciada na Amazônia, no Pará. Antes de tudo porque exige-se que a educação e os projetos de desenvolvimento educacionais ocorram no Campo e assim apresentem elementos deste espaço sociocultural. A autora explica estes acentos quando diz que a Educação do Campo deve ocorrer: “**no**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação”¹ (p. 18, grifos da autora).

Em consonância com as inquietações por mim mobilizadas e por considerar os sujeitos diversos existentes no Campo, reconhecidas as peculiaridades de seu modo próprio de vida social e o de utilização dos espaços do Campo — conforme preconiza a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 —, os sujeitos do Campo tratados nesta investigação e para os quais defendo

¹ Parto da compreensão que os sujeitos têm centralidade no desenvolvimento da vida material campesina. Neste sentido, na tessitura desta Tese, da introdução às considerações finais, optei pela expressão “do” Campo para designar todos os processos de pertença e de reivindicação destas populações, com especial atenção para a educação.

o direito à educação são aqueles cuja materialidade de vida os circunscreve na condição de ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária e agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros² (Brasil, 2008).

Além das denominações acima citadas, que se apresentam de forma restrita e limitada, Carvalho (2005, p. 171) ressalta que, em virtude da diversidade de contextos e de histórias de vida, há ainda sujeitos do Campo que se autodenominam:

[...] camponeses proprietários de privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais públicos como os povos das florestas, os agroextrativistas, a recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açazeiros, os que usufruem dos fundos de pastos, até os arrendatários não capitalistas, os foreiros e os que usufruem da terra sem cessão; desde camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras do Sul do país. E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de Reforma Agrária.

Constatada a diversidade de sujeitos, lembrados pelo autor, cuja vida material, social e econômica está alicerçada em diferentes territórios do Campo, e considerando as divergentes concepções teórico-conceituais e polissêmicas que atravessam o termo camponês, neste estudo optei por utilizar ora sujeitos do campo, ora trabalhadores do Campo para referir-me à pluralidade apresentada e ainda por compreender que nem todas as famílias que vivem no Campo são “praticamente autossuficiente[s], produzindo diretamente a maior parte do que consome[m] e obtendo, assim, os seus meios de subsistência mais da troca com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade” (Marx, 2011, p. 142). Diferente disto, a formação histórica, social e econômica do Campo no cenário brasileiro nos prova o contrário. No próprio território do município de Tucuruí constatou-se a diversidade de atividades econômicas exercidas e nenhuma delas se encaixa na concepção apresentada pelo autor.

Com o mesmo cuidado de referenciar socialmente os sujeitos do Campo, é importante dizer que o Campo tratado neste texto tem sentido alargado (Caldart, 2009) e não engessado por denominações espaciais. Isto significa que para além da localização geográfica, defende-se que o Campo “é mais que um perímetro não-urbano, é um Campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social

² Pelos limites que me impõem a objetividade da pesquisa, não contempla os territórios indígenas e quilombolas, porque as escolas nucleadas, no município de Tucuruí, estão socialmente referenciadas como Escolas da Terra e Escolas das Águas, atendendo ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária e agricultores familiares. No território determinado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística não há Comunidades Quilombolas no município de Tucuruí, reconhecidas oficialmente até a presente data. A Escola indígena, por sua vez, não se caracteriza como Polo, por possuir uma única unidade escolar, apesar de ter evidências de escola indígena fechada no município de Tucuruí.

e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2007).

O posicionamento conceitual anunciado sobre o Campo, para além do delineamento geográfico espacial, é importante para que a compreensão de Campo não fique restrita à concepção jurídico-política ou economicista de território, pois como assevera Haesbaert (2003, p. 12), há uma “antiga confusão entre território e espaço geográfico [...] utilizados como sinônimos, como se qualquer base material, ‘espacial’, socialmente apropriada, constituísse um território”. Na perspectiva adotada neste estudo, o Campo enquanto território, tal qual é assentido pela dimensão simbólico-cultural, defendida pelo autor:

[...] envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (Haesbaert, 1999, p. 42).

Nos estudos que destacam a política de Educação do Campo, assentada na luta pelo reconhecimento da singularidade dos sujeitos e do lugar onde residem, não se cogita pensar o Campo apenas como um espaço físico delimitado. Desta forma, Haesbaert (1999) traduz a concepção de território adotada neste estudo, na qual nos apoiamos para dizer que os territórios do Campo também possuem uma dimensão simbólica e cultural. Ou seja, ele não é apenas um pedaço de terra, mas um espaço carregado de significado para os grupos sociais que nele vivem e que representa suas histórias, tradições e modos de vida, embora o seu controle também seja exercido por estruturas externas, como o Estado que impõe regras e delimita sua utilização.

Ao compreendermos que o território não admite neutralidade, visto que é disputado, carregado de significados e influenciado por relações de poder, questões importantes para esta pesquisa e pesquisas futuras são suscitadas a todo momento, uma vez que em Tucuruí houve uma (re)organização espacial das escolas pela via da nucleação que, de acordo com os sentidos provenientes dos discurso, é vista tanto como uma reorganização política-administrativa quanto como uma interferência nos significados territoriais construídos pelas populações do campo deste lugar.

Para além dos impactos sociais, algumas pesquisas revelam que a Política de Nucleação provoca uma desterritorialização, impactando diretamente na identidade e no pertencimento das populações do Campo. Logo, sempre que território adentra a cena discursiva deste estudo é à dimensão simbólico-cultural (Haesbaert, 1999) de Campo que estamos nos referindo.

Com vínculos para além do afetivo, me insiro neste contexto, antes de tudo por ter

nascido no Campo e vivenciado as muitas experiências campesinas, a maioria delas, confesso, rememoradas pela contação de história (de causos) pelos meus pais, avós e tios, uma das práticas culturais mais encantadoras do Campo, mas que despertaram sentidos e significados que só poderão ser compreendidos, mesmo que não estejam na superfície do meu dizer, por meio da análise das discursividades da minha experiência de vida, vida real.

1.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CAMPO PARA A AUTORA

A definição de um tema de investigação nunca é feita de forma aleatória ou neutra, pelo menos não deveria. É preciso fazer sentido e ter seus significados, elementos distintos que, explicados à luz da compreensão de Saramago (2015, p. 135), “nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto”, é instável, mas, que dão a tônica e justificam a escolha e o trilhar pelo estudo da temática.

Certamente, os sentidos e os significados do Campo para mim são pessoais e baseiam-se, principalmente, na experiência socialmente referenciada que outrora tivera, seja no âmbito profissional, como professora, seja no âmbito familiar, como filha e neta de agricultores.

Nasci no sertão piauiense na década de 1970 (século XX), numa cidade denominada de Batalha, um nome que evoca luta, resistência, embate, mas que também reverbera sentidos de coletividade. Nos contextos significativos da Educação do Campo, a batalha pode significar a disputa simbólica por território, identidade e justiça.

Certamente nasci em uma época marcada por transformações sociais, políticas, econômicas e até tecnológicas em seus primeiros anos. Todavia, também marcada por uma crise econômica mundial. Somado a isto, vigorava à época um governo civil-militar que impunha rígidas e tortuosas formas de manutenção da “ordem e do progresso”, lema da “onda” industrial desenvolvimentista brasileira, testemunhada por elevadas e alarmantes taxas de analfabetismo que, segundo as estatísticas contidas no Anuário Estatístico do IBGE (1980), a população brasileira rural em 1970 era de 44% do total de mais de 92 milhões, 19 milhões com residência fixada no Campo correspondia a não alfabetizados, um indicador de 57% deste público.

É sabido que a modernização do Campo e a industrialização das cidades, típica da década de 1970, foram elementos decisivos para expulsão dos pequenos agricultores de suas pequenas propriedades rurais. Fato vivenciado inevitavelmente pelos meus pais e avós que viviam exclusivamente do cultivo do feijão, arroz e da mandioca e que de forma abrupta e pelas condições em que o campo se apresentava (falta de incentivo aos pequenos agricultores e

expansão dos grandes negociadores de terras) optaram por mudar para Teresina, capital do Piauí, na esperança de que um emprego na indústria piauiense pudesse livrar-nos da miséria anunciada.

Na capital piauiense, meus pais relembram seus piores dias. Foram justamente as dificuldades de adaptação à “cidade grande” que os levaram a mais um deslocamento: desta vez para o município de Tucuruí, em 1980, período marcado pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

Em Tucuruí experimentamos vivências em outro território: o ribeirão. A pesca artesanal se tornou o sustento para a minha família até a aposentaria dos meus pais. Guardo boas lembranças deste lugar: a casa de Palafita³, o banho de rio durante as cheias, as fogueiras de São João acesas na “beira” do Rio Tocantins, o remanço e o banzeiro do rio e as reverências aos Santos. No contexto vivido assumo que o Campo, para mim, se expressa de muitas formas, pois assim o é. É impossível vê-lo por um único prisma ou por uma lente embaçada pelo romantismo ou pelas cenas deturpadoras das novelas.

Como dito até aqui, convivo com narrativas familiares que expressam o descontentamento e a tristeza em virtude do abandono de nossas localidades, nossa cultura e nossa gente. A partida da minha família para a cidade nada mais significou do que uma fuga do assustador analfabetismo que os envolvia na década de 1970. As taxas de analfabetismo desafiavam os idealizadores do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴ e suas ambiciosas expectativas.

Portanto, debater e ter como objeto de investigação uma política pública de educação do Campo continua sendo uma honra, certamente. Mas sempre é/foi/será, sobretudo, o dever que tem “falado” mais alto. Entretanto, os sentidos não se encerram na experiência familiar, pois reverberam nas experiências profissionais e acadêmicas, as quais tenho orgulho de narrar a seguir.

Ingressei no Serviço Público Federal no ano de 2010 para assumir o cargo de Técnica em Educação na área da Pedagogia no Instituto Federal do Pará – Campus de Tucuruí. Logo depois compus o quadro docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)⁵

³ Palafita: uma casa erguida em regiões alagadiças, de modo a evitar que a correnteza dos rios ou as cheias a arraste e destrua a sua edificação.

⁴ O MOBRAL foi um programa do governo federal criado pela Lei nº 5.379, cuja finalidade era a alfabetização de adultos. Mesmo com sua existência, na década de 1970 existiam 2 milhões de analfabetos. Ver Ferraro (1985).

⁵ O Curso estava vinculado ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), vinculado ao Governo Federal. Este Curso visava à formação específica de educadores para atuação no Campo nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e códigos, Ciências da natureza, Matemática e Ciências agrárias.

para ministrar disciplinas voltadas à Didática e Práticas de Ensino Supervisionadas. Esta última exigia o deslocamento até as localidades de residência dos estudantes para acompanhamento e orientação nas suas pesquisas, tendo em vista que o curso ocorria em dois tempos⁶ formativos alternados: Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

Da experiência do estágio supervisionado, recordo-me do estranhamento experimentado ao adentrar as dependências de uma escola do Campo, localizada no município de Novo Repartimento, também no estado do Pará, e deparar-me com um projeto educativo completamente similar, em sua forma e conteúdo, da proposta urbanocêntrica, distante das narrativas construídas pelo coletivo de sujeitos que há tempos luta por projetos que se opõem aos tradicionais projetos educativos encarcerados ao espaço de uma sala de aula, ao currículo formatado por uma assessoria e ao ensino livresco, cujos saberes se assentam em pedagogias deformadoras, distantes do histórico sociocultural dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, e que propõe, em vez disto, um projeto de educação articulado à desconstrução do pensamento preconceituoso, infestado de múltiplas e refinadas segregações, na afirmação de sujeitos políticos, sociais e culturais que ao longo dos processos de subalternização transformaram-se em Outros Sujeitos, para os quais exige-se Outras Pedagogias (Arroyo, 2014).

Durante a experiência vivida em Novo Repartimento pude compreender que paralelamente aos discursos que reforçam a luta por um projeto de educação do Campo, transitam discursos outros que podem confundir e invisibilizar sujeitos, seus territórios, suas lutas, suas conquistas e seus direitos a políticas públicas diversas, pois “muitos falam em nome da Educação do Campo, mas nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos” (Alentejano *et al.*, 2021, p. 454).

Na continuidade da trajetória docente na LEDOC fui convidada a orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado de “O processo de nucleação da Escola São Vicente em Tucuruí-PA”, de autoria de Jurandir Gomes de Souza. Tratava-se da inquietação de um estudante-professor⁷ com o recém fenômeno de fechamento de escolas para a criação da segunda Escola Polo do município de Tucuruí, a Escola São Vicente. Uma escola que nascia sob os arautos das promessas de modernização das estruturas físicas e pedagógicas das antigas

⁶ A articulação entre dois tempos formativos: o da universidade com os saberes dos sujeitos do Campo faz parte de muitos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo. Os desdobramentos metodológicos têm seus fundamentos na Pedagogia da Alternância como forma de garantir a pesquisa como princípio formativo e a relação indissociável entre escola e as realidades sociais e de trabalho no Campo. Ver Gimonet (1999). Legalmente, a Pedagogia da Alternância é legitimada nos textos normativos do Parecer CNE/CEB 36/2001 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 01/2006.

⁷ Optei por denominá-lo assim para evidenciar que já atuava como professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Tucuruí.

escolas rurais.

Na época que orientei o TCC não concebi que a ação política de nuclear Escolas do Campo configurava-se como uma contrapolítica pública, ao restringir o direito de acesso à educação aos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Quero dizer com isto que a nucleação escolar no campo passou a representar um movimento contrário à expansão das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, fenômeno que ganharia proporções significativas nos anos seguintes, à medida que se observa o expressivo número de escolas fechadas no município e em diversas regiões brasileiras.

No discurso oficial, ou seja, aquele presente nos documentos formais, elaborado pelas instâncias responsáveis pela gestão educacional das diferentes esferas público-administrativas brasileiras, é comum identificarmos excertos que traduzem a ideia de modernidade, de escola renovada e tecnológica. Trata-se de uma ação impregnada de intencionalidades, que nem sempre são evidentes ou explicitamente apresentadas nos textos oficiais das políticas educacionais, e que muitas vezes não revelam de imediato as implicações e as consequências que podem gerar a curto ou longo prazos.

No intercurso da vida familiar e profissional entra em cena meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia (PDTSA) no ano de 2015, ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), com término em 2017. Durante o Mestrado participei de estudos, pesquisas e debates do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC-UnB/UFPA/UFS/UNIFESSPA), no mesmo período da pesquisa. Neste coletivo de pesquisadores, a ênfase estava nos estudos de diferentes políticas públicas de Educação do Campo experimentadas pelas populações do Campo das regiões sul e sudeste do Pará.

No ir e vir das pesquisas realizadas pelo Observatório pude perceber que havia diferentes projetos de Educação do Campo em trânsito, ora em consenso com os princípios fundantes do movimento político que originou a luta por Educação do Campo, ora divergentes, com perspectivas próprias e que em muitos aspectos concorrem com as demandas emergentes dos sujeitos e das localidades, apesar de terem sustentação nas mesmas políticas públicas.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte) em 2022 tive a oportunidade de participar do Grupo de Trabalho (GT) Nacional de Estudos e Combate ao Fechamento de Escolas do Campo no Brasil. Neste grupo tenho participado de reuniões para debater as ações de reflexão e de combate ao fechamento de escolas pela via da nucleação de escolas do Campo. O referido GT também objetiva realizar eventos e sistematizar estudos em livros e coletâneas que tratem especificamente da temática. Esta incursão me

proporcionou conhecer outras realidades sociais e educacionais que experimentam a política de nucleação e tecer considerações mais objetivas sobre o processo. Além disto e o mais importante é que este grupo fortalece a luta e o combate ao fechamento desordenado e injusto de escolas localizadas em diversos territórios do Campo no estado do Pará e no Brasil.

Destas poucas mas significativas experiências ressurgiu o interesse pelos estudos sobre a Educação do Campo, especialmente pelos sentidos que pairam sobre a Política Pública de Nucleação das Escolas, efetivada em espaços rurais pertencentes ao município de Tucuruí no estado do Pará, objeto de estudo desta pesquisa. Sentidos estes manifestados por muitas vozes sociais, traduzidas em concepções ou visões de mundo, opiniões concretas, perspectivas sociais e ideológicas sobre uma política pública educacional, materializada pela construção de unidades escolares com infraestrutura diferenciada que se apresenta, oficialmente, como elemento suficiente para assegurar o direito à educação e melhoria da qualidade dos processos escolares, principalmente aqueles que impactam positivamente o ensino e aprendizagem, mas que na prática inferioriza, discrimina e limita o seu acesso de diferentes jeitos e formas.

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

À vista do exposto até aqui, assumo que a relevância da presente pesquisa se apresenta em três dimensões vinculadas de forma intrínseca e harmônica, a saber: acadêmico-científica, pessoal e social. Academicamente é relevante por trazer ao palco de debates uma política educacional implementada em território amazônico com especificidades e desafios próprios. Ademais, a relevância teórica desta pesquisa está em refletir sobre a política pública de Educação do Campo a partir de narrativas advindas de diferentes arenas discursivas, cujos discursos não só revelam como ocorreu o processo de implantação da nucleação de escolas no município de Tucuruí no Pará, mas nos dá pistas da concepção político-ideológica que norteia a política, seus avanços e limites.

Por reconhecer os deslocamentos nos sentidos expressos nos discursos sobre a nucleação escolar, este estudo poderá contribuir com a (re)formulação de novas estratégias sociais e governamentais no âmbito educacional, que supram a demanda da oferta escolar no espaço social do Campo e considerem se não todas, ao menos grande parte das especificidades inerentes ao lugar.

A motivação pessoal da presente pesquisa além de familiar, decorre do interesse em investigar a política de nucleação de escolas do Campo e as ações imbricadas para garantia do direito à educação, uma vez que o fluxo de desenvolvimento da política se assenta em aspectos

contraditórios, isto é, o fechamento de várias escolas, apesar de ser o acesso à educação um público social e subjetivo, conforme dita a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF) em seu artigo 205. Aspectos dicotômicos, de forma que um elemento não pode ser isolado do outro para ser compreendido.

Causou-me desconforto constatar que a materialização das ações voltadas para a institucionalização da Política de Nucleação Escolar resulta no desaparecimento de escolas, no deslocamento forçado das populações do campo para centros urbanos, no apagamento de seus modos de vida e na violação de seus direitos fundamentais. Neste contexto, este estudo revelou-se importante principalmente quando se considera o panorama socioeconômico e político brasileiro que ao longo da história da educação tem sofrido sucessivos ataques aos direitos à educação dos povos do Campo, culminando num abissal retrocesso no campo do direito social, o que me leva a entender que a Educação do Campo, gestada por coletivos diversos, está ameaçada a perder a força de sua concepção de origem que a caracteriza e que a projetou.

A relevância social da investigação se manifesta no exercício que fiz para compreender os interesses sociais, políticos e econômicos que balizam as ações governamentais no âmbito da Educação do Campo, revelando suas contribuições para a materialidade de vida do Campo e suas condições reais de existência e as contradições imbricadas. Além disto, a materialização deste estudo permitiu evidenciar um momento histórico no município de Tucuruí, de reordenamento dos territórios escolares e de redefinição das diretrizes educacionais deste lugar.

Em âmbito material estes escritos se constituem em discurso científico que permite compreender como são estruturadas e implementadas as políticas educacionais no município de Tucuruí, quais as características, quem são os sujeitos que participaram deste processo e, principalmente, qual o impacto da política de nucleação de escolas do Campo para a garantia efetiva do direito à educação, não somente no *lócus* desta pesquisa, mas quiçá em todo o território nacional.

Destacar o contexto de uma política pública e suas particularidades em um dos territórios da Amazônia Paraense é, primordialmente, reconhecer os indivíduos, suas lutas concretas e dignas a fim de conferir substância e visibilidade a todos os esforços realizados pelo grupo de sujeitos engajados no Movimento Por Uma Educação do Campo em cada pedacinho de chão brasileiro. Ademais, estudos na área de políticas públicas, processo político-social complexo revelam contradições que podem impedir o usufruto do pleno direito social à educação.

1.4 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO CENTRAL DA PESQUISA

Henry (1997, p. 51-52) assegura que "não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências". O processo de nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí é um acontecimento histórico, ocorrido tanto em escolas de Terra Firme⁸ (como são chamadas) quanto na Região das Águas, de forma que nos interessou investigar o processo de nucleação nos dois contextos apresentados, uma vez que ambos apresentam particularidades distintas relacionadas, principalmente, ao acesso às unidades escolares. Estas particularidades trouxeram um desafio a mais para a investigação porque o *modus operandi* da efetivação da política de nucleação é/foi constituído de um único modelo e sob os mesmos parâmetros.

Inquieta ainda constatar a existência de turmas multianuais pelo Censo Escolar do município, um dos elementos que a nucleação busca combater e que por isto viabiliza-se por meio do uso intensivo de transporte escolar que permite o deslocamento de alunos de uma localidade para outra com maior número populacional.

No município de Tucuruí ainda existem Escolas Polos construídas em propriedades privadas, cujas atividades são interrompidas, esporadicamente, em virtude das atividades com gado ou pelo trancamento de porteiros, impedindo o acesso de estudantes ou de seus responsáveis.

Ao adentrar o palco da Política de Nucleação de Escolas deparei-me com um outro fato: um número razoável de estudantes deslocados diariamente, via transporte escolar, para estudar nas escolas urbanas, mesmo existindo escolas próximas às suas localidades ameaçadas de fechamento por expressiva redução no número de matrículas – o que nos motivou, neste estudo, dar centralidade aos discursos de sujeitos diversos e em diferentes posições sociais, para compreendermos as sutilezas e contrastes da referida política.

Importa explicar que o presente estudo se delimita no decurso temporal compreendido entre os anos de 2013 a 2023. Primeiramente porque embora tenhamos encontrado evidências de que a política de Nucleação das Escolas do Campo tenha sido iniciada anteriormente, sua oficialização ocorreu apenas em 2013, com a publicação da Resolução nº 009, de 18 de dezembro de 2013, pelo Conselho Municipal de Educação de Tucuruí, Pará. Este marco normativo estabeleceu diretrizes formais para a reorganização da oferta educacional no campo,

⁸ As Escolas do Campo no município de Tucuruí são denominadas de Escolas das Águas e Escolas de Terra Firme para diferenciar suas localizações. As escolas de Terra Firme são aquelas localizadas nas áreas de Floresta, Comunidades Indígenas, Agrovilas, Fazendas, Assentamentos e Projetos de Assentamentos.

conferindo legitimidade institucional à política e permitindo sua análise a partir de documentos oficiais e regulamentações específicas.

Além do exposto, o ano de 2023 oficialmente marca uma década de existência da política de nucleação, período suficiente para avaliar seus efeitos no cenário educacional do campo no município em questão, identificar suas fragilidades e reconhecer os aspectos positivos resultantes da política. Juntos, estes elementos nos auxiliaram a produzir um quadro analítico mais cauteloso.

Por fim, o encerramento do recorte em 2023 também se justifica pela disponibilidade dos dados do Censo Educacional, devidamente estabilizados pelas instâncias censitárias e reguladoras da Educação Básica no Brasil. Este fator garante acesso a informações já sistematizadas, fundamentais para a análise dos indicadores educacionais no município de Tucuruí.

Ao considerar que em virtude do fechamento de estabelecimentos de ensino nas localidades poderia ocorrer a negação do direito à educação com qualidade socialmente referenciada, e a exacerbada centralidade nos parâmetros de qualidade determinados pelo discurso da racionalização e eficiência da gestão de recursos públicos, cujos parâmetros sustentam a concepção da Política de Nucleação, este estudo elegeu como questão central de investigação: quais sentidos são construídos, mobilizados e ideologicamente disputados na discursivização sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí que evidenciam que o direito à educação de quem vive no/do Campo está sendo plenamente assegurado ou negado?

Nesta investigação apresento como objetivo geral analisar os discursos, de diferentes sujeitos e espaços discursivos, sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí, que produzem sentidos sobre a garantia ou negação do direito à educação de quem vive no/do Campo.

Como estratégia organizativa, este texto de Tese está organizado em cinco seções. Após a introdução, a segunda seção, intitulada “Itinerários teórico-metodológicos da pesquisa”, apresenta o percurso metodológico adotado, detalhando a linha epistemológica, a abordagem metodológica, a constituição do *cópus*, a técnica de análise das entrevistas como materialidades discursivas e os desdobramentos teórico-metodológicos pertinentes.

Na seção acima referida discuto sobre o aparato epistemológico, nas bases de uma pesquisa qualitativa, a política de nucleação escolar no Campo a partir da Análise do Discurso Pecheutiana como referencial teórico e metodológico que apresenta um enfoque discursivo que auxilia compreender a constituição dos discursos sobre a política de nucleação em seu devir

social, histórico e ideológico. Para este intento, trago as contribuições teóricas de Michel Pêcheux, precursor da Análise do Discurso, bem como de pesquisadores brasileiros cujas pesquisas apresentam fundamentos pecheutianos. Neste rol da literatura destaco os trabalhos de Eni Orlandi. Na terceira seção, denominada de “Contradições discursivas do direito à Educação do Campo: conquistas e retrocessos das políticas públicas educacionais”, busco rever, numa perspectiva histórica, política e social, o processo marcado por conquistas e retrocessos no âmbito das políticas públicas de educação do Campo no Brasil. Nesta seção retomo fatos da educação rural para apresentar os significados da educação do Campo, na compreensão da luta por políticas públicas no âmbito educacional para as populações do Campo, em seus contextos diversos. É nesta seção que destaco as conquistas, materializadas em políticas públicas, dos sujeitos do Campo, organicamente organizados na luta por uma Educação do Campo e os significados que a diferenciam da Educação Rural em seu formato pregresso.

Na quarta seção, intitulada “Cenários do campo empírico da pesquisa: o município de Tucuruí-Pará”, situo o município no estado paraense, apresento o modelo organizacional da oferta escolar no contexto de criação das Escolas Polos e analiso os indicadores educacionais a elas relacionados. Estes elementos contribuem com a compreensão da Política de Nucleação e complementam as análises discursivas realizadas posteriormente.

Na quinta seção, que traz o título de “Sentidos Ideológicos em circulação sobre a Política de Nucleação das Escolas do Campo no município de Tucuruí-PA”, detenho-me a apresentar as análises discursivas realizadas a partir dos discursos de diferentes sujeitos que mantêm ou mantiveram uma estreita relação com a historicidade da implementação da política educacional no município. Estes sujeitos ocupam espaços discursivos que os situam em posições sociais diversas, permitindo-me compreender as ideologias subjacentes em seus discursos a partir das condições de produções em que foram estabelecidos.

Por fim, retomo a questão central deste estudo e o objetivo que o norteia para anunciar minhas conclusões a partir da reflexão sobre os sentidos marcados no jogo ideológico das políticas públicas educacionais, especialmente àquelas dedicadas a atender populações específicas como as do Campo. Neste espaço dedico-me a apresentar os limites e lacunas deixadas pela pesquisa, bem como a possibilidade de novas indagações, considerações e debates para estudos futuros no cenário das políticas públicas de Educação do Campo.

2 ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção é exibido o movimento metodológico empreendido, com vistas ao objetivo traçado neste estudo. Inicialmente trato das bases epistemológicas, de cunho qualitativo, situando a pesquisa no Campo das Políticas Públicas Educacionais. Por isto mesmo, este estudo tem o seu trilhar metodológico delimitado pela necessidade de estudar a política de nucleação de escolas, no município de Tucuruí, como fenômeno social, em proporção ampla e aprofundada no cerne de sua complexidade que como tal está atravessada por uma multiplicidade de concepções e de sentidos, característica comum das pesquisas em educação.

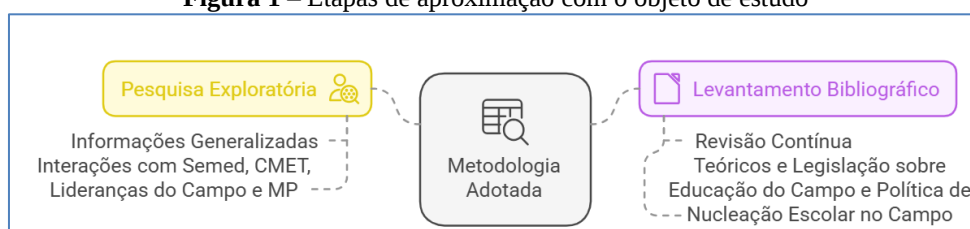
Num contexto macro, buscando superar a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos, apresento adiante as técnicas de composição do *cópus* e do exercício das análises fundamentadas na Teoria Pecheutiana de Análise do Discurso que auxiliaram na compreensão dos sentidos da política pública de nucleação no município de Tucuruí, no estado do Pará, como um recorte da realidade social mais ampla: a brasileira.

2.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Para estudar o objeto desta investigação foi adotado um movimento metodológico que exigiu análise de documentos, realização de entrevistas com vistas a compor material empírico de análise, além, é claro, da revisão da literatura, cujos teóricos tecem discussões acerca da Educação do Campo, Políticas Públicas Educacionais, e aqueles que trazem à luz o nascedouro e as questões controversas da Política de Nucleação de Escolas do Campo no Brasil.

Considerando etapas indispensáveis à pesquisa, elegi duas fases primordiais para os primeiros contatos com o objeto de estudo, a saber: a pesquisa exploratória e o levantamento bibliográfico, divididos em diferentes fases do processo de investigação e organizados em sucessivas etapas, embora o movimento de ir e vir na busca por literatura que desse conta do objeto de estudo tenha sido constante do início ao fim. A seguir demonstro a síntese deste movimento inicial.

Figura 1 – Etapas de aproximação com o objeto de estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Figura 1 sintetiza as etapas percorridas para aproximação com o objeto de estudo.

A Pesquisa Exploratória é a fase que implicou em obter informações, generalizadas sobre a nucleação das Escolas do Campo na Secretaria Municipal de Educação (Semed) da cidade de Tucuruí, com representantes de Localidades do Campo e com o Conselho Municipal de Educação (CMET). Este movimento consistiu numa primeira aproximação com os contextos sociais do objeto de estudo para a familiarização da pesquisadora com o objeto investigado, pois, conforme assevera Duarte (2004, p. 216), esta etapa é necessária para que o pesquisador “[...] conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação”.

Feitos os primeiros contatos e estabelecida uma maior proximidade com o universo do objeto de estudo, foi possível formalizar as demandas da pesquisa nos órgãos municipais (CMET e Semed) vinculados ao cenário investigado. A partir desta etapa, as seguintes ações e providências, detalhadas a seguir, foram tomadas:

1. Visitação ao Conselho Municipal de Educação do Município de Tucuruí para compreender o contexto em que se deu a nucleação e a participação do órgão no processo: ao Conselho solicitei os Planos Municipais de Educação e a cessão de documentos que evidenciassem a trajetória da nucleação no município, como atas, portarias, regulamentos e relatórios. Neste ambiente alegou-se a perda de vários documentos em virtude de um assalto ocorrido no prédio. Em virtude do ocorrido fui orientada a procurar a Secretaria Municipal de Educação do referido município, local em que consegui grande parte da documentação.

2. Visitação à Semed: durante a catalogação de informações sobre a nucleação escolar, encontrei na Semed três setores estratégicos que me auxiliaram na pesquisa, a saber: o Setor de Documentação e Registros Escolares, o qual concedeu acesso a Resoluções e Portarias de escolas que foram paralisadas e extintas no processo de implantação da nucleação das escolas; o Setor de Diversidade, responsável pela assessoria pedagógico-administrativa da Educação do Campo no município, que nos permitiu ter acesso a alguns documentos e identificar o total de escolas paralisadas até o presente momento, bem como o número de Escolas Polos; e o Setor de Programa e Projetos com informações sobre os recursos destinados à construção das Escolas Polos e das exigências para a sua efetivação. Em ambos os setores utilizei entrevista não-válida, sem roteiro prévio, pois a finalidade consistiu na aproximação com o objeto de estudo e sua descrição.

No setor de Documentação e Registros Escolares foi preciso dedicar um número significativo de dias e horas, porque neste local consta toda a documentação das Escolas do

Campo, mesmo daquelas que já foram extintas. Por isto solicitei autorização específica. Inusitadamente, ao longo da pesquisa, esta solicitação precisou ser realizada três vezes devido à troca de secretários. Esta mudança também impactou os professores que estavam à frente da gestão da Educação do Campo no município, isto é, a cada troca de secretário mudava-se também os coordenadores, supervisores e assessores responsáveis pela Educação do Campo no município.

3. Participação, como palestrante, em Pré-Conferências Municipais de Educação, realizadas nos dias 03 e 04 de dezembro do ano de 2021, para as comunidades do Campo do município de Tucuruí com a Temática “Inclusão, Equidade e Qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira”, como prévia para a Conferência Municipal que ocorreu nos dias 10 a 11 de novembro do mesmo ano, bem como para a Conferência Estadual do Pará, com vistas à IV Conferência Nacional de Educação (CONAE) que ocorreram nos dias 23, 24 e 25 de novembro do ano de 2022.

Ressalto que para esta pesquisa, minha participação nestes eventos foi condição *sine qua nom* para estabelecer contato com lideranças comunitárias do Campo, tanto da Terra Firme, quanto da Região do Lago, bem como tecer as primeiras aproximações com gestores, professores e estudantes das escolas localizadas no Campo.

4. Participação na aplicação de Exames da Educação Básica. Após os primeiros contatos e enquanto durou a pesquisa, com o intuito de me aproximar das escolas e de seus sujeitos, compus o corpo de aplicadores de dois importantes processos de avaliação da educação pública: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE). Nestas ocasiões agendei e realizei entrevistas nos turnos em que não tinha aplicação.

5. Visitas às Escolas do Campo junto com o CMET e Semed. Adotei, em várias ocasiões, a estratégia de acompanhar gestores vinculados à Semed e representantes do CMET, primeiramente para amenizar o estranhamento que minha presença pudesse causar aos sujeitos da pesquisa e também pela viabilidade do transporte. Exceto pela Escola Indígena, visitei todas as escolas do Campo existentes no município de Tucuruí para, posteriormente, deter minha atenção às Escolas Polos. Esta aproximação foi necessária, pois pude ver *in loco* o contraste entre elas.

É importante dizer que meu deslocamento até às escolas não estava restrito à presença do Conselho ou de servidores da Semed, ocorre que o percurso até as escolas é longínquo e demanda transporte com tração ou voadeiras em excelentes condições e equipamentos

específicos de segurança. Além disto, é preciso conhecer os acessos aos ramais⁹ e evitar as ressacas¹⁰, no caso das Escolas das Águas, para chegar até as escolas com segurança. Desta forma, foi possível conhecer, ainda que de maneira limitada, uma pequena parte da realidade vivenciada pelos estudantes no trajeto até a escola, a qual, apesar de sua parcialidade, revela-se de grande relevância para este estudo. Além de que, há uma escola que depende da liberação de chaves para abrir as porteirosas que acessam a escola.

Durante a permanência nas escolas foi possível coletar dados advindos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), obter informações dadas pelos gestores que se encontravam no local, realizar registros fotográficos com o uso do aplicativo Timestamp Câmera Free, um recurso que nos possibilita registrar, com exatidão, a data e a hora da captura das imagens, além de localizar a região em mapas.

6. Solicitação de dados ao Ministério Público do Estado Pará (MPPA) via Ofício nº 18 – PGEDA/UFPA/NEB, direcionado à Promotoria de Justiça Agrária do Ministério Público do Estado do Pará. Este contato foi necessário porque o referido órgão se propôs a acompanhar um canal de denúncia destinado às comunidades do campo que enfrentassem, de forma arbitrária, o fechamento ou a extinção de escolas. O objetivo era analisar o perfil quantitativo e qualitativo destas denúncias para assim elaborar um panorama da situação no estado do Pará e identificar as ações realizadas pelo órgão. Entretanto, nenhum retorno foi obtido.

7. Revisão da Literatura: tratou-se do levantamento de referenciais bibliográficos em curso durante todo o desenvolvimento da pesquisa, para mapeamento da produção acadêmica que viabilizasse a compreensão teórica do objeto de estudo e das temáticas que o cercam. Este foi um exercício necessário durante toda a pesquisa e não se limitou a períodos específicos, pois:

[...] o processo de elaboração de conhecimento sobre o mundo não é um processo individual. Os significados produzidos para sua compreensão foram e são produzidos durante toda história da humanidade pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa que o conhecimento é histórico e social. Histórico, porque cada conhecimento novo é um aprofundamento de conhecimentos anteriores; e social, porque nenhum sujeito constrói um conhecimento totalmente novo. Desse modo, todo conhecimento apoia-se em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos. Portanto, o conhecimento ‘novo’ é também socialmente produzido (Tozoni-Reis, 2010, p. 03).

Na etapa anunciada anteriormente, que perpassa todo o percurso da pesquisa, busquei literaturas que tratassem do objeto de pesquisa e das categorias a ele vinculadas, especialmente

⁹ São caminhos que convergem a outro principal.

¹⁰ São entradas do lago como se fossem “becos” ou vielas sem saída.

aquelas que tratassem de Políticas Públicas de Educação do Campo e da Nucleação Escolar e seus resultados na efetividade do direito à educação.

A busca foi realizada nos seguintes repositórios: Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDT/CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), especialmente a produção do Grupo de Trabalho 05 (GT 05) que apresenta a reflexão teórico-crítica da temática Estado e Política Educacional.

A procura por literaturas congruentes ao objeto de discussão deste estudo também contemplou a incursão em plataformas que abrigam artigos científicos, como a Scielo, Google Acadêmico e outras plataformas mantidas por Instituições de Ensino Superior com reconhecida produção científica no Brasil. No levantamento inicial foi possível identificar a existência de sete (07) teses e trinta (30) dissertações que discutem a temática. Destas produções, constatou-se que uma das Teses e três das dissertações encontradas tem como *lôcus* de pesquisa a Política de Nucleação de Escolas do Campo no Estado do Pará. São elas:

Quadro 1 – Produção acadêmica localizada sobre Nucleação Escolar no Pará

Autoria	Título	Ano	Objetivo
Eraldo Souza do Carmo	A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.	Tese 2016	Evidenciar e analisar em que aspecto a política de nucleação das escolas do campo assegura o direito à educação com qualidade social no que concerne ao acesso e a permanência de crianças e jovens na escola.
Cledinei Oliveira da Silva	Política Pública de Nucleação na Educação Básica do Campo: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no Município de Tomé Açu/PA.	Dissertação 2020	Compreender como ocorreu “O processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS e as transformações espaciais na dinâmica das comunidades.
Marcelino Silva Azulay	O fechamento de escolas do campo das águas e da floresta: um estudo de caso no município de Aveiro-Pará.	Dissertação 2021	Investigar os motivos do fechamento das escolas do campo, das águas e da floresta e suas implicações na negação de direitos educacionais no município de Aveiro-Pará, no período de 2006 a 2018.
Renato Sousa da Silva	O processo de nucleação escolar no município de Juruti-PA e suas implicações na prática pedagógica docente: um estudo de caso na escola do campo Profa. Maria do Carmo Pereira Menezes.	Dissertação 2024	Analisar as implicações do processo de nucleação escolar nas práticas pedagógicas docentes, por meio de um estudo de caso realizado na Escola do Campo Professora Maria do Carmo Pereira Menezes, localizada no Município de Juruti, no Pará.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDT/CAPES) (2025).

Nas buscas pela literatura — para refinar e direcionar, de forma mais eficiente e objetiva as consultas na base de dados — utilizei os marcadores: fechamento de escolas, nucleação escolar, política de nucleação de Escolas do Campo. Pelo vultoso volume de artigos, utilizei os operadores booleanos¹¹ “AND”, para restringir a pesquisa e exibir resultados com todos os termos incluídos. Exemplo: fechamento de escolas AND nucleação escolar. Assim pude garantir que a literatura apresentasse a relação entre nucleação e fechamento de escolas. O marcador “OR” me auxiliou a ampliar a busca realizada. Neste caso, os resultados poderiam conter qualquer um dos elementos listados na frase. Por fim, o marcador “NOT” para excluir termos específicos da busca. Utilizei este operador quando busquei produções em que tratava da política de nucleação de Escolas do Campo, mas não a relacionava com o fechamento de escolas, o que não foi possível constatar.

Paralelo às buscas nas referidas plataformas, realizamos a seleção dos ordenamentos — legais que tratam: a) do Direito à Educação do Campo; b) das Políticas Públicas de Educação do Campo, com observância para a Política de Nucleação das Escolas do Campo. Nesta pesquisa os documentos se destacam por referendar e contextualizar as distintas fases do processo de implantação da Política de Nucleação no Brasil. A literatura encontrada passou por quatro fases distintas: identificação, localização, compilação e fichamento (Marconi; Lakatos, 2017).

Em nível municipal, *lôcus* da pesquisa, a atenção esteve voltada para a diversidade de escritos que subsidiaram a consolidação da nucleação no município de Tucuruí, tais como: Projetos, Portarias, Decretos, Relatórios, Ofícios, Atas, Registros Fotográficos, dentre outros. O intuito foi de examinar e relacionar os documentos cujo teor se relacionasse com a nucleação escolar no município. Os documentos encontrados estão catalogados no quadro abaixo em ordem cronológica do acontecimento.

Quadro 2 – Documentos da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

ANO	DOCUMENTO	ÓRGÃO/SETOR	FINALIDADE
2012	Portaria nº 001/2012 – 20/06/2012	Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí – Pará Semed	Tornar anexas à Escola Polo Manoel Mendes as escolas: EMEF Deuselita Sales de EMEF Morais EMEF Joaquim Alves Barbosa EMEF Origem do Saber EMEF Paulo Freire EMEF São Vicente

¹¹ Os operadores booleanos, amplamente utilizados em lógica computacional, desempenham um papel crucial na realização de operações lógicas. Neste estudo sua aplicação foi essencial para estabelecer relações precisas entre os termos e implementar filtros estratégicos, garantindo maior eficiência e precisão na busca pelas informações almejadas.

2012	Portaria nº 002/2012 – 20/06/2012	Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí – Pará Semed	Tornar anexas à Escola Polo Ouro Verde as escolas: Bom Jesus Padre Henrique Rienslang Raimundo Monteiro da Silva Santo Antônio Wararaawa Assurini
2013	Resolução nº 009/2013 18/12/2013	Conselho Municipal de Educação CMET	Cria Escolas Polos e seus anexos (escolas)
2014	Decreto nº 037/2014 27/10/2014	Prefeitura Municipal de Tucuruí-Pará PMT (Sancler Antônio Wanderley Ferreira)	Extinguir as Escolas Municipais: Alcobaça Dom Humberto Emílio Furman Itacoroa José Martins Pessoa Maranata Raimundo de Assis Transcametá Km 80 Vital Barroso
2019	Ofício nº 002/2019	Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí – Pará Semed	Comunicar alteração de anexos (escolas) e solicitar alteração da Resolução nº 009 de 18 de dezembro de 2013
2020	Decreto nº 064/2020, de 25 de agosto de 2020	Prefeitura Municipal de Tucuruí-Pará PMT (Arthur de Jesus Brito)	Extingue as Escolas Emília Rodrigues Pereira Manoel Evandro Silva Petrópolis e Raimundo Monteiro da Silva
2021	Memorando nº 131/2021 03/03/2021	Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí – Pará Semed	Informar à PMT que as escolas Joaquim Alves Barbosa Trans Bom Jesus Km 10 Trans Bom Jesus Km 110 e a Escola Nossa Senhora Aparecida estavam “inativas” e os alunos tinham sido transferidos para a Escola Polo Paulo Freire
2021	Decreto nº 031/2021 22/03/2021	Prefeitura Municipal de Tucuruí-Pará PMT (Alexandre Siqueira)	Extinguir as escolas Joaquim Alves Barbosa Trans Bom Jesus Km 10 Trans Bom Jesus Km 110 e a Escola Nossa Senhora Aparecida

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Semed (2024).

Os documentos revelaram-se de grande importância, pois, além de me proporcionar uma compreensão aprofundada das diretrizes da política pública implementada, ofereceram-me uma orientação cronológica das ações realizadas. Após a busca pelos documentos pertinentes à Política de Nucleação Escolar no município de Tucuruí, os dados foram transcritos em fichas, com o máximo de precisão, a fim de garantir a extração adequada das informações. A partir deste processo, procedi à análise detalhada do conteúdo dos documentos, uma etapa essencial

para a subsequente realização das entrevistas, a partir das quais selecionei o *cópus* para as análises discursivas.

2.2 LINHA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Com o intuito de responder às questões de investigação propostas e atingir os objetivos estabelecidos, optei pela pesquisa de cunho qualitativo, portanto, consolidada no contexto de relações sociais. Isto é, o sentido ao trabalho intelectual não é exclusividade ou não está posto apenas pelo pesquisador, “mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e às construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (Minayo, 2001, p. 14).

A pesquisa de enfoque qualitativo detém-se na compreensão de fenômenos estabelecidos no bojo das relações sociais, elementos que não podem ser meramente quantificados, nem encerrados em números, embora, nesta pesquisa, não se possa abrir mão dos indicadores quantitativos, principalmente porque foi preciso catalogar o total de escolas fechadas, nucleadas e outros dados relacionados à análise da Política de Nucleação das Escolas do Campo do município de Tucuruí-PA com o esforço de transcender a tudo aquilo que se mostrava previsível, mensurável ou informativo.

A política de nucleação de escolas do Campo é um fenômeno social e educacional que supõe contextos e sujeitos sociais diversos (lideranças locais, governo, estudantes, professores). Neste sentido, ao definir a pesquisa como qualitativa, concordamos com Araújo (2010, p. 18) quando afirma que “[...] o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento”.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativa trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa busca captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem e suas inter-relações.

Minayo (2001, p. 57) contribui com a compreensão da abordagem qualitativa ao ressaltar que o método qualitativo se aplica “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões”, sendo, portanto, “produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Entretanto, estas interpretações não se desvinculam do caráter histórico-social que se manifesta nas sociedades permeadas pelas contradições sociais.

Em face do exposto, o exercício da análise do processo de implantação da Política Pública de Nucleação das Escolas do Campo no município de Tucuruí-PA, sob a perspectiva da garantia do direito à educação, evidenciou que as políticas públicas educacionais são ainda obscurecidas pelas determinações ideológicas que a atravessam. Assim sendo, as questões de ordem social, política e histórica estão imbricadas no modo de produção das políticas públicas educacionais. Por isto mesmo, neste estudo não nos limitamos a analisar a Política de Nucleação de Escolas do Campo de forma ingênua ou limitada à sua aparência, antes de tudo porque, conforme enuncia Azevedo (2007, p. 25), “o pensamento do pesquisador, produto de suas experiências como sujeito histórico, captura as relações mais complexas da realidade, ultrapassa a percepção imediata das manifestações fenomênicas”.

Cabe destacar que reconheço as limitações quanto a abarcar o conhecimento em torno da Política de Nucleação Escolar no município de Tucuruí na inteireza de sua totalidade, mas compreendemos a necessidade de desvelar a realidade, compreendendo-a como a “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2003).

Desde o início do estudo intencionei perceber os meandros, as estratégias e as intencionalidades da política de nucleação, mesmo que estas não estejam ditas ou expressas em documentos oficiais, mas que se revelam em seu acontecer histórico, desvelados pelos discursos.

Exatamente pela importância da historicidade para compreensão das engenhosidades de uma política pública, elegi também, como movimentação teórica de interpretação, o materialismo histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento reflexivo das condições materiais e históricas e de todas as vivências da pessoa humana em suas relações sociais. Como mecanismo de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Neste estudo, o materialismo histórico e dialético ofereceu a base epistemológica para compreensão da política de nucleação escolar como parte integrante das contradições materiais da existência humana e conseqüentemente da compreensão do próprio direito à educação. Isto posto, as categorias do método histórico e dialético, historicidade e contradição, bem como as categorias de conteúdo, estado, classes sociais e ideologia, presentes neste estudo, antes de qualquer movimentação de análise, já exigem a opção teórica como base da sustentação epistemológica enunciada. Além de que, esta opção conjuga com a base teórico-metodológica exigida para análise discursiva do objeto de estudo desta pesquisa, destrinchada na próxima subseção deste texto.

As categorias fundantes do materialismo histórico e Dialético anunciadas expressam “as próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação” (Vendramini, 2009, p. 01). Neste contexto, compreendi que os resultados de uma política educacional, neste estudo a nucleação de escolas do campo, expressa o movimento do real/realidade e dos frutos da produção histórica de homens e mulheres.

No tocante às pesquisas específicas em Educação, Tozzoni-Reis (2020, p. 05) defende o Materialismo Histórico e Dialético para interpretação da realidade, por ser este capaz de “captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem”, com o intuito de superar a superficialidade dos fenômenos, buscando sua essência.

O estudo da Política Pública de Nucleação das Escolas do Campo fundamenta-se na contribuição de diversos autores que se dedicam a possibilitar a compreensão do fenômeno da nucleação escolar, levando em consideração as tendências teóricas, políticas e econômicas que permeiam os fenômenos educacionais nas sociedades capitalistas. Assim, ancorei o debate em referenciais teóricos que abordam as políticas públicas educacionais, com ênfase na nucleação, compreendendo seu movimento histórico e suas implicações enquanto reflexo das contradições intrínsecas à vida em sociedade. Além disto, integrei à discussão autores que dialogam com a Educação do Campo, para que não se percam de vista os ideais e a trajetória de luta dos movimentos sociais do campo que, ao longo de sua trajetória, delinearam as intencionalidades que propiciaram a virada conceitual da Educação do Campo.

2.3 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

A compreensão da realidade e de seus fenômenos tem-se mostrado uma necessidade humana. Os sujeitos sociais, em sua materialidade real de existência, enquanto se desenvolvem refletem os seus modos de existir, sustentados por múltiplas determinações. De inspiração materialista histórica e dialética, o movimento analítico deste estudo busca analisar a política de nucleação escolar como um fenômeno social, histórico e ideológico.

Como técnica de análise recorri aos aparatos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD) para reconhecer e identificar os sentidos circulantes nas discursividades sobre a política de nucleação de escolas do campo, no município de Tucuruí no estado do Pará. Para isto, utilizei-me de entrevistas.

Rodrigues e Melo (2020) definem a análise do discurso enquanto técnica ou método de procedimento de análise aplicado com prevalência nas investigações científicas qualitativas contemporâneas, especialmente aquelas que “optam por referenciais teóricos críticos e/ou que objetivem elucidar a ideologia subjacente aos discursos” (p. 02).

Para Caregnato e Mutti (2006, p. 680), a AD está assentada na “intersecção de epistemologias distintas, pertencentes às áreas distintas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise”. É preciso entender ainda que não há uma única linha de AD, são muitos estilos e concepções diferentes de analisar um discurso.

Optar por uma tendência teórica em detrimento de outra dependerá do objeto de investigação e da linha epistemológica que está sendo movimentada no processo de investigação. No entanto, é consenso que a linguagem, em suas múltiplas formas de materialização, não se encerra na ação de descrever fatos e ações da vida humana assentada numa pseudoneutralidade. Ao contrário, a linguagem tem poder de ação sobre a sociedade, “servindo para reproduzir a ordem social dominante e/ou para transformá-la, dependendo das condições materiais dos sujeitos-falantes e do nível de desenvolvimento social-histórico do contexto em que os discursos são socialmente construídos” (Rodrigues; Melo, 2020, p. 03).

A compreensão da Política de Nucleação de Escolas do Campo exigiu a apreensão dos sentidos que transitam em seu processo de efetivação, o que exigiu pela análise dos discursos dos sujeitos, em sua relação histórica com as condições de produção, a identificação de quais sujeitos e de que forma participaram do processo desde as primeiras etapas de planejamento até se tornar a sua configuração atual. Estes sujeitos estão em diferentes lugares sociais: uns na gestão do sistema municipal de educação, outros na condição de gestores escolares ou professores, outros ainda, como os estudantes, estão sendo atendidos pela política educacional.

Para pensar os sentidos que circulam nos discursos dos sujeitos que vivem a materialidade da política de nucleação das escolas do campo, no município de Tucuruí, recorri aos escritos de Michel Pêcheux como suporte teórico-analítico, não somente como um dos principais teóricos nos estudos que norteiam a análise do discurso, das ciências humanas, mas por ser ele o fundador da Análise do Discurso de Escola Francesa¹², conhecido por suas contribuições teóricas e metodológicas que revolucionaram este campo de conhecimento.

Além do exposto, a vertente francesa, a qual se filia Michel Pêcheux, ofereceu instrumentos teóricos e metodológicos que me permitiram, enquanto analista, incorporar as

¹² Orlandi (2014) assevera que a adjetivação “francesa” para identificar a Análise do Discurso de Michel Pêcheux não foi criada ou designada por ele próprio. É uma expressão adotada por Louis Guespin e que é usada somente para descrevê-lo.

condições históricas e ideológicas em que o discurso sobre a política de nucleação de escolas do campo em Tucuruí foi produzido, e, por meio de gestos interpretativos, experimentar as construções de sentidos a ele veiculadas, pois para Pêcheux é o discurso uma forma de materialização ideológica, “[...] onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade” (Pêcheux, 1990, p. 82).

Nascido em 1938 na França, Pêcheux, pesquisador da École Normale Supérieure (ENS) em Paris, desenvolveu uma abordagem metodológica crítica e interdisciplinar que combina elementos do materialismo histórico e dialético, da Linguística e da Psicanálise, distintas áreas de conhecimento. A análise do discurso de Pêcheux, por sua vez, busca desvelar as relações de poder e ideologia presentes nos discursos, revelando como eles contribuem para a reprodução ou transformação das estruturas sociais existentes. Conforme explica Orlandi (2015, p. 19), na AD, de concepção pecheutiana, os saberes articulam-se do seguinte modo:

A Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção dos sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica.

Ancorando-se em saberes distintos, “a análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras [...] constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto; este novo objeto é o discurso” (Orlandi, 2015, p. 20). Segundo Pêcheux, os discursos não são meramente produtos individuais, mas são moldados por estruturas sociais e ideológicas mais amplas, que moldam a forma como as pessoas pensam, falam e interpretam o mundo ao seu redor. Neste sentido, a linguagem não é apenas uma representação da realidade, mas também uma forma de construir e perpetuar determinadas visões de mundo e relações de poder.

Pela concepção apresentada, Pêcheux preconiza uma abordagem que extrapola a simples análise linguística, uma vez que a linguagem não é apenas um meio de comunicação neutro, mas um complexo instrumento que reflete e reproduz as relações de poder e dominação e controle social presentes na sociedade.

É importante destacar que a abordagem pecheutiana enfatiza a importância de se considerar o contexto sócio-histórico e ideológico na análise do discurso, buscando identificar as formações discursivas dominantes e as contradições internas presentes nos discursos. Isto

ocorre em virtude de que a AD toma o sujeito inserido em uma dada conjuntura social. Assim sendo, o seu discurso é atravessado por muitos outros. Assim posto, podemos dizer que:

A AD define-se, portanto, como teoria e método de investigação que busca instaurar nos entremeios textuais uma leitura que permite liberar os sentidos do discurso por meio da sua materialidade, compreendida como o encontro do histórico com o linguístico. A história está posta não pela simples cronologia dos fatos, mas por sua condição de produção: a historicidade se faz reconhecer no texto (Mendes; Souza; Silva, 2020, p. 183).

No movimento anunciado, com vistas à busca por sentidos dados pelos discursos, minha intenção enquanto analista é compreender o que escapa daquilo que foi “dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito” (Pêcheux, 2015, p. 44).

Para Pêcheux (2015), o discurso é estrutura e acontecimento. Estrutura porque não podemos negar a existência da materialidade léxico-sintática da língua, enquanto “a enunciação como um acontecimento de natureza histórico-social com a língua” (Mendes; Souza; Silva, 2020, p. 179). Embora haja dissonâncias em torno do conceito de acontecimento em AD, frizo que em Pêcheux, “ao ser discursivizado, o acontecimento torna-se opaco. É, pois, atravessado pela historicidade, pela ideologia, pela posição de quem fala” (*idem*, p. 184).

As políticas educacionais são o resultado de uma construção histórica situada no tempo e no espaço, resultado de forças entranhadas de representações e intencionalidades diversas. A década de 1990, por exemplo, mostrou um importante momento histórico em que coletivos diversos de luta do Campo se uniram, a fim de tencionar o Estado na perspectiva de garantir direitos, negados por toda a longa história brasileira, dentre eles a educação.

Neste estudo, as análises ensejaram explorar a complexidade das múltiplas influências no processo de formulação e implementação da política pública de nucleação no município de Tucuruí, no estado do Pará, como um recorte da realidade, num contexto macro de estado e de país, superando a investigação ancorada em elementos de natureza puramente narrativa e descritiva dos fatos.

2.4 DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS

A Análise de Discurso (AD) pode ser compreendida como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura e de interpretação (Pêcheux, 2015). Diante disto, nesta seção revisitamos a arena teórica da Análise do Discurso Francesa, na perspectiva dos

estudos de Michel Pêcheux (1990, 1999, 2009, 2015), o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso que teoriza como a linguagem é, invariavelmente, interpelada pela ideologia e como esta se manifesta na linguagem a partir de questões relacionadas à linguística, à História e à Psicanálise; de Eni Orlandi (1987, 1996, 2006, 2012, 2015), precursora da AD no Brasil, e de outros constructos teóricos para sedimentar as análises das discursividades de sujeitos enredados na política de nucleação de escolas no município de Tucuruí, localizado no interior do estado do Pará.

Nesta seção, o intuito é apresentar os dispositivos teórico-analíticos, mobilizados nas análises, com vistas à compreensão e interpretação dos discursos dos sujeitos envolvidos na política pública de educação, antes referida, evitando-se assim que a subjetividade da analista, tão somente, seja o único fator preponderante nas análises, embora não se perca de vista que os modos como o analista interpreta os discursos está relacionado ao seu arcabouço histórico e ideológico.

A combinação de teorias e métodos analíticos, aliados à subjetividade da analista, agrega elementos essenciais e necessários para acessar na discursivização sobre a política de nucleação de escolas do Campo, no município de Tucuruí, os sentidos subjacentes.

É preciso acrescentar que há uma distinção entre dispositivo teórico e analítico. “Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua [...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (Orlandi, 2015, p. 27). Dito isto, é conveniente retomar a questão de investigação que movimenta as bases deste estudo, a saber: quais sentidos são construídos e mobilizados na discursivização sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí que evidenciam que o direito à educação de quem vive no/do Campo está sendo plenamente assegurado ou negado? Diante da questão a ser investigada é preciso compreender que:

A análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (Orlandi, 2015, p. 26).

Face ao exposto e pela exigência conceitual que este estudo reclama, como dispositivo teórico, mobilizo conceitos próprios da AD, de vertente peucheutiana, para manter a

sustentação e o rigor da análise discursiva pretendida e, adiante, os procedimentos analíticos dos discursos dos sujeitos entrevistados a partir da posição-sujeito que cada um ocupa.

2.4.1 Língua, discurso e análise do discurso

A língua é um pressuposto do discurso, mas ocupa um lugar diferenciado quanto se trata da compreensão teórica da Análise do Discurso. A priori, a língua tomou lugar de destaque nas análises do texto que para interpretação do texto tomaram aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, próprios do regramento da língua regido por leis abordáveis no âmbito da Linguística, distinguindo-se dos processos discursivos constitutivos do sentido, próprios da AD, que toma como ponto de partida a historicidade inscrita no texto, para atingir o modo de sua relação com o exterior, em sua materialidade histórico-social.

É relevante destacar que em todo o percurso teórico de Michel Pêcheux, a língua ocupa um lugar central na AD, sendo concebida como a “condição material de base do discurso” (Leite, 1994, p. 13). Trata-se da materialidade por meio da qual os sentidos se produzem, sempre atravessados por sua constituição sócio-histórica. No entanto, ao longo de sua trajetória teórica, Pêcheux aborda a língua como condição de base do discurso, sob duas perspectivas distintas.

Discurso é uma palavra recorrente nas práticas linguísticas e no exercício linguageiro cotidiano, especialmente em contextos de pronunciamentos políticos e disputas eleitorais. Contudo, esta compreensão usual é superficial e insuficiente quando o discurso é tratado como objeto de investigação científica. Assim, concordo com Fernandes (2008) que reitera que o discurso, enquanto objeto de análise, não se encerra na língua, nem no texto, nem na fala. Embora os elementos linguísticos constituam sua materialidade concreta, é nos aspectos extralinguísticos, como a história, o social e o ideológico, impregnados nas palavras, no caso das entrevistas, que o discurso se constitui de forma significativa.

Quando nos referimos às palavras, não estamos nos referindo ao sentido ou o significado que as denota, uma vez que para a filiação teórico-conceitual a qual este estudo se relaciona, “as palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa” (Orlandi, 2012, p. 111).

Orlandi (2015, p. 15) explica que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. São os aspectos exteriores à língua, com existência no social que permitem o movimento discursivo, isto quer dizer que “os

discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integra a vida humana” (Fernandes, 2008, p. 13).

A Análise do Discurso, por sua vez, surgiu como linha de pesquisa na França na década de 1960, sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo¹³, tendo o filósofo Michel Pêcheux como precursor que se preocupou em fornecer às ciências sociais uma reflexão sobre o instrumento científico concebido a partir de uma teoria que o incluísse ou que pudesse conduzir à teoria deste mesmo instrumento (Henry, 1997), “mesmo que o uso de instrumentos não garanta que uma prática que se dê por científica, seja efetivamente” (p. 18). A AD se constitui enquanto ciência capaz de analisar a estrutura de um texto – Discurso, para compreender suas construções ideológicas, socio-históricas e de ordem discursiva, ou seja, é no contexto social e por meio das condições de produção que o discurso é construído e influenciado.

A Análise de Discurso, ao divergir da Linguística, considera o discurso como um efeito da articulação entre língua, história e sujeito. A constatação de Pêcheux justifica a crítica tecida à análise linguística aplicada à análise de textos, por não considerar, a priori, a natureza social do discurso, reconhecida pela Análise do Discurso.

Para Orlandi (1996, p. 90), “a análise do discurso trata da questão da interpretação, restituindo a espessura à linguagem e a opacidade aos sentidos. Ela propõe, então, uma distância, uma desautomatização da relação do sujeito com os sentidos”. Segundo Pêcheux, o sentido de uma palavra muda de acordo com a formação discursiva a que pertence. Para ele, “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]” (Gadet; Hak, 1993, p.79).

Faz-se necessário aqui estabelecermos uma distinção conceitual entre análise tradicional de texto que se refere, basicamente, a um conjunto de palavras, frases escritas e a análise do discurso que na compreensão pecheutiana supera o entendimento da linguagem enquanto mecanismo de comunicação/mediação que visa ao estímulo e à resposta, o que de fato há são efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso. Nesta propositura teórica:

A AD visa menos a interpretação do que a compreensão do processo discursivo. Quer dizer: a AD problematiza a atribuição de sentidos (s) ao texto, procurando mostrar

¹³ De acordo com Gregolin (2006), trata-se de uma abordagem de análise que define os fatos linguísticos a partir das noções saussurianas de estrutura e de sistema. Estas ideias de Saussure estão expressas no seu curso de *Linguística Geral* (1916).

tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o funcionamento discursivo (Orlandi, 1996, p. 13).

Longe de se limitar a uma teoria meramente descritiva ou explicativa de um objeto discursivo, a Análise do Discurso (AD) se configura como “uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação” (Orlandi, 1987, p. 12). Neste sentido, estabelece uma relação indissociável entre a linguagem e o contexto social em que é produzida. A materialidade linguística, portanto, ocupa um papel central nas práticas analíticas.

Mediante o exposto é possível constatar que na percepção de Pêcheux existe uma tensão entre descrição e análise do discurso, o que não foi evitado nas análises realizadas adiante. A política de Nucleação de Escolas do Campo é analisada, neste estudo, enquanto acontecimento discursivo, em seu contexto atual, mas também nas memórias que ele (o acontecimento) evocou, pois no processo de “funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (Orlandi, 2015, p. 21).

Assim como na AD, busquei superar a mera interpretação do que estava explicitamente dito nos discursos, buscando compreender, por meio de diferentes gestos interpretativos, como os sentidos são e foram construídos na formulação de cada enunciado. Este movimento me permitiu, no bojo da abordagem pecheutiana, ultrapassar o nível do “dito” para alcançar o “não dito”, revelando os processos de produção de sentidos em torno da política de nucleação das Escolas do Campo, no município de Tucuruí, que operam de forma implícita, histórica e ideológica.

2.4.2 Sujeito discursivo, ideologia e sentido

Neste estudo analiso discursos de sujeitos envolvidos com a política pública de nucleação de escolas, localizadas em territórios do Campo de um município paraense, portanto compreender a noção de sujeito é premissa para entender os sentidos que atravessam os seus discursos. Todavia, nos alerta Fernandes (2015) que sujeito para a AD não é tomado por sua individualidade, cuja existência é particularizada num eu pessoal e intransferível, mas efeito das relações discursivas em que está inserido, concebido como um sujeito situado, que emerge dentro de uma rede de significações e práticas discursivas.

O sujeito para a AD é discursivo porque é considerado um ser que se fundamenta no social, apreendido em um espaço coletivo, cuja existência material está fundamentada em

espaços sociais, portanto ideológicos. No discurso, “a voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de uma dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constituintes e/ou integrantes desse lugar social sócio-histórico” (Fernandes, 2015, p. 22). Deste modo, o discurso em torno da nucleação de escolas do campo, no município de Tucuruí, não é tomado como algo particular ou individual de cada sujeito entrevistado, mas como resultado do entrelaçamento de muitos outros discursos produzidos e dispersos em âmbitos sociais diversos.

Portanto, o sujeito na AD é um sujeito assujeitado a uma condição preestabelecida, determinado a ser sujeito em um contexto específico, atravessado pela língua e história. Interpelado por algo que o precede e que é sua causa, pois o sujeito não é sua causa em si, ou seja, o sujeito depende da língua para constituir-se como sujeito por meio dela. (Orlandi, 2007).

Os discursos são contraditórios por natureza. Isto significa que os significados que emergem dos discursos são instáveis, porque eles são divididos entre diferentes campos ideológicos, sociais e históricos. A língua, portanto, reflete estas contradições e conflitos. Isto contribui para a equivocidade da língua, pois os sentidos estão sempre em disputa.

Para Pêcheux (2006), a língua é equívoca porque os significados não são estáveis, mas sim relativos, contraditórios e dependentes do contexto. Ela não transmite uma verdade única e objetiva, mas é um campo de forças ideológicas e discursivas em disputa, o que leva a múltiplos sentidos e interpretações, muitas vezes contraditórias. Assim, o discurso é sempre ambíguo, e o sujeito está sempre imerso em um jogo de significados que vão além de sua vontade ou intenção. O equívoco é, portanto, a dimensão onde “todo enunciado está, intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2006, p. 53). Uma explicação plausível para este fato é que “as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam” (Haroche, 2011, p. 27-28).

A política de nucleação escolar adquire sentidos profundamente distintos quando analisada sob a ótica de gestores municipais e de lideranças de assentamentos, por exemplo. Para estas últimas, o fechamento de escolas, decorrente da implementação das Escolas Polos, pode ser interpretado como uma ameaça à continuidade da vida no campo, dado o valor simbólico e afetivo atribuído à escola. Em contrapartida, para os gestores municipais, esta medida pode ser vista como uma estratégia de economia, redução de custos e otimização dos recursos públicos. Desta forma, a mesma palavra adquire sentidos antagônicos, evidenciando a ambiguidade e o caráter equívoco da linguagem. Com isto, compreende-se que os sentidos, assim como o próprio sujeito, são resultantes de um processo histórico-ideológico, no qual tudo

o que emerge deste contexto já está impregnado de um complexo jogo de significações, historicamente demarcado.

No jogo das transformações de sentidos, “que escapa a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (Pêcheux, 2015, p. 51), o discurso se configura dinâmico, onde os sentidos estão sempre em fluxo e sujeitos a reinterpretações contínuas, o que configura que o discurso não apenas reflete, mas também ativa, reforça ou subverte as estruturas sociais e ideológicas em que se encontra inscrito.

Para a AD, entende-se que “onde há linguagem, há representações simbólicas sobre o mundo orientadas por posições ideológicas que os sujeitos ocupam na sociedade; portanto, a ideologia não está na palavra nem na mente de quem fala/escreve, mas nas relações de força entre classes sociais” (Braz, 2017, p. 95).

Os discursos sobre a política de nucleação escolar do município de Tucuruí representam não somente diferenças no tocante à compreensão da política ou quanto ao estabelecimento de juízo de valor sobre ela, mas, os discursos trazem as marcas das diferenças e principalmente dos embates sociais, e “[...] o que caracteriza tais embates, é a ideologia, é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena” (Fernandes, 2008, p. 16), a compreensão sobre Formação Discursiva e Formação Ideológica complementam o entendimento.

2.4.3 Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI)

Formação Discursiva e Formação Ideológica são dois conceitos da Análise do Discurso, à luz das formulações teóricas de Michel Pêcheux, exigidos em estudos que se propõem analisar os sentidos pulverizados nas discursivizações de um dado objeto discursivo. Nesta pesquisa, as mobilizações destes conceitos são fundamentais para compreendermos como os discursos sobre a nucleação das escolas do campo são estruturados, disputados e atravessados por diferentes posições ideológicas que afetam a construção do sentido sobre o direito à educação concedido ao campo.

Antes, porém, cumpre assinalar o conceito de memória discursiva, com a atenção para que esta não seja compreendida, nem tomada no “[...] sentido psicologista de memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999, p. 50).

A memória discursiva, enquanto espaço de sedimentação de sentidos, não opera como um repositório estático, mas como um campo de disputa, onde diferentes discursos são

retomados e ressignificados. Como destaca Mutti (2007, p. 266), “na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única”. Este efeito de “já-lá” se manifesta nos discursos institucionais sobre a nucleação escolar, que retomam sentidos estabilizados sobre eficiência administrativa e modernização da educação. No entanto, a memória discursiva não é homogênea, nem linear. Pelo contrário, como observa Pêcheux (1999, p. 56):

[...] a memória não poderia ser concebida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Assim, ao mesmo tempo em que os discursos governamentais reiteram a nucleação como um avanço educacional, os discursos dos sujeitos do campo reativam memórias que denunciam a precarização do acesso à educação e a perda de vínculos comunitários, instaurando um espaço de disputa e ressignificação.

A ideia de formação discursiva em Michel Pêcheux permite compreender como os sentidos não são meramente individuais, mas inscritos em redes ideológicas que orientam o que pode e deve ser dito em um determinado contexto. A formação discursiva estrutura os enunciados dentro de um quadro de memória discursiva, no qual determinados sentidos são retomados e reforçados, enquanto outros são silenciados ou deslocados. Esta dinâmica é particularmente visível nos discursos sobre a política de nucleação escolar no município de Tucuruí, onde as justificativas para a centralização da oferta educacional no campo emergem a partir de um jogo de regularização e contestação dos sentidos.

Deste modo, os discursos sobre a nucleação escolar em Tucuruí revelam um processo contínuo de embates discursivos, no qual diferentes formações discursivas mobilizam memórias e sentidos para legitimar ou questionar a política educacional. A análise pecheutiana permite evidenciar como os sentidos não são fixos, mas tensionados pelo movimento da memória discursiva que, ao mesmo tempo em que regula, também abre espaço para deslocamentos e resistências.

A teoria de Michel Pêcheux acerca da formação ideológica permite compreender os modos pelos quais os discursos são produzidos, sustentados e reproduzidos em diferentes contextos históricos e sociais. As formações ideológicas, conforme conceituadas pelo autor, determinam os limites do que pode e deve ser dito dentro de uma dada conjuntura discursiva.

Segundo Pêcheux ([1975] 2009, p. 160, grifo do autor), “as formações ideológicas definem-se como ‘aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)’”. Assim, os discursos não são neutros, mas condicionados por estruturas ideológicas que definem quais sentidos são privilegiados e quais são silenciados.

No contexto da política de nucleação escolar no município de Tucuruí, a formação ideológica subjacente aos discursos institucionais e políticos reflete concepções que legitimam e naturalizam a centralização da oferta educacional. Discursos que enfatizam como a eficiência administrativa e a modernização da estrutura escolar atuam para justificar o fechamento de escolas do Campo e a concentração dos estudantes em Escolas Polos, desconsiderando as especificidades socioculturais do Campo. Através deste processo, os sentidos ideológicos se inscrevem de maneira a produzir uma visão homogênea da educação, na qual a nucleação aparece como uma necessidade incontestável, apagando as contradições e impactos sociais dessa política.

Além disto, a formação ideológica revela seu caráter regional e de classe ao estabelecer diferentes maneiras de significar uma mesma realidade. Pêcheux (1990, p. 259) destaca que “é porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas ‘coisas’ de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas ‘coisas’”. Neste sentido, enquanto os gestores municipais defendem a nucleação como um avanço organizacional e pedagógico, os sujeitos do campo experienciam esta política como um retrocesso, marcado pelo deslocamento forçado de crianças e jovens, pelo enfraquecimento dos laços comunitários e culturais e pela precarização das condições da própria escola e do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

2.5 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DA MATERIALIDADE DISCURSIVA DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

São diversas as possibilidades de contato com os processos de constituição dos sentidos dos sujeitos. Neste estudo, o contato se deu corpo a corpo, por meio de entrevistas e de longas horas de permanência nas instituições escolares, das águas e de terra firme, e nas horas dedicadas à catalogação dos dados censitários das escolas no setor de documentação escolar da Secretaria Municipal de Educação do Município de Tucuruí. O primeiro procedimento é a constituição do *cópus* de análise.

2.5.1 Constituição do *Córpus* de análise

Há diferentes conceituações de *córpus* encontradas em dicionários da Língua Portuguesa. Neste estudo, *córpus* é compreendido por um conjunto finito de sequências discursivas tomados como objeto de análise (Galisson; Coste, 1983). O *córpus* desta pesquisa foi constituído a partir de entrevista(s) que, conforme orienta Marconi e Lakatos (2017, p. 88), “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto”.

Fraser e Gondim (2004, p. 02) ressaltam que a entrevista para fins de pesquisa, “ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana [...] e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante”. Nesta pesquisa, a entrevista com os sujeitos que participaram do processo de nucleação das escolas do Campo, do município de Tucuruí, não objetiva somente descrever o processo, mas compreender como a política de nucleação garante o direito à educação e a qualidade do processo educacional, na percepção de diferentes sujeitos.

A opção pela entrevista, com representatividade de diferentes espaços discursivos sociais tucuruenses, relaciona-se à pesquisa qualitativa que, segundo a compreensão de Triviños (1987, p. 13), tem por característica:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.).

A entrevista consiste num processo de interação social (Mansini, 2003), portanto, exige um comportamento ético, tendo em vista o respeito à dignidade das pessoas envolvidas. Deste modo, neste estudo acatei as diretrizes dispostas na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS), a qual preconiza que a “ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (p. 01).

Com vistas à proteção legal e moral dos sujeitos participantes deste estudo e não tão somente como mero instrumento formal que objetiva informar e esclarecer os sujeitos, no processo de coleta de dados por meio de entrevistas utilizei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para menores de idade o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), “considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do

participante” (Brasil, 2016, p. 01). Este processo foi precedido pela submissão do projeto de pesquisa, protocolado na Plataforma Brasil para a devida avaliação ética nas formas previstas pela referida resolução.

No tocante às entrevistas, outros cuidados foram tomados, considerando o que Mansini (2003) assinala para a realização de entrevistas: a) cuidados com a linguagem e adequação do vocabulário aos contextos nos quais estão inseridos os sujeitos participantes das entrevistas; b) uso de perguntas diretas e objetivas para dar mais precisão sobre a informação investigada e evitar dificuldades de interpretação ou indicação de respostas tendenciosas; c) sequenciação das perguntas de forma lógica e coerente, optando por colocadas, no roteiro de entrevistas, numa ordem crescente de dificuldade, isto é, primeiro as perguntas mais simples e depois as que exigirão do sujeito entrevistado maior exercício na elaboração mental das respostas.

O processo de realização das entrevistas foi estruturado da seguinte forma:

1. Elaboração de roteiro de entrevista para cada representação social. Estes roteiros estão organizados em três Blocos Temáticos (Manzini, 2003), a saber: Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA, Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA, e Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA. A organização do roteiro por blocos temáticos possibilita compreender a política em sua totalidade. Apesar de ter padronizado os blocos temáticos para as diferentes esferas sociais, o mesmo não ocorreu com o mesmo número de questões das entrevistas.

2. Realização de entrevista do tipo semiestruturada, também conhecida na literatura acadêmica como entrevista aberta ou não diretiva que, na compreensão de Triviños (1987, p. 152), “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

A escolha pela entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade ao processo de investigação, ao não se limitar a uma padronização de alternativas predefinidas. Esta abordagem possibilita a formulação de novos questionamentos à medida que emergem hipóteses relevantes a partir das respostas dos sujeitos entrevistados, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

Concordo que a “grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke; André, 1986, p. 33-34). Por isto mesmo, ao acessar as discursividades sobre o processo de nucleação de escolas do campo, no município de Tucuruí, tomamos contato com as percepções de sujeitos diversos, posicionados,

ideologicamente, em diferentes espaços discursivos.

3. Realização de entrevista não-válida para testar o roteiro pré-elaborado.
4. Uso de recurso tecnológico apropriado para gravação.
5. Transcrição literal das narrativas obtidas a partir das entrevistas.
6. Seleção das sequências discursivas que comporão o *córpus*, que ocorreu a partir

da verificação atenciosa dos temas recorrentes dos interlocutores e da relação entre eles e os objetivos de pesquisa.

7. Análise da materialidade discursiva que ocorreu após a transcrição literal das narrativas, organizadas em temas que remetem a sentidos relacionados ao direito à educação.

O “*córpus* na AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680). Importa dizer que ideologia está compreendida, neste texto,

como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando pistas do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-concebidos que são ecos da memória do dizer (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680-681).

A memória do dizer, isto é a memória coletiva, constituída socialmente, nos passa a falsa ilusão de propriedade, posse e controle sobre o discurso, mas tudo que está sendo dito já foi dito antes. Por exemplo, sob o olhar da AD, o enunciado “devemos zelar pela qualidade da educação”, recorrente nos discursos oficiais das políticas educacionais, suscita sentidos diferentes para diferentes espaços discursivos. Certamente, para os movimentos sociais do Campo, governos e organismos internacionais, os sentidos serão divergentes, embora a fonte originária do discurso tenha forte presença no Campo empresarial.

Orlandi (2015, p. 66-67) relembra a importância da composição do *córpus* na AD. De acordo com sua teorização:

Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise.

Ciente de que não era possível analisar todas as discursividades produzidas sobre política de nucleação escolar no município de Tucuruí, adotei medidas e critérios específicos para a composição do material de análise deste estudo, materializadas em 13 sequências

discursivas, distribuídas em quatro temáticas relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Como o processo de implantação da Política de Nucleação implica no fechamento de unidades escolares, precedido, conforme dita a Lei nº 12.960/2014, “de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar”, os sujeitos foram selecionados para participar das entrevistas mediante os seguintes critérios:

a) Os sujeitos entrevistados deveriam ser oriundos de diferentes espaços discursivos vinculados à política de nucleação das Escolas do Campo no município de Tucuuruí e possuir estreita relação e vivência com a política de nucleação de escolas do campo tucuriense, seja em sua fiscalização, normatização, organização, planejamento e gestão, seja no seu usufruto.

b) Os sujeitos entrevistados deveriam representar o CME, a Semed, as Escolas Polos e entidades representativas das localidades, tais como Assentamento, Agrovila, etc.

A princípio planejei entrevistar 32 sujeitos, sendo: 02 (dois) Representantes do Conselho Municipal de Educação da Câmara de Educação do Campo, 02 (dois) Representantes da Semed Tucuuruí, 06 (seis) representantes das comunidades escolares das Escolas Polos, 03 (três) estudantes de cada Escola Polo, totalizando 18 (dezoito) estudantes e 02 (dois) representantes de Lideranças do Lago da UHT e das áreas de Terra Firme onde estão localizadas as Escolas Polos no Município de Tucuuruí.

O quadro de sujeitos entrevistados mudou à medida que a pesquisa de campo avançava, pois constatou-se *in loco* que a permanência de sujeitos no Campo, no município de Tucuuruí apresenta instabilidades. As razões são as mais diversas: avanço do agronegócio, período de defeso¹⁴, rotatividade de gestores entre as escolas, mudança de gestores municipais ou da secretaria municipal de educação, dentre outras causas.

A inclusão de docentes que acompanharam o processo de nucleação (desde o seu início) também se fez necessário em virtude dos objetivos da pesquisa. No quadro abaixo específico o quantitativo de cada um deles.

Quadro 3 – Quantitativo de sujeitos entrevistados

CMET	Semed	Gestores Escolas Polos	Docentes Escolas Polos	Estudantes Escolas Polos	Lideranças Campo	Total de sujeitos entrevistados
01	03	05	02	07	01	19

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

¹⁴ O período de defeso consiste em um período de quatro meses em que é estabelecida, pela Lei nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, a paralisação temporária da pesca, com o objetivo de preservação de determinadas espécies de peixes.

Após contato prévio para agendamento de datas, os encontros com os sujeitos entrevistados ocorreram em diferentes espaços: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e nas Escolas Polos localizadas em ilhas, assentamentos, fazendas e Agrovilas.

Embora tivesse o roteiro das entrevistas, na maior parte dos encontros deixei fluir livremente a memória do dizer sem, contudo, divagar para outros temas. Com o receio de que a entrevista se tornasse algo técnico, optei por transformá-la numa espécie de diálogo, cuja negociação se deu ao longo da ação de entrevistar, sem desconsiderar o roteiro estabelecido e o objetivo de pesquisa.

O assunto das entrevistas focou no processo de Nucleação das Escolas do Campo no município de Tucuruí. Por isto, a primeira pergunta apelou para a livre memória do interlocutor sobre a nucleação para, aos poucos, interpelá-los com questões específicas do roteiro.

Com as entrevistas transcritas, no esforço do distanciamento de análises puramente gramaticais, que focam apenas na construção das sentenças e de seus elementos, o próximo passo consistiu em explorar, em sua estrutura, os contextos sócio-históricos filiados aos discursos. Ao destrincharmos o contexto no qual aqueles sujeitos produzem os seus discursos foi possível inferir determinados recursos de linguagem que me auxiliaram a compreender como cada discurso produz seus sentidos a partir de determinadas construções ideológicas. Deste modo, para a seleção do *cópus* foi preciso estabelecer recortes discursivos selecionados, conforme a prevalência de temáticas relacionadas à questão central e aos objetivos da pesquisa.

Como *cópus* de análise, com o intuito de apreender sentidos circulantes em torno da política de nucleação de escolas do campo no município de Tucuruí, 13 (treze) sequências discursivas foram extraídas das entrevistas realizadas com sujeitos que possuem estreita relação com o desenvolvimento da referida política pública, seus impasses políticos e institucionais, além do impacto da política no cenário educacional e territorial do Campo num município localizado no interior da Amazônia Paraense.

De posse dos materiais de análise, ou seja, dos discursos, a intenção do analista “é desnudá-lo[s] de suas aparências, em busca da essência real, ou seja, do que está nas entrelinhas do texto, com vistas a desvendar as ideologias subjacentes, inerentes às falas, veiculadas nos discursos analisados, isto é, os sentidos dos discursos e seus efeitos sociais” (Rodrigues; Melo, 2020, p. 04), o que certamente exige do analista o esforço da interpretação e compreensão para transcender o simples significado literal ou a frequência com que as palavras aparecem no texto. Apesar do estado de reflexão sobre o discurso analisado, isso não garante ao analista a

consciência de tudo, no entanto, “permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem” (Orlandi, 2015, p. 09).

Na construção dos textos, resultantes das entrevistas, estão embutidas as estruturas ideológicas mobilizando outros sentidos que não estão aparentes na superfície daquele conteúdo. Como resultados analíticos, no ir e vir do processo analítico, identifiquei regularidades discursivas traduzidas em temas/sentidos, num esforço contínuo de tornar sua apresentação didática e de fácil compreensão nesta Tese.

O tema nesta investigação não se traduz em uma palavra isolada, tomada fora do seu acontecer social, justamente porque “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p. 132). Por isto mesmo, neste exercício de análise não há uma previsão de quais sentidos serão analisados, pois não podemos prevêê-los, pois é do próprio corpus (neste estudo as entrevistas) que emergirão categorias analíticas que direcionarão as análises.

O movimento direcionou-se no sentido de compreender “a produção de significado contextual do discurso, tomado como unidade-estrutural de análise, visando apreender os sentidos significativos, construídos e atribuídos pelos próprios sujeitos no mundo social em que convivem” (Rodrigues; Melo, 2020, p. 05). A próxima subseção pontuará os modos como os discursos foram interpretados.

2.5.2 Modos de Interpretação dos discursos

Neste estudo, a materialidade discursiva apreendida nos discursos sobre a política de nucleação de Escolas do Campo foi analisada considerando-se a base econômica como forte condicionante da implementação de políticas públicas na área educacional. Também não foi possível desconsiderar a efetiva participação das comunidades envolvidas neste processo, isto é, elementos de um mesmo processo complexo, multifacetado e contraditório, que ao propor melhorias na qualidade do ensino oferecido, via construção de Escolas Polos, resultado da nucleação, exerce um efeito dialético sobre a organização das políticas públicas e do espaço socioeducacional do Campo em um município da Amazônia Paraense.

Para Rodrigues e Melo (2020, p. 18-19), a linguagem é “determinada pelas estruturas sociais do contexto social-histórico, essa relação não é mecânica, e sim dialética e, portanto, o discurso afeta também as estruturas sociais, contribuindo, tanto para a sua reprodução, como para sua transformação social”.

A AD é capaz de apreender contradições sociais da realidade material de vida dos sujeitos expressas de forma não aparente ou explícita na linguagem. Por isto mesmo, o procedimento de análise não se estrutura somente a partir da análise literal das palavras, é a produção de sentidos em trânsito nos discursos que interessa perceber. Assim, o objetivo das análises foi desvendar, por meio de um esforço interpretativo crítico do discurso, o que está posto nas entrelinhas do dizer.

A AD considera a linguagem como processo que constrói a realidade social. O analista-pesquisador parte da realidade material concreta dos falantes, relacionando-a dialeticamente à totalidade sócio-histórica “já que a fala é datada historicamente e socialmente contextualizada” (Rodrigues e Melo, 2020, p. 18). A análise do contexto possibilita ao pesquisador “investigar contradições, conflitos dentro de um campo específico de poder na sociedade, saturado, muitas vezes, de explicações oficiais, podendo enfim dar voz aos que foram silenciados nestas falas oficiais” (idem).

Ao acessar os discursos foi possível perceber que há uma dinâmica não estável em sua construção, porque os discursos se reconfiguram a partir de outros discursos numa engrenagem infinita de outros fios discursivos. São pelas trocas que os sentidos se estabelecem e revelam as condições sociais, históricas e ideológicas como condição fundamental para a construção destes sentidos. Isto quer dizer que os discursos refletem a posição dos sujeitos assumidas a partir de um lugar social, político e ideológico com o qual se identificam. Assim, “a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar [em seu funcionamento] tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito” (Orlandi, 2006, p. 13).

Na organização e exercício das análises reuniu-se as sequências discursivas em temas, cujo critério de seleção relaciona-se ao fato de estarem relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

Os temas apreendidos da análise do *cópus* foram: Sentidos da benevolência e da justiça legitimadores da Política de Nucleação de Escolas do Campo: o discurso institucional; Representações ideológicas do Campo e de seus Sujeitos atravessadas pela discursivização da Política Pública de Nucleação; Sentidos da educação rural: a (re)volta da Velha História e, Sentidos reveladores das contradições sistêmicas entre garantia e negação do direito à educação.

Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos que produziram os discursos, optou-se por não divulgar o nome dos entrevistados, para assim mantermos o anonimato, conforme assegura os Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, condição acertada com os sujeitos antes das entrevistas e formalizada no Comitê de Ética, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 81451724.0.0000.0018,

Parecer Consubstanciado de nº 7.071.381, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, como o discurso está associado ao seu contexto histórico-social, julguei relevante situá-los ao considerar os espaços sociais ocupados pelos sujeitos da pesquisa.

Ressalta-se que os representantes do Conselho Municipal de Educação do Município de Tucuruí, da Secretaria Municipal de Educação e Gestores das Escolas são docentes com atuação temporária em espaços discursivos diferenciados, isto é, encontram-se em “desvio de função”. À vista disto optamos por identificar as sequências discursivas relacionadas a cada tema, considerando o lugar discursivo dos sujeitos, precedido pelos vocábulos: Docente, Estudante, Liderança e assim por diante.

Todo o cuidado na identificação das sequências discursivas dos sujeitos, nesta pesquisa, deve-se ao fato de que grande parte dos profissionais com atuação em Escolas do Campo são contratados, situação que os deixa vulneráveis e temerosos em relatar, por exemplo, episódios que contradizem as narrativas oficiais do governo municipal.

Seguindo um percurso metodológico analítico coerente com os objetivos deste estudo e com a teoria que o embasa, no que concerne ao trabalho com a linguagem, a primeira aproximação é com a descrição das condições sócio-históricas e de organização social em que se situam as sequências discursivas.

O posicionamento adotado foi necessário porque “todo enunciado, toda sequência de sequências discursivas é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Pêcheux, 1990, p. 53). Este percurso foi necessário para chegar à materialidade dos textos produzidos nas entrevistas e apreender, em suas marcas linguísticas-discursivas, a rede de significantes em trânsito nos discursos.

Contudo, entre a descrição e a interpretação há uma linha tênue, podendo mesmo ser interpretada de muitos jeitos. Assim, cabe dizer que embora as sequências discursivas remetam ao mesmo fato, isto é, à nucleação de escolas e ao surgimento de Escolas Polos, “eles não constroem as mesmas significações” (Pêcheux, 2015, p. 20), nem tampouco apresentam os mesmos sentidos.

Para Pêcheux não há um sentido claro e intencional no discurso, pois a linguagem é inerentemente ambígua e sujeita a equívocos, o que implica que o sentido é sempre provisório e dependente de múltiplas determinações, portanto, não há qualquer controle que possa ser exercido sobre os sentidos, pois “não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto; por isso o sentido pode escapar” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681). As autoras ainda ressaltam que:

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso [...] representa o contexto socio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando ‘pistas’ do sentido que o sujeito pretende dar.

Além do mais, “o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681). Para firmar a compreensão de que o enunciado ou uma sequência discursiva não é capaz de dizer tudo, as autoras esclarecem que

[...] partindo do princípio que a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura; outro aspecto a ressaltar é que a AD mostra como o discurso funciona não tendo a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento. (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681).

Para assegurar a originalidade dos discursos esforcei-me para transcrever as sequências discursivas, para este documento, sem nenhuma intervenção, mesmo que as sequências discursivas apresentem equívocos de concordância de seus tempos verbais. “Há modos de interpretar”. É o que assevera Orlandi (2015, p. 10). Por esta razão, abaixo descrevo em detalhes cada etapa executada para análise dos discursos, após o processo de transcrição das entrevistas e do *corpus* selecionado.

Leitura do texto — A leitura atenta e integral do texto consiste na primeira etapa da análise. Esta leitura inicial não busca ainda uma interpretação definitiva, mas o reconhecimento das características principais do discurso. É um momento de aproximação e familiarização com a materialidade discursiva, identificando os aspectos formais e temáticos do texto e os elementos que se destacam na sequência discursiva. Pêcheux (2015, p. 49) assevera que para a AD, “a primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas”. Esta etapa aproxima o analista da exterioridade constitutiva do enunciado e o situa para movimentos de interpretação.

A descrição não é ainda uma interpretação, mas uma análise das marcas linguísticas e suas condições materiais no texto, como nos alerta Pêcheux quando explica que, na perspectiva tomada no processo de análise de discursos, esta descrição “não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: esta concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua” (Pêcheux, 2015, p. 50), portanto, a apreensão de sentidos não se

concretiza nesta fase, pois a partir da descrição é que o analista avança para compreender como estas marcas linguísticas se articulam às formações discursivas e ideológicas presentes no discurso.

Posição social do sujeito discursivo — Durante a análise, ainda na contextualização do discurso e do sujeito enunciador, destacou-se o lugar social de pertencimento dos sujeitos discursivos (aluno, gestor, professor, diretor, liderança) que na AD “tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (Fernandes, 2008, p. 21).

Análise e identificação das marcas discursivas — Essa etapa envolve a leitura crítica da materialidade discursiva e a identificação de elementos linguísticos e simbólicos que ajudarão a revelar os sentidos produzidos no discurso. Nas análises, as marcas aparecem grafadas em negrito para destacar o que foi dito, mas também para dar ênfase à análise do não dito ou de outras formas de dizer. Optou-se também em inserir as aspas para realçar que os discursos são dos sujeitos-discursivos entrevistados e não da pesquisadora (analista).

Inscrição socioideológica do sujeito discursivo — Nesta etapa situou-se o discurso em seu contexto histórico, social e ideológico, o que significa relacionar a linguagem à sua exterioridade (Orlandi, 2015). Isto implica identificar as condições de produção do discurso, as relações de poder subjacentes e os eventos históricos que o cercam, uma vez que o contexto “determina as formas do dizer” (Fernandes, 2008, p. 22). Trata-se de compreender como o momento histórico e as formações ideológicas em curso moldam e limitam os sentidos possíveis, permitindo uma análise que extrapole a superfície do discurso enunciado.

Esta etapa implicou relacionar o texto às formações discursivas que o constituem e aos sentidos que dele emergiram, considerando a interação entre sujeito, língua e história com o intuito de evidenciar as contradições, os silêncios e os não-ditos presentes no discurso, compreendendo como o discurso reflete e reproduz práticas sociais e relações de poder, além de evidenciar sua relação com a construção de hegemonias ou resistências no campo discursivo que circunda a política pública de nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuui.

3 CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONQUISTAS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção objetivo revelar e compreender criticamente, numa perspectiva histórica, política e social, o processo marcado por conquistas e retrocessos no terreno das políticas públicas de Educação do Campo, influenciado, dentre outras coisas, pelas diretrizes instituídas pelos organismos internacionais, tendo o estado como principal articulador destas políticas. Assim, retomo traços marcantes e movimentos contraditórios das políticas públicas educacionais brasileiras, incluindo, nesta seção, as discussões em torno da Nucleação de Escolas do Campo.

Para manter a lógica do meu pensamento e a coerência discursiva deste estudo, destaco alguns dos significados atribuídos à Educação do Campo, sem ter a pretensão de dar conta de todos eles, nem de realizar uma análise discursiva, como farei adiante, pois o *cópus* de análise está bem delimitado neste estudo. O intuito é de que a Educação do Campo não seja confundida com a tradicional Educação ou Ensino Rural, marcando assim o lugar político e social de um projeto de educação que nasceu dos anseios, da luta e da ousadia de trabalhadores e trabalhadoras do Campo com o apoio de instituições diversas.

Ainda nesta seção, julgo importante, mesmo que brevemente, retomar os preceitos da educação rural e o faço a partir do Ruralismo Pedagógico e dos vieses político-ideológicos a ele vinculados com o intuito de (re)afirmar que a Educação do Campo surgiu como resultado do protagonismo de diversos sujeitos sociais que imprimiram, na história da educação brasileira, outros sentidos para o projeto de educação dos territórios do Campo. Por isto, ainda nesta seção darei visibilidade aos Movimentos de luta e defesa da Educação do Campo que têm empreendido esforços para garantir o direito à educação em diversos territórios brasileiros, especialmente o da Amazônia Paraense.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (IM)POSTAS AO CAMPO

É consenso que as políticas públicas e, sobretudo, as políticas públicas que tratam das especificidades educacionais, caracterizam-se como um conjunto de programas governamentais para atender demandas sociais. Contudo, complexas questões estão envolvidas na relação entre estado e sociedade na efetivação das políticas públicas, a começar pela compreensão de estado e políticas públicas, considerando a sociedade em determinado período histórico.

Hofling (2001, p. 31) define estado como “o conjunto de instituições permanentes –

como órgãos legislativos, tribunais, exército [...] que possibilitam a ação do governo”. De igual importância cabe compreender e diferenciar a concepção de estado e governo, sendo este último “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)” (p. 31).

É o estado, em seu governo, que implanta programas e ações voltadas para sujeitos de determinados setores da sociedade, alguns referendados em políticas públicas concebidas nestes escritos como de responsabilidade do Estado e que não podem ser confundidas como políticas estatais. Concordamos com a autora quanto ao entendimento de que sendo de responsabilidade do Estado, este deve executá-las, promover sua manutenção “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (p. 31).

As iniciativas promovidas pelo Estado não se materializam de forma imediata, pois estão sujeitas a dinâmicas, contradições e podem produzir efeitos distintos dos inicialmente previstos. Em particular, por atenderem a diferentes grupos, as políticas sociais adotadas pelo Estado Capitalista são influenciadas por interesses diversos que emergem das relações de poder na sociedade (Hofling, 2001).

A política pública é um fenômeno conflitante. Surge da contradição dos interesses das classes e da relação entre Estado e sociedade, dependendo da correlação de forças e de poder em determinado momento histórico. De tal modo que por trás de sua formulação há conceitos e teorias que definem decisões e escolhas (Nascimento, 2009), situação evidenciada na trajetória histórica da educação escolar brasileira, “marcada por permanências e rupturas, assim como avanços e retrocessos, impasses. Grandezas e misérias, que marcam seus limites e suas possibilidades. Assim, também nos deparamos com grandes desafios e exigências éticas de enfrentá-los” (Colares; Colares; Cardozo, 2021, p. 187). Quanto à Educação do Campo, Molina e Fernandes (2004, p. 61-62), ao analisarem as políticas públicas para sujeitos do Campo, concluem que:

Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (...). A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (Molina; Fernandes, 2004, p. 61-62).

Num olhar retrospectivo e reflexivo é possível perceber as marcas indeléveis deixadas pelas políticas públicas oriundas de movimentos contraditórios e de interesses divergentes. Ensino elitizado, exclusão, autoritarismo, Escola “Dual” dentre outras, marcam o cenário quase

aplacado por pequenos marcos, mas que adquirem relevância substancial, refiro-me às Reformas Educacionais, Formação de Professores, Inclusão, e finalmente Ensino Público como dever do Estado (Colares; Colares; Cardozo, 2021).

De acordo com Mendonça (2007), os primeiros indícios de visibilidade do Ensino Agrícola, doravante denominado Ensino Rural¹⁵, surgiram no século XX, precisamente nos anos 1930. Nasceu na tessitura estratégica dos mecanismos de subordinação do trabalhador rural brasileiro. Isto porque as primeiras instâncias educativas dedicadas ao Ensino Rural deveriam atender “a conjuntura do imediato pós-abolição da escravidão [que] tornara premente estabelecer balizas mínimas que redefiníssem as formas de controle e tutela sobre a população rural brasileira” (Mendonça, 2007, p. 31), integrada, na época, por ex-escravos e sua parentela.

Segundo Leite (1999), a educação rural no Brasil sempre ocupou uma posição marginal no desenvolvimento social devido a fatores socioculturais. Historicamente relegada a um status inferior, ela foi influenciada por uma visão elitista, enraizada tanto no modelo educacional introduzido pelos jesuítas quanto na concepção político-ideológica da oligarquia agrária.

A narrativa histórica do Brasil nos mostra que o despertar da sociedade brasileira para a educação nos territórios camponeses se deu a partir de um grande movimento migratório ocorrido nos anos de 1910 a 1920 e que teve como característica a saída da população rural em direção às cidades em busca de condições melhoradas de existência, prometida pelo processo de industrialização.

Em virtude do deslocamento de significativa parte da população rural da época citada, pedagogos orquestraram um projeto educativo conhecido nacionalmente por “Ruralismo Pedagógico” que tinha por objetivo fixar a população no Campo por meio de um aporte pedagógico específico. No entanto, o Ruralismo Pedagógico significou de fato uma estratégia governamental de evitar o aumento de problemas sociais no meio urbano ao fixar a população no Campo (Leite, 1999).

Além da análise de Leite (1999), o Ruralismo Pedagógico incorporava à educação rural concepções nacionalistas amplamente difundidas no período republicano. Seu eixo central consistia em estratégias voltadas para a redução do êxodo rural, a valorização da vocação agrícola do país e a modernização deste setor por meio da educação (Bezerra, 2016).

A dinâmica pedagógica do Ruralismo, projetada pelos seus idealizadores, se assentava em um currículo relacionado ao cotidiano da vida no Campo, isto é, os conhecimentos trabalhados deveriam estar relacionados à agricultura, pecuária e a outros saberes que

¹⁵ Convencionamos chamar de Ensino Rural todas as narrativas que fizerem referência ao Ensino Agrícola.

contribuíssem com a vida material nas localidades. A princípio, estas ideias podem parecer favoráveis e até adequadas aos anseios da população rural da época, porém, o referido projeto rural, impregnado do caráter conteudista e assistencialista, além de não reconhecer e de compreender as diversidades de identidades e de territórios do Campo, serviu para dar suporte e amenizar as dificuldades econômicas e prejuízos de grandes proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira que sofria com as transformações nos planos econômico e político pelo qual o Brasil atravessava, isto é, o capitalismo estava em crise (Bezerra, 2016).

As propostas do Ruralismo Pedagógico foram difundidas e atraíram os governantes como adeptos que criaram diversas escolas rurais em sua jurisdição, prática¹⁶ comum no Brasil, sem, no entanto, atender a todas as reivindicações pleiteadas pelos pedagogos ruralistas, gerando críticas contundentes, como podemos constatar abaixo:

Uma das críticas mais frequentes aos governos que aderiram às propostas ruralistas foi que muitos deles, para responder a esses anseios ou necessidades e possibilitar a formação dos trabalhadores rurais, visando à transmissão de um conteúdo considerado mais adequado a esses trabalhadores, em lugar de criar escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no Campo, optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas já existentes (Bezerra, 2016, p. 18).

As críticas aos pedagogos ruralistas, apontadas por Bezerra (2016), rememoram que historicamente, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas a projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país, contribuindo para a negação dos direitos e para a desqualificação de seus saberes em nome de um modelo de valorização social e econômico hegemônico.

De forma objetiva e sintetizada, Cordeiro (2017), embasada nos estudos de Oliveira (2012), elaborou um quadro histórico explicativo que descreve e apresenta as políticas públicas para a educação na perspectiva do contexto rural apresentado.

¹⁶ No Campo ainda são encontradas diversas escolas localizadas em fazendas, especialmente nas regiões de grande concentração de terras utilizadas para pastos.

Quadro 4 – Educação Rural no Brasil

EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL		
	Temática	Caracterização
Período República Velha (1889 a 1930)	Educação Rural fundida ao ideário oligárquico.	Ainda folclórica, de cunho escravocrata, e com modelos importados da educação de elite. Contudo, é nesse momento que “abre mão” de uma educação exclusiva para a elite, porém o controle da oferta não avança para programas de educação de caráter específico.
Revolução de 1930 (Era Vargas)	A hegemonia do grupo industrial urbano e Ruralismo Pedagógico.	Educação voltada em dois pontos de apoio: fixar o homem e a mulher no Campo e conter o fluxo migratório para as cidades que estão em vias de grande industrialização; qualificar a mão de obra para atender à economia industrial. Manifesto Pioneiro (1932) impulsiona a Campanha de Alfabetização da Zona Rural (1933) e em seguida a implantação das escolas ambulantes através da criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural (1937).
Estado Novo (Era Vargas – 1937 a 1945)	Crescente nacionalismo e educação como instrumento do Estado.	Crescente índice de analfabetismo, evasão e fluxo migratório. Inaugurada a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952: com objetivo de atender aos organismos internacionais e conter as disparidades entre a educação urbana e rural. Destinava-se a treinar professores leigos e preparar filhos de agricultores para atividades agrícolas.
Período da Ditadura Militar (1960 a 1970)	Programas de atendimento à carência rural.	Ainda intentavam conter o fluxo migratório rural-urbano; criação de órgãos voltados em exclusividade para essa atividade fim, como SUDAM e INCRA. Os currículos oficiais passam a ser elaborados sob a égide da cultura tecnicista, incidindo sobre o Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) o qual recebe destaque como ataque ao analfabetismo. Aqui é importante pontuar que a educação popular é desenvolvida nas práticas pedagógicas pensadas por movimentos de cultura popular no início da década 1960, mais precisamente entre 1960 e 1964.

Fonte: Cordeiro (2017, p. 37).

Implantado pelo Ministério da Agricultura a partir de 1910 até 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Rural, cuja premissa assentava-se na fixação de pessoas na terra, como dito anteriormente, já nasceu de forma dual e diferenciada dentro da própria conjuntura do Campo. Aos filhos dos lavradores, os saberes eram direcionados para noções elementares de um saber prático, por outro lado, as crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica do meio urbano eram encaminhadas ao Campo para viverem em regime de internato, causa esta de interesse e responsabilidade principal dos Patronatos Agrícolas, instituições que ofertavam educação vinculada à assistência infantil e trabalho agrícola, tendo por arcabouço um rigoroso código disciplinar (Nery, 2009).

Entre 1920 e 1930, Mendonça (2007) destaca que o ensino rural passou a ser disputado

por diferentes grupos, que se manifestavam de diferentes posições ideológicas, polarizando a disputa pelas políticas educacionais agrícolas.

Em 1934, a rede de Patronatos Agrícolas¹⁷, existentes no Brasil, foi desarticulada e extinta, pelo caráter assistencialista aos desvalidos, se sobrepôr ao caráter cientificista exigido para o processo de modernização e à racionalização das práticas agropecuárias. Isto é, os Patronatos distanciaram-se do ensino das técnicas agrícolas, através da experimentação, como preconizava o Regulamento dos Patronatos. Ao contrário disto, “o que se sobressaía era a sua função de regeneradora social” (Nery, 2009, p. 28).

No bojo da disputa, as políticas educacionais concentraram-se em duas propostas definindo a finalidade da escola: a) escola rural enquanto mecanismo institucional voltado à alfabetização, e b) escola rural enquanto instância formadora para a qualificação de mão de obra para o exercício do trabalho. Estas duas vertentes, de acordo com Mendonça (2007), se mantiveram ainda entre os anos de 1940 e 1950.

Ao descrever como os diversos setores dos grupos dominantes, motivados por interesses econômicos, justificaram e consolidaram um saber voltado para os seus próprios interesses, perpetrado por mecanismos de dominação, Mendonça (2007) afirma que nos anos seguintes os modelos ainda se mantiveram, mas com os acordos realizados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, o quadro educacional sofreu uma ruptura em suas propostas educacionais embrionárias.

As análises da educação rural, feitas a partir da perspectiva crítico-social, assinalam que ao longo da história, os sujeitos dos territórios campestres “têm sido tratados, predominantemente, como indivíduos de menor valor, que adquirem representatividade quando são necessários à mão de obra rural” (Rangel; Carmo, 2011, p. 208). Tais paradigmas direcionam as políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural, tornando-se assim agentes da exclusão social e educacional.

Concomitante ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais excludentes, no Brasil, a partir dos anos de 1990, foi possível perceber um movimento contrário que não só contextualizou a educação do Campo, mas realçou o seu valor social, cultural e político com vistas a um novo projeto educativo e de desenvolvimento. Este movimento é nacionalmente conhecido como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, “que desempenhou um papel de relevo no embate contra a reedição das políticas de manutenção precária das escolas

¹⁷ Conforme dispõe o Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918, patronatos eram estabelecimentos de ensino agrícola, criados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, “destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções praticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos” (Brasil, 1918).

rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo” (Hage; Silva; Cruz, 2015, p. 02), característico da educação rural dos primeiros tempos.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SIGNIFICADOS SOCIAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O percurso da história da educação brasileira tem evidenciado que as políticas públicas chegam num lapso de tempo menor nos centros urbanos. A realidade apresentada tem instigado inúmeros debates e se configurado em bandeira de luta que se arrasta por décadas no Brasil, tendo em vista que as políticas públicas educacionais se configuram como políticas de Estado ou de governo vinculadas a determinado modelo ideológico, econômico e de sociedade. Tal modelo constitui-se de ideais, normas e padrões de relação social, intrinsecamente ligados ao modo de produção vigente e à classe, majoritariamente, dominante.

A Educação do Campo é um fenômeno relativamente recente no cenário educacional brasileiro que a partir de 1990, em seu contexto histórico, apresenta a materialização da luta pela reforma agrária e por uma educação socialmente referenciada que considere as peculiaridades do Campo, a história, cultura e os saberes produzidos no Campo, tendo os movimentos sociais do Campo como principais protagonistas de sua gênese. Para compreendê-la em sua plenitude é fundamental manter a fidelidade aos seus princípios originais, enredando-a num processo de totalidade, é condição necessária para entender os seus significados e a luta por política pública que a materialize nos diversos territórios do Campo.

“A Educação do Campo não cabe em uma escola” (Caldart, 2009, p. 156), pois inaugura ou explicita, no cenário brasileiro, significados políticos profundamente marcantes, associados à luta por direitos, à participação e ao controle social. Esta dimensão política se evidenciou por meio de um debate vigoroso, ancorado nas questões educacionais, nas lutas sociais e no confronto entre classes em torno de projetos divergentes de desenvolvimento para o Campo. Tais projetos refletem “lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (Caldart, 2012, p. 257). Neste sentido, o significado de "campo" transcende a delimitação jurídica, tradicionalmente restrita à localização espacial e geográfica, para incorporar sentidos que articulam um projeto político e econômico voltado ao desenvolvimento local e sustentável, alinhado aos interesses das populações que nele habitam.

Os sentidos emergentes da Educação do Campo, forjados no contexto das lutas sociais, encontram reconhecimento no aparato legal brasileiro, ainda que de forma limitada e

fragmentada. Neste sentido, Munarim (2010, p. 2) observa que:

A expressão ‘Educação do Campo’, no aparelho de Estado, substitui, ainda que apenas parcialmente a expressão ‘Educação Rural’. Não obstante, essa última denominação permanece nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum, nas práticas de elaboração da concepção ‘Educação do Campo’, tomar-se o escopo da ‘Educação Rural’ como referência a ser superada, teórica e politicamente. Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo.

A compreensão do autor sinaliza para uma disputa de sentidos nos discursos oficiais das políticas de Educação do Campo, apesar dos avanços teóricos e políticos que evidenciam que a concepção de Educação do Campo se apresenta como contraponto à Educação Rural que, diferentemente desta última, frequentemente reproduz perspectivas limitadas e centralizadoras, a nova concepção reivindica uma educação universal que simultaneamente respeite e promova a autonomia e fortaleça as identidades dos povos do Campo, num contínuo movimento dialético de resistência e transformação de suas condições sociais.

A Educação do Campo, enquanto prática social e pedagógica, atua “[...] expondo e confrontando as contradições que a produzem” (Caldart, 2012, p. 265). Por conseguinte, as políticas públicas educacionais voltadas às demandas das populações do Campo no Brasil, ao longo de décadas de luta, se apresentam com significados sociais, políticos e educacionais que refletem a luta por direitos e a busca por uma educação que considere as especificidades das populações do Campo. Isto porque “a Educação do Campo se insere como particularidade na totalidade dos processos de avanços dos direitos das populações historicamente expulsas do projeto hegemônico do capital no campo da educação” (Santos, 2019, p. 510).

Assim como na Educação Rural, a Educação do Campo, enquanto política pública e como projeto de educação divergente, que considere a história e os saberes do Campo, só pode ser compreendida se olharmos atentamente para o seu acontecer histórico-social.

Não nos interessa trazer, nestes escritos, o significado semântico do termo, mas aqueles sentidos vinculados às mais diversas necessidades da vida humana, “[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos Camponeses e ao embate [de classe] entre projetos de Campo [...] de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (Caldart, 2012, p. 257).

Por ter surgido em um contexto histórico socialmente demarcado, não é suficiente compreender a Educação do Campo em si mesma ou pelos aportes teóricos da Pedagogia ou por qualquer outra área de conhecimento, porque não seria suficiente, nem prudente. Para

Caldart (2008), “o Movimento de Educação do Campo, no Brasil, se constitui de três importantes momentos simultâneos e complementares na configuração do que é, do que está sendo e do que poderá vir a ser o conceito de Educação do Campo” (Braz, 2017, p. 29).

A autora realiza uma análise da Educação do Campo, a partir de uma tríade estruturante Campo-políticas públicas-educação, para reforçar o que ela representa para o Campo e seus sujeitos. Estes elementos, em sua percepção, não podem ser separados, pois somente a sua indissociabilidade nos permite compreender que “o projeto de Educação do Campo cuja origem está na luta empenhada e engendrada dos movimentos sociais e sindicais de luta pela Reforma Agrária e principalmente de defesa pela vida e sobrevivência no Campo” (Braz, 2017, p. 28) reflete o campo em sua totalidade.

O Campo é o primeiro elemento da tríade (Caldart, 2008) para o qual a Educação do Campo representa a negatividade, a resistência e a luta contra o tratamento desigual e preconceituoso com os sujeitos do Campo, ao serem tratados como inferiores, atrasados, ignorantes. E sendo de segunda categoria, não é necessária nenhuma preocupação com o estabelecimento de escolas ou de projetos educativos que considerem o saber produzido pelos Sujeitos do Campo.

Na luta por Políticas Públicas, segundo elemento da tríade, a Educação do Campo é, “positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]” (Caldart, 2008, p. 75).

Por último, temos a própria Educação do Campo que em sua definição está a “superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de Campo, de sociedade, de relação Campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana” (Caldart, 2008, p. 75).

Importa frisar que a concepção de educação, disputada nos espaços coletivos de debate das demandas do Campo, apresenta-se com parâmetro político-ideológico diferenciado da educação tradicional transmitida aos povos do Campo. De acordo com Fernandes (2006, p. 37),

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos Camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os Camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Fernandes (2006) demarca os limites dos territórios da Educação Rural e da Educação

do Campo para compreendermos as concepções que embasam cada uma. Baseadas em paradigmas distintos, refletem não apenas concepções educacionais, mas também relações socioeconômicas e políticas no meio rural.

A Educação do Campo é uma construção teórica e prática impulsionada por movimentos sociais de lutas pelas demandas do Campo e, portanto, fundamentada em princípios de justiça social, autonomia territorial e valorização das identidades plurais existentes nos territórios do Campo. Ela busca uma formação crítica, emancipatória e integrada às necessidades dos trabalhadores do Campo. Por outra perspectiva, a Educação Rural tem sido historicamente vinculada a políticas públicas voltadas para a escolarização da população rural, concebida sob uma perspectiva assistencialista e tecnicista, com parâmetros sustentados pelas demandas do mercado e da produção agrícola capitalista.

Diferente da “Educação Rural” que entre outros fatores escravizam e expropriam o sujeito do Campo, coletivos diversos de luta do Campo se unem a fim de tencionar o Estado na perspectiva de garantir direitos, negados por toda a longa história brasileira, dentre eles a educação.

Souza (2010, p. 43) contribui com a compreensão dos sentidos da Educação do Campo ao dizer que “a essência da educação do Campo encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos trabalhadores e na problematização do Campo brasileiro como lugar de confronto e lutas sociais”, evidenciadas com mais força nos últimos anos no processo de resistência pela continuidade das políticas educacionais conquistadas.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS (RE)CONQUISTADAS POR UM MOVIMENTO NACIONAL DE LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS MATERIALIZAÇÕES LEGISLATIVAS

O “Movimento Nacional por uma Educação do Campo” agrega diversos sujeitos da conjuntura social brasileira, a saber: movimentos sociais, tendo expressiva participação o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), organizações sociais de trabalhadores do Campo, universidades e órgãos do poder público que juntos reivindicam a implementação de políticas públicas estruturais e permanentes que não se curvem ao ideal liberal de educação, mas que contemplem as populações do Campo em sua materialidade de vida produzida dia a dia nas localidades campestres.

A luta pela implementação da educação em territórios do Campo, encampada, a priori, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surge paralela à luta pelo direito

à terra e pela proposição de outro projeto de sociedade e de Campo.

A luta que ao longo de sua historicidade consolidou o Movimento Nacional de Educação do Campo é demarcada, segundo Silva (2020), por dois momentos emblemáticos analisados em períodos históricos distintos da conjuntura política e econômica do Brasil: o primeiro momento é o das lutas e conquistas; e o segundo momento é o das lutas e resistências, isto é, pela permanência das políticas públicas, em âmbito educacional, até então conquistadas pelo movimento.

Como marco da luta e conquista por educação do Campo tem-se no período de 1997 a 2010 (Silva, 2010) os registros da constituição e institucionalização da Educação do Campo, enquanto política pública, no âmbito do Estado Brasileiro, resultante da mobilização social de sujeitos que, ao longo das lutas materializadas nos encontros, conferências e fóruns, resultou em cartas, manifestos e proposições que compuseram em parte os documentos oficiais da política, posteriormente.

A expressão Educação do Campo nasceu primeiro como “Educação Básica do Campo”, criada e amplamente debatida durante o processo de organização e planejamento da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998 (Caldart, 2012), que teve como propósito discutir acerca dos questionamentos que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), marco da luta por educação do Campo.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 e organizada pelo MST, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme especifica o Documento Síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, “foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à educação básica do Campo” (p. 57).

A realização da I Conferência, em sua fase de planejamento, foi tomada por discussões anteriores à sua realização, gerando um documento base, amplamente debatido em encontros estaduais. Neste documento está contido “os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina de Educação Rural” (Caldart, 2012, p. 258), como podemos constatar abaixo pelos sujeitos que participaram do evento:

Decidimos utilizar a expressão Campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho Camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a

sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do Campo, sejam os Camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de Camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (Fernandes; Caldart; Cerioli, 2020, p. 44).

Vendramini (2007) enfatiza que a primeira Conferência marcou, no cenário das políticas públicas brasileiras, a inauguração de uma nova referência para o debate e a mobilização social, momento este que a educação rural “saía de cena” para a Educação do Campo adentrar ao cenário e assim “reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no Campo” (p. 123). “Esta realidade, ao mesmo tempo em que marca a história desses sujeitos, os motiva a empreender lutas contra-hegemônicas ao modelo de sociedade capitalista” (Braz, 2017, p. 28) e nos desafia a perceber que os projetos e políticas de Educação do Campo, oriundos das lutas sociais destes sujeitos sociais, apresentam-se com itinerários formativos diferenciados.

Tamanha foi a relevância deste evento para a demarcação e estabelecimento de um projeto de educação diferenciado que Caldart (2004, p. 13) afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do Campo”.

A partir do I ENERA e da I Conferência pôde-se constatar que a inserção da Educação do Campo na agenda pública foi fortalecida e contemplada, posteriormente, na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, dispositivo legal publicado três anos após a realização da I Conferência. Este documento trata e especifica as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o ponto de partida, por estabelecer um conjunto de princípios e de procedimentos de oferta educacional, para a construção de uma Política de Educação do Campo socialmente e culturalmente referenciada.

A II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo ocorreu em 2004 em Luziânia, no estado de Goiás, mesmo lugar onde ocorreu a primeira conferência. Juntas, constituíram-se em marcos históricos da reivindicação da Educação do Campo, enquanto política pública e mais ainda do reconhecimento de suas especificidades, seus modos de ser e de viver, como política pública.

Na II conferência buscou-se novamente denunciar o descaso vivido pelas populações do Campo quanto à falta de escolas, infraestrutura, formação docente inadequada e currículos deslocados. Tal qual a primeira, estas mobilizações, conforme expressa a Declaração Final da

conferência, tiveram papel significativo no “processo de rearticulação da questão da educação da população do Campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular” (p. 01).

Observou-se ainda que na II Conferência Nacional de Educação do Campo ampliou-se a participação dos grupos organizados, incluindo também a participação das universidades e das representações governamentais, bem como a concepção de educação. “A Conferência de Luziânia debruçou-se especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente” (Vendramini, 2007, p. 124).

Com uma visão mais ampliada do debate da luta Por uma Educação do Campo, foi neste evento que se deixou de utilizar o termo Por Uma Educação Básica do Campo e adotou-se Por uma Educação do Campo, significando que não é suficiente lutar apenas por Educação Básica, mas ao “conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade” (Caldart, 2004, p. 11).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 16 de abril de 1998, publicado pela Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, representa uma das primeiras conquistas, no âmbito das políticas públicas, resultante do intenso processo de mobilização encampado pelos sujeitos do Campo e que significou o fortalecimento da luta.

Molina e Jesus (2010) lembram que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) teve o seu registro de nascimento no ENERA em 1997. Em meio às discussões identificou-se que diversas instituições de ensino superior no Brasil estavam envolvidas com a temática da Reforma Agrária, mas de forma isolada e desarticulada.

Na conjuntura identificada no ENERA, o Pronera seria o elo necessário para fazer avançar a educação nos assentamentos, uma vez que os índices de escolarização, revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária concluído em 1996, eram significativamente baixos.

Segundo Molina e Jesus (2010), a partir deste evento diversas mobilizações foram articuladas para consolidar o Pronera como política pública destinada aos beneficiários da Reforma Agrária, uma vez que o público não estava contemplado por políticas públicas, previstas no Plano Nacional de Educação vigente à época.

As reuniões para formatar o Pronera ocorreram na Universidade de Brasília (UnB). Suas atividades iniciaram com cursos de alfabetização de jovens e adultos, atentando-se para as demandas reveladas no “I Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos” (Molina; Jesus, 2010,

p. 36).

O primeiro período de luta do Movimento de Educação é marcado pelas seguintes conquistas: proposta objetiva de política educacional, especialmente nas áreas de Reforma Agrária, que “se articula a um projeto de desenvolvimento do Campo e do país contraposta a um projeto neoliberal existente” (Silva, 2020, p. 6); a realização da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 e organizada pelo MST; a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que produziu documento no qual consta “os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina de Educação Rural” (Caldart, 2012, p. 258).

Em consonância às discussões geradas no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, a I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) realizada em 1998, e a II CNEC realizada em 2004, “resultaram na inscrição da Educação do Campo como política educacional” (Silva, 2020, p. 07), mediante a publicação da Resolução n. 01 de 2002 CNE/CEB (Brasil, 2002), que Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e da Resolução n. 02, de 2008 (Brasil, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

As demandas da Educação do Campo, no período de conquistas, passaram a ser sistematizadas pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), criado em 2010, ano em que no Brasil se instituiu também a Política Pública de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através do Decreto n. 7.352 de 2010 (Brasil, 2010).

Como resultado da articulação de sujeitos diversos por políticas públicas, em 2010, a Educação do Campo passou a ser reconhecida como Política Pública a partir do Decreto nº 7352 de 4 de novembro. Este documento determina a ampliação e qualificação da política de educação do Campo, o que teoricamente significa que além da Educação Básica, o ensino de nível superior, de acordo com o decreto, estava assegurado às comunidades do Campo. Além disto, o decreto assegura o direito à educação em seus vários níveis, mediante o estabelecimento de diretrizes e metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de nº 13.005/2014, buscando com isto uma política pública centrada na justiça social e nos direitos das populações do Campo. Esta prerrogativa consumou-se como um avanço se comparada ao PNE anterior.

Munarin (2011), ao estudar o cenário das políticas públicas educacionais para as

populações do Campo, tendo como objeto de análise o PNE 2001-2010, anterior ao Decreto que institui a Política Nacional de Educação, concluiu o documento, “por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de educação do Campo” (p. 53).

No PNE de vigência 2011-2020 foi possível verificar a presença de diversas ações encaminhadas pelos movimentos sociais, sindicais e outros representantes da sociedade civil. Tais sugestões visam ao fortalecimento da educação de qualidade e à garantia de que o Estado cumpra seu dever de oferecê-la para todos. No entanto, muitas das proposições não foram atendidas.

O Direito à educação encontra respaldo em diferentes dispositivos legais, mas parte de um documento essencial ao regime democrático do país, a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo n. 205, afirma que a educação é tida como “direito de todos e dever do Estado e da família [...], com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, como a Educação é um direito público, considerar as especificidades de um povo tão diverso em um país tão grande, parece ser obrigação do Estado.

Instituir políticas de Educação do Campo, socialmente referenciadas, importa também considerar a diversidade das populações do Campo no Brasil, bem como as brutais diferenças dos projetos de desenvolvimento para o Campo, territórios marcados por intensas disputas ideológicas (Molina, 2015).

Outro dispositivo legal que deve ser ressaltado nestes escritos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) que no artigo n. 28 consente mecanismos de adequação da escola às peculiaridades da vida no Campo, o que sozinho não é capaz de garantir uma educação do Campo específica, capaz de imprimir a marca da identidade do Campo e de seus sujeitos nos projetos educativos do Campo, porém abriu caminhos legais para criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002. Este documento previu, dentre outros direitos, a universalização do acesso da população do Campo à Educação em diferentes níveis de ensino e modalidades. Assim, os dispositivos legais apontados, somados a outros, terminam por assegurar elementos valiosos para dar subsídio aos componentes estruturantes das políticas educacionais.

Além dos já citados documentos, outros instrumentos normativos conformam a garantia do direito à Educação das populações do Campo. Dentre eles estão: o Parecer n. 1/2006 (Brasil, 2007), que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros

Famílias de Formação por Alternância; a Resolução n. 2/2008 do CNE/CEB (Brasil, 2007), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Resolução 4/2010 do CNE/CEB (Brasil, 2007), que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do Campo; o Decreto de nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); a Portaria 83/2013 do MEC e o Decreto nº 7.352/2010, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PronaCampo); a Lei n. 12.960/2014 (Brasil, 2014), que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas.

Cabe evidenciar que o Pronacampo “disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (Brasil, 2013, p. 02). Além disto, propõe um conjunto de ações articuladas com a intenção de assegurar a melhoria do processo educacional no Campo como um todo, abarcando desde a formação dos professores, a produção de material didático específico, o acesso e recuperação da infraestrutura e a qualidade do ensino e de sua oferta em todas as etapas e modalidades. O Pronacampo é um dos principais programas de Educação do Campo e anuncia como objetivo:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do Campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2013, p. 06).

Para a efetivação das políticas de educação, compreendidas pelo Pronacampo, anuncia-se que as discussões ocorrem de forma transversal e de forma colaborativa com a Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Suas ações estruturam-se em quatro eixos norteadores, descritos abaixo:

- a) eixo **Gestão e Práticas Pedagógicas**, que contempla o Programa Nacional de Livro Didático na Escola, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola e o Mais Educação

Campo;

- b) eixo **Formação Inicial e Continuada de Professores**, que contempla a formação inicial e continuada de professores, por meio do PROCAMPO, PARFOR e Escola da Terra;
- c) eixo **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**, que está situado no Escola da Terra EJA e o Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego;
- d) eixo **Infraestrutura Física e Tecnológica**, que contempla melhorias na infraestrutura física e tecnológica de escolas situadas no Campo.

Mesmo com todo o aparato jurídico, cujos instrumentos legais ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, e ainda que se reconheça avanços em termos das políticas educacionais para o Campo, Hage (2014) denuncia que os estudos desenvolvidos no âmbito do Geperuaz¹⁸ revelaram que do total de 29.830.007 pessoas que viviam no Campo em nosso país, de acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, somente 21% tinham acesso à escola, dado revelador da exclusão e desigualdade de acesso à educação das populações do Campo.

Como se não bastasse a desigualdade de acesso, no Brasil, a população do Campo ainda se vê diante do fechamento de escolas, fenômeno que concorre na contramão dos direitos humanos e sociais elementares, como é a educação.

Apesar de Silva (2020) apontar a conjuntura política e econômica de 2011 a 2019 como o segundo período do Movimento de Educação do Campo, marcado por lutas e resistências, estenderemos o período até o ano de 2022, quando finalizou o mandato do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, responsável pela extinção¹⁹ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004 (Brasil, 2004), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente à época, e desde 2023, o atual presidente do Brasil.

A princípio, a SECADI foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e no ano de 2011, a “inclusão” passou a fazer parte da pasta, passando a dar mais visibilidade às demandas dos sujeitos historicamente excluídos do processo educacional, incluindo as populações do Campo. Esta secretaria foi recriada pelo atual governo através do Decreto n. 11.342, de 1º de janeiro de 2023.

¹⁸ Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia.

¹⁹ Há controvérsias em relação ao uso do termo, pois há um grupo que defende que a SECADI não foi extinta e sim reconfigurada no que denominaram de Modalidades Especializadas e Alfabetização com foco para medidas, políticas e projetos voltados ao atendimento da formação para o mercado de trabalho, uma evidência de que o referido governo priorizaria, com suas políticas, a classe elitista da sociedade brasileira.

Neste segundo período, o FONEC, criado com o objetivo de exercitar a “análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo” (Carta Criação Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, [s.p.]), conforme registro da Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, tem acompanhado de forma contínua e articulada aos fóruns estaduais, a educação do Campo enquanto política pública.

Neste período observa-se que o Movimento Nacional de Educação do Campo luta e resiste pela continuidade da participação ativa “na elaboração, gestão e controle de projetos e políticas de Educação do Campo”, impedidos, judicialmente em 2008 e 2010 (Silva, 2020, p. 11).

O fechamento de 37 mil escolas do Campo, denunciado no 3º FONEC, realizado em 2015, compõe o segundo período marcado pela retração das políticas públicas educacionais do Campo. Além do exposto, o movimento de lutas resiste pelo congelamento de investimentos, cortes e contingenciamento dos investimentos em educação, militarização das escolas, criminalização das ações dos movimentos sociais, dentre outras (Silva, 2020), cenário que começou a ser desconstruído no terceiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Como retomada dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas e da Política Nacional de Educação do Campo a primeira providência, deste atual governo, foi retornar com a Secadi. Em 2023 empossou a Comissão Nacional da Educação do Campo (Conec) durante reunião técnica ocorrida em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho, para discutir políticas públicas de Educação Básica e de Ensino Superior voltadas ao atendimento das demandas dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Mais recentemente, no Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, ocorrido em Salvador, estado da Bahia, entre os dias 28 de fevereiro a 02 de março do ano de 2024, a solicitação de medidas emergenciais para a continuidade do Pronera foi a tônica da carta endereçada à presidência da República, a reivindicação é para que o programa continue “exercendo seus objetivos [...] propiciando que milhares de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária possam ter seu processo de escolarização em todos os níveis [...] combinado ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico das áreas de Reforma Agrária”.

Não é possível ainda constatar avanços significativos no âmbito das políticas educacionais de Educação do Campo, porém abre-se um novo horizonte pautado em relações de diálogo entre os agentes sociais que compõe o “Movimento Por Uma Educação do Campo” no Brasil e os agentes responsáveis pela gestão das políticas públicas do estado brasileiro. Espera-se, neste entremeio, que haja tempo e disposição para debater a Política de Nucleação Escolar com possibilidades para mudanças reais e efetivas.

3.5.1 Contexto(s) sócio-histórico(s) da Política de Nucleação no Brasil

A nucleação, modelo organizacional de escolas em núcleos de referência, tem como característica principal a desativação temporária de uma escola, que será permanentemente extinta depois de decorridos cinco (5) anos. Experiências de nucleação de escolas de países como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá, dentre outros (Ramos, 1991; Vasconcellos, 1993), serviram de referência para o Brasil.

Segundo Rodrigues *et al.* (2017 p. 03), a nucleação ocorre principalmente pela constatação do baixo número de matrículas em comunidades localizadas em regiões com características bastante específicas e pela constatação da “precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas”.

As Escolas do Campo estão localizadas em regiões cuja geografia, relevo e vegetação são bastante específicas. Estas características têm servido de respaldo político para denominar, pejorativamente, as unidades escolares como “Escolas de difícil acesso ou de Escolas Isoladas”. Contudo, “a comprovação do quantitativo de estudantes por turma, segundo critérios específicos estabelecidos pelas secretarias municipais de educação, tem sido determinante para o fechamento de escolas há muitas décadas de história da educação brasileira” (Braz; Souza, 2024, p. 5).

Ferreira e Brandão (2017) asseguram que desde a década de 1960, o Brasil convive com determinações político-administrativas de fechamento de escolas. Tal cenário não é, portanto, recente, mas ganhou evidência a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394 de 1996, e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ordenamentos legais que contribuíram com a municipalização²⁰, alterando o agente político responsável pela oferta do Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 23/2007).

No período histórico de implantação da nucleação, o Brasil atravessava um ciclo de êxodo rural em virtude do acelerado processo de industrialização, provocado pelo crescimento do capitalismo consolidado no período pós-revolução industrial, ocorrido no século XVIII na Europa. Neste contexto, as cidades desenvolveram-se aceleradamente (Silva; Barros, 2020, p. 167), exatamente porque também, neste período, o país recebia maior interferência de organismos norte-americanos que através de subsídios financeiros fomentaram o

²⁰ O processo de municipalização ocorre a partir de acordos estabelecidos entre governos estaduais e municipais, nos quais a responsabilidade da oferta do Ensino Fundamental é transferida para a esfera municipal.

desenvolvimento de países no dito processo de desenvolvimento. Um destes organismos que merece destaque é a United States Agency for International Development (USAID), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento.

A USAID, órgão norte-americano, teve forte influência na formulação de estratégias e fomento ao desenvolvimento e a modernização da economia e da sociedade brasileira na década de 1960 por meio dos Acordos MEC-USAID. Estes acordos, embalados pelo espírito do desenvolvimentismo para o progresso, materializaram-se em convênios de assistência técnica e de cooperação financeira à educação brasileira, da antiga Educação Primária até ao Ensino Superior (Arapiraca, 1979).

Arapiraca (1979) ressalta que os acordos estabelecidos intencionaram legitimar, pela via educacional e pelos processos de ensino, toda uma transformação modernizadora assentada na filosofia pedagógica dos EUA, imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Para a conformidade do modelo, “houve toda uma mobilização dos quadros da inteligência pedagógica brasileira, no sentido da absorção das práticas educativas observadas nos EUA, principalmente com referência à efetividade e à eficiência do aparelho escolar alternativo para as minorias” (p. 151).

Não é recente a interferência de órgãos estrangeiros nas propostas de políticas públicas brasileiras. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde sua criação em 30 de setembro de 1961 em Paris, na França, vem estabelecendo estratégias para promover o desenvolvimento e estabilidade econômica de seus países-membros, atualmente composto por 35 no total.

Apesar de ter como diretriz norteadora a expansão da economia atrelada à elevação do nível de vida das populações de seus países-membros, a educação tem sido foco de suas pretensões. Desde a sua reconfiguração, após a convenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que a oficializou em 03 de setembro de 1961, a OCDE se dedica a promover padrões convergentes e universalizantes, em temáticas diversas como a educação, baseados em países desenvolvidos.

O Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee - EDPC) foi criado em 2007 e é o principal organismo sobre educação da OCDE. Seu objetivo é apresentar estratégias eficientes e eficazes que culminem na qualidade da educação dos países-membros e não membros da Organização, estabelecida a partir de critérios próprios e consoantes aos seus princípios fundantes. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, tem se destacado como o principal instrumento de avaliação dos sistemas educacionais destes países. O exame avalia as áreas cognitivas voltadas para o conhecimento da ciência,

leitura e matemática. A primeira aplicação do PISA foi no ano de 2000, tendo o Brasil participado.

No PISA, o Brasil compõe o Conselho Diretivo como “Associate”, o que lhe garante o voto sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento. A Secretaria Executiva do Ministério da Educação é quem representa o Brasil no referido Conselho, enquanto na instância técnica participa a Diretoria de avaliação da Educação Básica do INEP como Gerente Nacional do projeto.

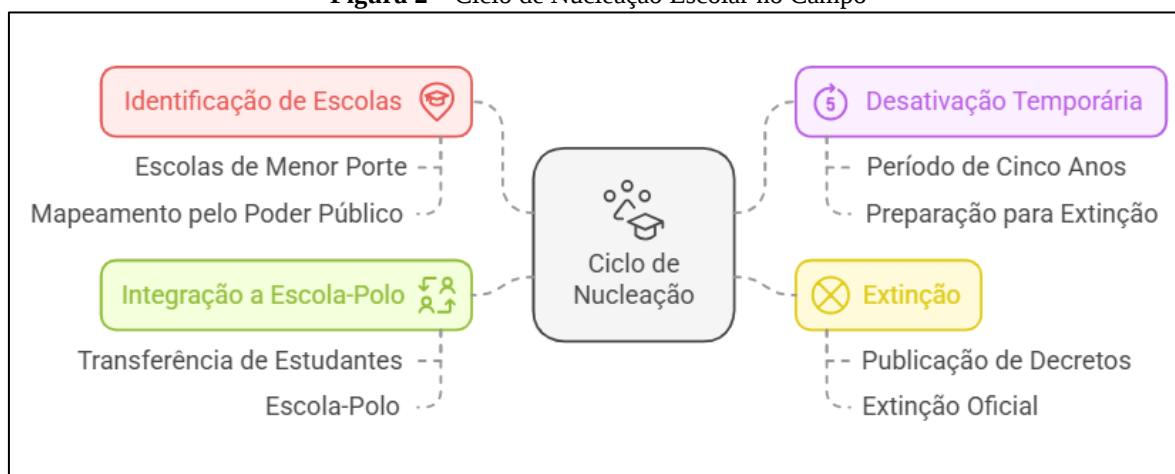
A OCDE mantém um setor de pesquisa exclusivo para debate das demandas educacionais denominado de Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI), responsável pela realização de estudos. No Brasil, o Ministro de Estado participa destas reuniões na condição de convidado (invitee). Estamos em constante vigilância, por mecanismos diversos.

Os estudos comparativos, realizados pela OCDE e recém-publicados no documento *Education Policy Outlook: Brazil*, com foco em políticas nacionais e subnacionais, analisa as políticas educacionais implementadas no país comparando-as com as tendências internacionais. Neste documento não há um foco para a população estudantil do Campo. No entanto, é ressaltado que a educação brasileira enfrenta “problemas multidimensionais de equidade, exigindo respostas abrangentes” (OCDE, 2021, p. 13).

Conforme Rodrigues *et al.* (2017), a nucleação segue um fluxo similar em todo o país: começa pela desativação temporária da escola, e passados 5 anos procede-se com sua extinção permanente. Ocorre, principalmente, pela constatação de que uma comunidade, por se apresentar em regiões consideradas isoladas²¹, possui baixo número populacional e de matrículas e ainda apresenta “precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas” (Rodrigues *et al.*, 2017 p. 03).

Apesar das poucas variações, a literatura mostra um ciclo que se repete. Vejamos, de forma simplificada, o Ciclo de Nucleação de Escolas do Campo na Figura 2.

²¹ Escolas isoladas são aquelas que funcionam em localidades de difícil acesso, por questões de ordem geográfica, e apresentam um número pequeno de estudantes, segundo critérios específicos estabelecidos pelas secretarias municipais de educação.

Figura 2 – Ciclo de Nucleação Escolar no Campo

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise da literatura educacional (2025).

O ciclo de nucleação (Figura 2) toma como ponto de partida a identificação das escolas que apresentam, de forma recorrente, um número pequeno de matrículas, conforme critérios administrativos adotados por cada município. Na sequência procede com os trâmites de transferência dos estudantes para uma Escola Polo. Logo abandona-se a escola anterior que permanece fechada com mínimas chances de ser reaberta. Algumas permanecem assim por 5 anos até a publicação de um decreto determinando a sua extinção. Consta-se então “a morte de uma escola e de uma história linda que a fez nascer”, como disse um dos diretores entrevistados neste estudo.

O processo de nuclear Escolas do Campo, que se apresenta de forma bastante usual e desenfreada no cenário brasileiro, em termos legais, consiste em uma excepcionalidade. A Resolução de nº 02, de 28 de abril de 2008, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, em seu Artigo 3º diz que:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intraCampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

[...]

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Como vimos, o processo de nucleação apresenta elementos que subsidiam a sua concreta efetivação. Neste processo, às comunidades devem ser garantidos espaços dialógicos para a sua manifestação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, no Parágrafo único do artigo 27 estabelece como exigência para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas a prévia manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Apesar da similaridade dos processos de nucleação no Brasil, constata-se diferenças quanto à denominação adotada pelos municípios. Até mesmo nos documentos legais que instruem a política de nucleação há diferenciação: o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 define as Escolas Polos como “núcleo administrativo e pedagógico” (p. 04). No Paraná convencionou-se chamá-las de Escolas Consolidadas (Ramos, 1991) e em São Paulo (Vasconcellos, 1993) denominaram de Escolas Agrupadas, ou Escolas-Núcleo.

Neste estudo, dada a constatação da existência de escolas que funcionam em regime de (co)dependência, define-se Escola Polo²²:

Como aquela, identificada, pela comunidade escolar, como Centro de Ensino ou Centro Escolar, localizado numa área territorial estratégica, cujo acesso às localidades próximas ocorre por meio do transporte escolar. Funcionam com melhor infraestrutura física, se comparadas às escolas multisseriadas/multianos, depreciadas no processo de nucleação (Braz; Souza, 2024, p. 5).

Com estas características, as autoras ressaltam que a Política de Nucleação de Escolas do Campo está embalada por “pelo menos, dois discursos em funcionamento: um que defende a nucleação sob o viés político-pedagógico e outro que a justifica pelo viés econômico-administrativo” (Braz; Souza, 2024, p. 11).

Não é difícil entender que aqueles que defendem a nucleação pelo viés político-pedagógico se referem às melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Geralmente são aqueles que conhecem o “chão” da escola. Enquanto que o viés econômico-administrativo é tema recorrente das mesas de negociação dos gestores públicos municipais ou estaduais que justificam na fragilidade das escolas multisseriadas, agora multianuais, os problemas de baixo aproveitamento escolar nas Escolas do Campo. Estas escolas,

[...] são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura

²² Apesar da existência de diversos léxicos para identificar uma escola nucleada, optamos pela expressão Escola Polo, por ser este o termo adotado no município de Tucuruí, lócus empírico da pesquisa.

física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias (Hage, 2014, p. 01).

A década de 1990, quando se intensificou o movimento “Por uma Educação do Campo”, foi um período marcado também pela consolidação da política neoliberal no Brasil. O Estado, como regulador desta política, propôs, com o apoio e suporte de Organismos Internacionais, uma reorganização do sistema educacional brasileiro, concebida pelos mesmos critérios do Capital. Desta forma, aspectos inerentes à produtividade, competências e habilidades, eficiência, eficácia e qualidade foram alguns dos conceitos-chaves que marcaram as políticas públicas educacionais.

Com o cenário das condições desumanas das escolas multisseriadas e com as narrativas dos organismos internacionais, qualquer promessa de melhoria, revestida de apetrechos “modernos” e “inovadores,” seria capaz de persuadir os sujeitos para a aceitação da política de nucleação. Os atrativos tecnológicos, dentre outras promessas, somente revelam que o critério para a avaliação da qualidade tem como parâmetro o modelo escolar urbanocêntrico. Isto, segundo Hage (2014, p. 05), deve-se a muitos fatores, dentre os quais:

destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à Educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento.

Mediante o exposto, não é exagero dizer que a nucleação se apresenta com a promessa da superação do processo precarizado de escolarização do Campo, por assentar-se no discurso da qualidade de base economicista e assim manter a marca da precariedade, da desigualdade e da exclusão que historicamente caracterizou as políticas públicas de Educação do Campo, cerceando o direito destes sujeitos a uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A nucleação tem se mostrado um problema sistêmico que vem tomando força com o passar dos anos. Não faltam justificativas, aos governos estaduais e municipais, para favorecer as iniciativas de nucleação de escolas do Campo no Brasil, dentre as quais é possível destacar a “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação

da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem” (Brasil, 2007).

No Brasil, a nucleação escolar tem o seu enraizamento ao longo da história sob a narrativa da busca pela qualidade da educação ofertada aos sujeitos do Campo. De acordo com o INEP/MEC, a nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (Brasil, 2006, p. 116). Em síntese, o processo de nucleação ocorre quando escolas de pequeno porte são fechadas e os estudantes são transferidos para uma escola de maior porte sob a promessa da infraestrutura de maior qualidade, como já dissemos.

“Um dos primeiros resultados da implementação da nucleação consiste na reorganização espacial da oferta escolar, [...] retração da oferta de escolas em localidades campesinas, concentrando a oferta em um número reduzido de Escolas Polos” (Braz; Souza, 2024, p. 7). Outro problema consiste em brusca “mudança na espacialidade da oferta escolar [...] provocando uma política de esvaziamento do Campo” (Cordeiro, 2013, p. 110) e de desterritorialização das escolas do Campo.

Alguns autores observam que mesmo a nucleação ocorrendo intracampo, as dificuldades de acesso provocadas pelo distanciamento entre as localidades e uma Escola Polo provocam o abandono de suas localidades, pois as longas distâncias tornam-se enfadonhas e causam desgastes físicos e emocionais — as condições das estradas tornam os estudantes vulneráveis a acidentes — aos estudantes, elemento prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem.

De forma congruente, uma conclusão é partilhada nas discussões sobre nucleação escolar: o fechamento de escolas tem se configurado ao longo dos anos em ataque ao direito à educação dos povos do Campo, das águas e das florestas, isto é, independente do território, o tratamento é o mesmo. Esta constatação nos impôs maior severidade em nossa pesquisa, porque a intenção não foi confirmar o que está consensualmente posto, embora isso aconteça de uma forma ou de outra, mas de interrogar e problematizar o objeto em si a fim de enriquecê-lo com novas análises no itinerário investigativo.

Diante da realidade apresentada, foi possível perceber que há um movimento revestido de política pública que não só expulsa trabalhadores e trabalhadoras de suas terras, expulsa da escola e que pode, com isso, anular direitos irrevogáveis, como o acesso à educação, realidade demonstrada na crescente elevação do número de escolas fechadas em todo o território brasileiro, como demonstrado abaixo na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil (1996-2023)

ANO	URBANA	CAMPO
1996	61.031	139.923
2023	85.744	51.177
Diferença	+ 24.713	- 88.746

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar/Observatório do PNE.

Na Tabela 1 observamos no ano de 1996²³, ano de publicação da LDB, uma diferença substancial ao compararmos o número de escolas localizadas nas áreas urbanas e nos territórios do Campo. Ao passo que no período compreendido de 1996 a 2023, a Educação do Campo sofreu uma perda irreparável: 88.746 escolas fechadas no Brasil.

O fechamento desordenado e sem legitimidade de escolas nos diferentes territórios do Campo — como os territórios quilombolas e indígenas, tendo em vista que além da manifestação dos sistemas de ensino, as comunidades devem ser ouvidas — provocou a apresentação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei (PL) de nº 2111/15, que exige maior rigor na fiscalização do processo de fechamento de escolas, incluindo a manifestação do Ministério Público quando a medida for de caráter definitivo ou pelo prazo superior a um mês.

No ano de 2023, a tramitação do referido Projeto de Lei deu seguimento para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) que já instruiu a alteração do Art. 28 da LDB modificado pela Lei 12960 de 2014. A medida é necessária porque, conforme expresso no documento legislativo, “o campo ainda carece, não somente de mais programas e projetos de financiamento, mas também de um olhar mais fiscalizador, sendo este último ponto o principal objetivo da presente proposição” (Brasil, 2015, p. 03).

A fiscalização é condição inadiável, pois não há nenhum indício de que a Política de Nucleação retroceda ou deixe de existir no Brasil. Verifica-se nos Objetivos, Metas e Estratégias do Novo Plano de Educação para o decênio 2024-2034, ainda em processo de votação, indícios de novos contornos ao decidir, no período de vigência do novo PNE, “instituir parâmetros nacionais e regramentos que orientem e permitam, quando necessário, processos de nucleação escolar na educação infantil [...]” (Brasil, 2024, p. 8), situação que certamente será rechaçada uma vez que crianças, matriculadas na educação infantil, necessitam de rotinas estáveis, pedagogicamente planejadas com responsabilidade, e de um ambiente próximo ao seu contexto familiar, o que se perde com deslocamentos longos.

Com as evidências de que a Política de Nucleação carece de uma análise cuidadosa e responsável, o PNE deveria priorizar investimentos na melhoria das escolas locais, garantindo

²³ A Lei de Diretrizes e Bases legitimou e institucionalizou a Educação do Campo, ao apresentar delineamentos, no artigo 48, quanto à oferta da educação no Campo observando, inclusive, as peculiaridades regionais e a adequação de calendários escolares.

infraestrutura, formação docente e materiais didáticos adequados, respeitando as especificidades de cada território, e assegurando o direito das crianças à educação de qualidade sem comprometer seu bem-estar físico, emocional e social, já bastante prejudicado pelas condições atuais de escolarização no Campo.

Ao estudar sobre a Política de Nucleação Escolar das Escolas do Campo, Braz e Souza (2024, p. 04) destacam que:

No Brasil a nucleação é fomentada por diferentes frentes de recursos iniciada, pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com fundamentos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que respalda o Plano de Ações Articuladas (PAR) como estratégia de assistência técnica e financeira, suplementar e voluntária, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo aprimorar a educação básica pública brasileira com ações de ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares oferecidas pelos Sistemas Públicos de Ensino.

O PAR tem respaldo legal na Lei nº 12.695/2012, concebido como uma ferramenta de gestão para o planejamento da política educacional e sua continuidade, para um período de quatro anos, elaborada pelos entes federados a partir de diagnósticos das realidades educacionais.

A assistência técnica e financeira, segundo informações disponíveis do sítio eletrônico do FNDE, traduz-se em investimentos vinculados para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), e pode ser pleiteada em quatro dimensões. São elas: gestão educacional, formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e de avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O governo federal utiliza o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) como ferramenta para análise das demandas e para elaboração dos planos com vistas à identificação das medidas mais apropriadas para solução dos problemas identificados e para execução das ações. É através da referida ferramenta que as Secretarias de Educação acompanham os fluxos processuais de atendimento de seus planos para posterior submissão ao FNDE e ao MEC. Braz e Souza (2024, p. 04) observam que:

Estas medidas, em consonância com o Plano Nacional de Educação vigente têm contemplado diversas ações como a realização de Obras de ampliação, construção e reforma que relacionada à Política de Transporte Escolar tem fortalecido a nucleação de escolas do Campo e modificado o cenário de oferta educacional nos territórios do Campo.

Buscando-se perseguir as implicações da Nucleação como forma de organização ou de

reorganização do ensino ofertado às comunidades do Campo, outro ponto a ser considerado é a localização das Escolas Polos. A posição destas escolas nem sempre favorece o acesso rápido a todos os estudantes. E, neste cenário, o transporte escolar, que nem sempre está em condições favoráveis, tem agravado as condições de acesso ao ensino, uma vez que a longa distância percorrida provoca resultados adversos à melhoria no processo de aprendizagem.

3.5.2 A Política de Transporte Escolar como subsídio da Nucleação de Escolas do Campo

A Política Pública de Transporte Escolar possui estreita relação com a Política de Nucleação de Escolas, pois é ela que subsidia a locomoção dos estudantes de suas localidades até a Escola Polo, mantendo-os durante muitas horas fora da rotina e dos costumes de sua comunidade, preocupação manifestada pelo MEC no Parecer CNE/CEB nº 23/2007 quando afirma que as “políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações do Campo” (p. 01). Isto porque a presença das escolas no Campo significa a manutenção das raízes e tradições culturais, características de cada organização comunitária, e ao se deslocarem para outras comunidades, mesmo que intracampo, deparam-se com o *módus vivendi* que não são os de seu grupo social.

No Brasil, como marco legal e regulatório de proteção dos direitos da criança e do adolescente, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 54 assegura que o transporte escolar compõe o rol de programas suplementares exigidos para o atendimento do ensino fundamental, bem como material didático-escolar, alimentação e assistência à saúde e que o “não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente”.

Apesar de ser o transporte escolar uma estratégia de acesso ao ensino público e gratuito, no ano de 2008 foi sancionada a Lei de nº 11.700 de 13 de junho que, ao acrescentar o inciso X ao artigo 40 da LDB, obrigou o poder público a “assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2008).

Como complemento à garantia de vaga nas proximidades das residências das crianças a partir de 4 anos de idade, o governo federal publicou a Lei nº 13.845 de 18 de junho de 2019 que alterou a redação do inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 para assegurar “vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 2019).

Os acréscimos aos dispositivos jurídicos aprofundam o direito à educação da população e buscam evitar a necessidade de grandes deslocamentos dos estudantes até a escola. Contudo, pelas discrepâncias geográficas, naturais do Brasil, agravadas pela extinção de escolas, o que se observa é que não há aplicabilidade da norma jurídica nos processos educacionais do campo.

No Campo entendemos que as longas distâncias percorridas e o tempo de permanência dos estudantes nos transportes escolares provocam o desgaste físico e emocional, além de colaborar com a descaracterização da oferta educacional socialmente referenciada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial. Além disto, como vimos, contraria uma prerrogativa legal disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quanto ao deslocamento de estudantes, especificamente no campo, a Resolução de nº 02, de 28 de abril de 2008, em art. 4, aplica distinções na exequibilidade da ação ao determinar que:

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

A luta por uma educação escolar do Campo, socialmente referenciada, implica na afirmação dos valores éticos, sociais e culturais e no reconhecimento da diversidade territorial que constitui o Brasil. São estas lutas que têm forjado sujeitos sociais e históricos em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas e que por isso mesmo têm marcado suas culturalidades.

O Transporte Escolar é uma das estratégias do Estado para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes às escolas do Campo, desde 2004, ocasião em que o governo federal, através do Ministério da Educação, criou o primeiro programa de transporte escolar: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880 em 09 de junho de 2004. Adiante, em 2007, criou o Programa Caminho da Escola, através de Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE de nº 03 de 04 de abril de 2007, alterada pela Resolução nº 38 de 02 de agosto de 2007 e pelo Decreto 11.162 de 04 de agosto de 2022.

Os programas são executados pelo FNDE em caráter suplementar²⁴, a quem cabe coordenar a implementação, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação dos programas, mediante critérios contidos em regulamentação específica e pelo PAR, conforme disponibilidade orçamentária.

Os programas PNATE e Caminhos da Escola visam dar assistência financeira e técnica aos Estados, aos municípios e ao Distrito Federal quanto ao custeio com transporte escolar de estudantes da Educação Básica, residentes no Campo. No entanto, a expansão do atendimento com Transporte Escolar para todos os estudantes da Educação Básica só foi possível com a Medida Provisória (MP) nº 455 de 28 de janeiro de 2009, convertida na Lei nº 11.947/2009, pois na ocasião da publicação da Lei nº 10.880 em 09 de junho de 2004 apenas os alunos do Ensino Fundamental eram contemplados.

Os recursos recebidos pelos executivos estaduais e municipais são calculados com base no número de estudantes matriculados no sistema público de educação, com residência no Campo e que necessitem do Transporte Escolar para se deslocar até a escola. Os dados são extraídos do Censo Escolar do Inep do ano anterior ao repasse. Entretanto, este não é o único critério estabelecido pelo FNDE para cálculo dos recursos, são consideradas ainda as características das diferentes regiões do Brasil e as demandas contingenciais da realidade brasileira.

Os recursos são gastos exclusivamente com Transporte Escolar e inclui tanto a manutenção de veículos próprios do ente federado, desde que esteja devidamente regularizado pelo órgão executivo de trânsito, quanto com a cobertura de despesas oriundas de serviços terceirizados contratados como aluguel de ônibus.

O Programa Caminho da Escola é destinado, prioritariamente, a estudantes residentes no campo, incluindo territórios ribeirinhos. Os recursos do programa possibilitam a aquisição de veículos para atendimento do transporte escolar no Campo. De acordo com o art. 02 do Decreto 11.162 de 04 de agosto de 2022, são objetivos do programa:

- I - renovar a frota de veículos escolares das redes municipal, estadual e distrital de educação básica pública;
- II - garantir a qualidade e a segurança do transporte escolar, por meio da padronização e da inspeção dos veículos adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola;
- III - garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas da educação básica;
- IV - reduzir a evasão escolar, observadas as metas do Plano Nacional de Educação; e
- V - reduzir o preço de aquisição dos veículos destinados ao transporte escolar.

²⁴ Entenda-se como complemento aos gastos com o Transporte Escolar.

O critério para participação no Programa Caminhos da Escola é a adesão a pregão eletrônico que possibilita a aquisição de objetos de transporte escolar de três formas: por meio da assistência financeira do FNDE, com recursos próprios dos entes federados, ou por linha de crédito especial pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), exceto para a aquisição de bicicletas.

O Programa Caminho da Escola amplia o acesso ao transporte escolar para outros níveis de ensino, não se restringindo à Educação Básica, com possibilidade de atendimento, inclusive, a estudantes do ensino superior da zona urbana, mediante regulamentação específica. Além disto, contribui com a possibilidade do próprio ente federado possuir a sua frota de veículos e de embarcações para atendimento dos estudantes do Campo.

Certamente o acesso a recursos de transporte contribuiu com a nucleação escolar, sem o qual a referida política não se mantém e nem encontra lógica em existir. Esta constatação não implica, necessariamente, que o acesso e a permanência à Educação Básica está garantida nas condições dignas em que deve ser ofertada, pois outros elementos estão imbricados neste processo e não podem ser sucumbidos apenas à garantia de deslocamento de uma localidade até uma unidade escolar.

3.5.3 Manifestações nacionais de resistência ao fechamento de escolas: lutas e conquistas versus lutas e resistências

Observa-se que ao longo da história de luta por políticas públicas educacionais no Campo, o Movimento Nacional de Luta por Educação do Campo agregou diferentes esferas sociais que, de forma síncrona, contribuíram com a criação de uma política de Educação do Campo no Brasil. Por outro lado, concorre com o direito à educação, a política pública de Nucleação de Escolas, visto que resvala no desaparecimento de escolas do Campo, sob o discurso do reordenamento de escolas e de melhores condições de oferta do ensino.

O surgimento do Movimento Nacional de Luta pela Educação do Campo está vinculado àqueles que outrora definiram como prioridade a conquista da terra, como possibilidade de trabalhar e produzir suas condições materiais de existência no Campo. Trata-se daqueles que se convencionou chamar de sem-terra, e que, de forma orgânica, compunham o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Mitsue, 2001).

A necessidade de educação nos acampamentos se fez presente assim que se percebeu que a continuidade da luta exigia conhecimentos práticos do dia a dia, tanto para entender sobre “financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura

política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento” (Mitsue, 2001, p. 239).

Mitsue (2001) retoma um momento histórico de luta no qual resistir tornou-se marca do MST, portanto, não seria possível tratar da luta por Educação do Campo sem retomar as bases de seu nascimento que tem na ação do movimento a expressão mais viva dos primórdios de sua existência.

De acordo com Paiva (2017), o MST nasceu no Rio Grande do Sul em um contexto de lutas e resistência contra o processo de concentração de terras, resultante do avanço do setor agropecuário entre os anos de 1978 a 1985. Isto ocorreu, segundo Caldart (2004, p. 102), devido à intensificação do “processo de mecanização das lavouras, especialmente as do Sul do Brasil”, acarretando diversos problemas para a população do Campo.

Fernandes (2000) retoma o período histórico marcado pela mecanização do Campo para ressaltar que com o aumento de trabalhadores assalariados, o agravo da agricultura familiar, o crescimento econômico da agricultura e a concentração da propriedade de terras, diversos trabalhadores do Campo foram expropriados e expulsos de suas terras. Foram “mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e outras regiões brasileiras” (p. 48), formando diversos acampamentos pelo país.

Importa dizer que com o nascimento dos acampamentos e, posteriormente, dos assentamentos, o movimento criou o seu próprio setor²⁵ de Educação, com proposta educacional voltada ao trabalho no Campo. Com indicadores altos de analfabetismo no Campo, o MST criou um Programa de Alfabetização que em 1986 recebeu premiação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A partir do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, realizado em São Mateus no Estado do Espírito Santo, nos dias 27 a 30 de julho de 1987, que objetivava discutir a educação nos assentamentos e acampamentos, oficializou-se a formação do Coletivo Nacional de Educação do MST no mesmo ano, com práticas de estudo e reflexão das práticas políticas e pedagógicas, no intuito de fortalecer a Pedagogia do MST e impulsionar a luta da classe trabalhadora por seus direitos.

Com a mobilização dos eventos, o MST deu o pontapé inicial para o nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, especialmente a partir da realização do 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, marco da luta por Educação do Campo (Munarim, 2008; Caldart, 2004, 2012; Molina; Jesus, 2010).

²⁵ O setor de Educação do MST foi formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação, ocorrido no município de São Mateus no Estado do Espírito Santo.

Para Munarim (2008, p. 01), o Movimento Nacional de Educação do Campo “de conteúdo político, gnosiológico e pedagógico [...] ligado às questões agrárias” é um movimento social que passou a agregar diferentes representações da sociedade brasileira e que ganhou visibilidade nacional ao reivindicar políticas públicas no e do Campo.

De forma orgânica, o movimento alargou-se agregando outros sujeitos e fortalecendo lutas unitárias empreendidas pelos próprios trabalhadores do Campo e suas organizações, é o que representa o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), criado em 17 de agosto de 2010 durante um seminário nacional que reuniu movimentos sociais, sindicais e universidades parceiras, com o objetivo de articular a luta pela educação das populações do Campo no Brasil.

O Fonec, conforme expressa Molina e Santos (2022, p. 01), desenvolve “papel como agente político organizador, formador e, ao mesmo tempo, espaço de mediação e unidade político-ideológica das lutas engendradas pelos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo pelo direito à educação”. O objetivo do Fonec, conforme consta em seu sítio eletrônico:

É a articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Deste processo de articulação e lutas, o Fonec tem produzido diversos manifestos, Cartas e Notas para denunciar ações e manobras que marginalizam e excluem as populações do Campo do direito à educação em suas localidades.

Foi o que ocorreu na luta pela garantia da manifestação de uma pluralidade de instituições e de sujeitos quanto ao fechamento de uma escola do Campo. Referente a isto, o Fonec propôs a alteração no artigo 28 da LDB. Acreditava-se que:

Com certeza, o dispositivo por si só não impedirá o fechamento das escolas do campo em função dos imensos interesses econômicos do agronegócio e seus efeitos destruidores em muitas áreas rurais do país. Porém, se aprovado tal dispositivo, o que certamente exigirá atuação das organizações que atuam na Educação do Campo, junto com a Frente Parlamentar de Educação do Campo, ele poderá dificultar seu fechamento, dando mais tempo para luta e articulação política em sua defesa (Fonec, 2012, p. 23).

Como previu o Fonec, não se observa uma redução no fechamento de escolas com a alteração da LDB, porém é um indicativo legal que pode ser exigido nas instâncias criadas para assegurar o direito à educação.

Para compreender a importância da luta pela educação do Campo vale recorrer a Martins (2009, p. 5) quando afirma que “a exclusão mais brutal é aquela que priva totalmente os moradores do Campo de seu direito à Educação conectada com sua cultura, o seu lugar e as suas histórias”. Assim, quando uma escola do Campo fecha as suas portas, tanto seus objetivos sociais de ensinar e formar os sujeitos que ali vivem quanto sua especificidade como escola do Campo são nitidamente enfraquecidos.

O Fonec “vem acumulando um patrimônio considerável em matéria de organização, elaboração teórica e orientação política” (Molina; Santos, 2022, p. 17). Quanto à luta pela defesa e permanência das escolas do Campo, ameaçadas pela política de Nucleação, tem apoiado as campanhas que combatem o fechamento de escolas. Estas campanhas reivindicam a garantia do direito à Educação com qualidade socialmente referenciada nos diversos territórios dos povos do Campo.

Figura 3 – Campanha Escola é vida na comunidade

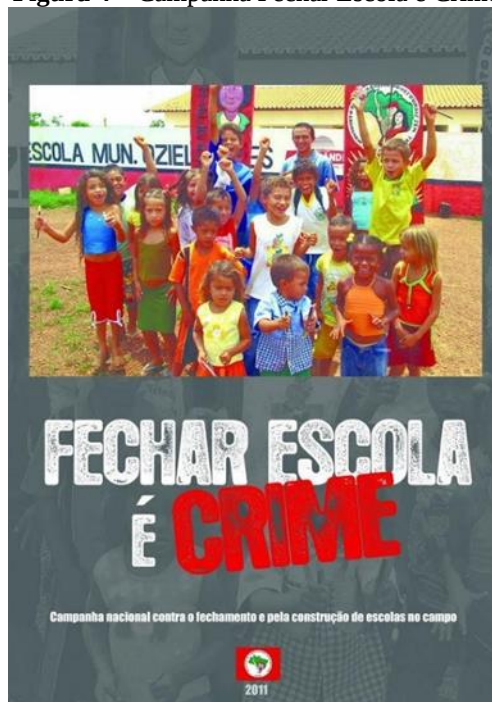


Fonte: Fonec (<https://fonec.org/campanhas>).

A Campanha “Escola é vida na comunidade” (Figura 3) é coordenada pela Articulação Sul em defesa da Educação do Campo, da qual a Articulação Paranaense se integra. Corroborando com a luta pelo não fechamento de escolas do Campo, pelo fortalecimento da escola pública e gratuita do Campo e pela importância da escola enquanto instância que rearticula vínculos

sociais e de aprendizagem. Esta campanha incentivou a produção de vídeos curtos com narrativas que respondam: “Por que a escola é vida na minha comunidade?”, incentivando o posicionamento político em defesa da permanência das escolas.

Figura 4 – Campanha Fechar Escola é Crime



Fonte: Fonec (<https://fonec.org/campanhas>).

A Campanha “Fechar Escola é Crime” (Figura 4), segundo informações contidas no sítio eletrônico do Fonec, foi iniciada no ano de 2011 pelo MST. Busca combater o fechamento de escolas públicas localizadas em territórios do Campo e defender a educação pública como um direito dos trabalhadores e das trabalhadoras. Além disto, a campanha é um mecanismo social criado com o intuito de sensibilizar toda a sociedade brasileira para o fechamento de escolas, um retrocesso no campo do direito à educação.

Figura 5 – Campanha Raízes se formam no Campo



Fonte: Fonec (<https://fonec.org/campanhas>).

A Campanha Raízes se Formam no Campo - Educação Pública e do Campo é um Direito Nosso (Figura 05), organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), tem os seguintes objetivos, segundo a Carta Manifesto em Defesa da Educação do Campo (2021, p. 02):

1. Denunciar o fechamento das escolas do Campo, o desmonte da política pública de educação brasileira e defender a permanência e a construção de mais escolas no Campo;
2. Pautar, na sociedade, a defesa de uma educação emancipadora fundamentada na dialogicidade, na práxis, na transformação social, na autonomia e na participação dos sujeitos sociais, em conformidade com o legado do patrono da educação brasileira Paulo Freire;
3. Incidir na política de educação a ser elaborada e desenvolvida pelos prefeitos e prefeitas, vereadores e vereadoras recém-eleitos e eleitas, e comprometê-los (as) com a construção de uma política de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade;
4. Discutir a importância da educação do Campo para a permanência dos agricultores e agricultoras familiares no Campo, respeitando e valorizando todo um modo de vida no Campo em que se preservem suas culturas, saberes e suas formas de produção e de convivência com a natureza.

Campanhas traduzem não somente a luta pelo não fechamento de escolas, mas o fortalecimento da escola pública do Campo, por um direito social devido e, sobretudo, pela manutenção de vínculos sociais consolidados nas reais condições materiais de existência.

Neste contexto, denunciar o fechamento das escolas do Campo é também resistir ao desmonte da política pública de nucleação ou reordenamento de escolas. Não se trata apenas de defender a permanência e a construção de mais escolas no Campo, esta é a condição primeira, mas, sobretudo, trata-se de defender a liberdade de existir, dignamente em outros chãos. As políticas públicas, por sua vez, poderiam ser mais efetivas e transformadoras das estruturas sociais se estas estivessem embasadas nas demandas emergentes dos sujeitos sociais.

3.5.4 Contexto (s) sócio-histórico da Política de Nucleação no Estado do Pará

O Estado do Pará está localizado na região Norte do Brasil, possui proporções territoriais e geográficas extraordinárias, o que o destaca como a segunda maior unidade federativa do Brasil em extensão territorial com uma área 1.245.870,242 km², e o mais povoado da região Norte com 8.120.131 habitantes, de acordo com dados extraídos do Censo realizado pelo IBGE em 2022.

A garantia da oferta escolar no Estado do Pará atravessa os mesmos desafios observados nas demais regiões brasileiras, acrescido de um elemento a mais: as peculiaridades dos territórios paraenses cercados por rios, lagos, igarapés, matas e densas florestas, contexto típico da Amazônia Brasileira.

Conforme o Censo Educacional no ano de 2023, o estado do Pará somou 1.517.219²⁶ matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, distribuídas em 9006 estabelecimentos de ensino. Junta-se a estes indicadores o índice do IDEB de 4.8 para as séries iniciais do Ensino Fundamental e 4.2 para as séries finais, indicadores abaixo das metas estabelecidas pelo governo brasileiro que é de 6.0 para as séries iniciais e 5.5 para as séries finais do Ensino Fundamental.

No tocante ao número de estabelecimentos de ensino com localização nas áreas rurais, conforme classificação do IBGE, no Estado do Pará, o cenário é desolador, 7.242 escolas do Campo foram fechadas entre os anos de 2000 a 2023, enquanto 1.353 encontravam-se paralisadas no ano de 2023, conforme dados do Censo Escolar sistematizados pelo Fórum Paraense de Educação do Campo e grupo de pesquisa GEPERUAZ (2023).

Os estudos do FPEC sinalizam para a compreensão de que há fortes indícios de que o fechamento destas escolas está atrelado aos processos de implantação da Política de Nucleação e à Política de Transporte Escolar, sem qualquer preocupação, ao menos aparente, com “os desejos, os sonhos e os modos de vida das comunidades rurais e quilombolas” (FPEC, 2021, p. 02).

Ao analisar, de forma mais recente, o número de matrículas no período de 2021 a 2023, num curto período de três anos, conforme tabela abaixo, é possível constatar que a diminuição das matrículas no Pará aliada à extinção das escolas alerta para o risco de desaparecimento da oferta educacional no Campo.

²⁶ Destaquei somente o Ensino Fundamental porque o meu universo de pesquisa não inclui o Ensino Médio, uma vez que este nível não é atendido pelo Sistema Municipal de Ensino em virtude do processo de municipalização e sim pelo estadual.

Tabela 2 – Número de matrículas no Estado do Pará

2021	2022	2023
568.141	565.702	555.279
-	- 2.439	10.423

Fonte: Organizado pela autora a partir da sistematização do GEPERUAZ e Censo 2023.

Entre 2021 e 2022 houve uma redução de 2.439 matrículas; e entre 2022 e 2023, a queda foi de 10.423 matrículas. Observa-se um declínio em movimento constante que pode estar relacionado a vários fatores adversos, como a falta de infraestrutura escolar, a dificuldade de acesso à educação, fatores que colaboram para a evasão escolar.

A diminuição nas matrículas também pode indicar que parte da população estudantil está se afastando do sistema de ensino, o que, se confirmado, teria implicações profundas na garantia do direito à educação e na formação da juventude para sua inserção futura na vida e no mundo do trabalho.

A geografia e as desigualdades regionais dentro do próprio Estado Paraense têm agravado a cobertura educacional igualitária e uniforme. Soma-se aos contextos ambientais, os elementos de ordem estruturais: mobiliários, estruturas das escolas, pouca manutenção das instalações físicas, acesso deficiente à internet e ainda aqueles vinculados à ausência ou pouca adequação do currículo às propostas educacionais coerentes e apropriadas ao modo de vida próprio do Campo. Estes indicativos sugerem a adoção de medidas ou políticas públicas mais robustas que combatam o fenômeno da desigualdade e assegurem o direito à educação às populações do Campo, o que pouco é demonstrado no Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, aprovado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.

No citado documento, Campo e Rural encontram-se em lugares bem demarcados, não disputando posição ou poder. Enquanto rural é tratado como a área que se distingue da urbana, Campo entra em cena ora para tratar do lugar dos sujeitos, ora para reafirmar metas e estratégias para atender à Educação do Campo. Ainda assim é possível perceber que as poucas metas e estratégias constantes no Plano Estadual de Educação do Estado do Pará aparecem como acessórias, panorâmicas ou como complementos de dados das estatísticas urbanas para evidenciar as discrepâncias entre o rural e o urbano e não como ponto de partida para ações resolutivas que combatam os desajustes detectados, contrariando a enunciação de abertura do documento que promete justiça e igualdade na garantia da oferta educacional no estado do Pará.

O documento relembra que o contexto, no qual está inserido o estado, é complexo e por isto a educação deve ser pensada:

[...] visando assegurar o direito à educação aos povos que vivem na cidade; no campo; nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos, exige a articulação de todos os segmentos representativos da sociedade, visando proporcionar condições efetivas para assegurar o direito de todos a aprender e exercer de forma plena a cidadania (Pará, 2015, p. 05).

A narrativa extraída do texto de abertura do PEE paraense reflete a compreensão de que o direito à educação deve ser universal e inclusivo, abrangendo uma diversidade de contextos sociais, culturais e geográficos. A menção a diferentes grupos, como os povos urbanos, rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e moradores de assentamentos, destaca a necessidade de políticas educacionais que atendam às especificidades de cada uma dessas populações, muitas vezes marginalizadas ou em situações de vulnerabilidade. Sabe-se, no entanto, que o simples reconhecimento do direito à educação não é suficiente. É necessário garantir as condições materiais, sociais e pedagógicas para que o direito seja, de fato, assegurado.

Ao constatar que a Educação do Campo aparece, no ordenamento legal, como acessória, quero dizer que a Educação do Campo não recebeu a devida prioridade ou centralidade nas estratégias estabelecidas para cumprimento de metas, mesmo com a constatação de que o Censo Educacional (2013) apontava para “um aumento nas escolas do meio urbano e um decréscimo nas escolas do meio rural” (Pará, 2015, p. 44). Mesmo sendo ela citada em algumas estratégias num contexto em que também aparecem a Educação Especial, Educação Carcerária etc, no PEE não há uma única meta ou estratégia para combater a diminuição de escolas no Campo, ponto controverso da Política de Nucleação Escolar.

No Pará, a nucleação é normatizada pela Resolução n. 485 de 15 de dezembro de 2009 (Pará, 2009) e no artigo 36 comporta os seguintes objetivos para justificar a criação da Escola Matriz, designação dada à unidade escolar que centraliza e coordena as escolas ou salas de aula isoladas:

- I. Ampliar a oferta de Educação Básica no interior do Estado do Pará;
- II. Promover maior eficiência e qualidade aos processos de gestão escolar;
- III. Racionalizar a oferta dos serviços educacionais;
- IV. Aproximar a oferta do ensino básico da residência do aluno, beneficiando, especialmente, os moradores de zonas rurais e/ou de difícil acesso;
- V. Contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Percebe-se, dentre os objetivos apresentados no dispositivo legal, que a nucleação de matriz neoliberal se justifica sob a lógica do custo/benefício, analisada, unicamente, pelo poder público responsável, a quem é dada a competência de expedir as portarias “definindo a Escola Matriz e a relação das Escolas Anexas a ela jurisdicionadas, encaminhando comunicação formal

para homologação do Conselho Estadual de Educação do Pará” (Pará, 2009, p. 11).

É válido ressaltar que um ano antes da publicação da resolução paraense, a qual disciplina a nucleação de escolas, a Resolução de n. 02, de 28 de abril de 2008, já previa como critério a consulta à comunidade, o que não está contemplado na Resolução n. 485, quando centraliza a decisão de criação de uma Escola Matriz ao poder público municipal ou estadual, “sob a Coordenação da Secretaria Estadual e das Municipais de Educação” (Pará, 2009, p. 12).

Corroborando com o contexto de desmonte da Educação do Campo no Pará, a Resolução de nº 201 de 25 de maio de 2017, publicada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, que limita “um patamar mínimo de 12 alunos por professor para manter a oferta educacional em regime regular ou na modalidade de Jovens e Adultos [...]”. O mesmo documento anuncia que fora deste critério outras estratégias serão adotadas para garantir a oferta. Porém, não há uma especificação exequível para esta especificidade. São lacunas como essa, encontradas na legislação educacional, que legitimam políticas públicas que ferem o direito à educação daqueles que há tempos encontram-se marginalizados do processo.

Ribeiro e Cherobin (2020) analisaram as causas e consequências ocasionadas pelo fechamento de escolas na vida das populações do campo no contexto paraense. Segundo as autoras, “o fechamento das escolas no campo no estado se articula com o avanço de um projeto desenvolvimentista, incentivado pelos governantes públicos das diferentes instâncias” (p. 223).

A constatação das autoras está alinhada com os resultados do estudo realizado pelo Núcleo de Planejamento e Estatísticas da Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (Sedap). De acordo com o estudo, o Pará é o estado da região Norte com o melhor desempenho no ranking das exportações de produtos do agronegócio, registrando um crescimento de 4,27% em comparação ao ano anterior (2024).

Os indicadores apresentados indicam a retração de uma política pública educacional criada sob a narrativa da garantia do direito e da melhoria da oferta de educação aos povos do Campo, mas os números revelam, por si só, incongruências em sua efetividade, vivenciadas pelos sujeitos atingidos por uma política contraditória ao princípio do direito universal à educação.

Diante do cenário apresentado é preciso pensar qual é a relação estabelecida entre o agronegócio — um ramo da área de negócios que tem como marca mais expressiva a expansão arquitetada da “produção agropecuária centrada na grande propriedade, articulada ao grande capital transnacional e sustentada política e economicamente pelo Estado Brasileiro e ideologicamente pela mídia empresarial” (Alentejano, 2020, p. 252) — e o fechamento de escolas localizadas no Campo.

Alentejano *et al.* (2021) analisaram a influência do agronegócio sobre o fechamento de escolas no Campo, evidenciando diversas iniciativas de cunho educacionais elaboradas para construir uma imagem positiva e aceitável do agronegócio. A propósito disto, é importante lembrar que de forma massiva e durante muito tempo, desde 2016, a população brasileira foi bombardeada, por todos os canais possíveis, com os slogans “Agro é tech, Agro é pop, Agro é tudo!”.

As afirmativas contidas nos slogans representam um discurso ideológico que busca naturalizar o agronegócio como símbolo de progresso, mas que esconde contradições profundas. A ideia de que o agro é "tudo" sugere uma centralidade absoluta neste tipo de negócio, invisibilizando outras práticas agrícolas e formas de organização da vida no Campo. Esta universalização apaga a diversidade de sujeitos do campo, como povos indígenas, quilombolas e pequenos agricultores e ignora os danos causados pela monocultura extensiva e pela exploração de recursos naturais, que afetam diretamente o meio ambiente e os modos de vida tradicionais. Além disto, exacerba a concentração fundiária e contribui com o aumento dos conflitos pela terra, resultando às populações diversas do Campo a submissão à precarização do trabalho no Campo.

O agronegócio se tornou uma força hegemônica na sociedade brasileira. O agronegócio utiliza-se de mecanismos para além da estrutura econômica.

Eclodem em todo o Brasil o Programa Agronegócio na escola, criado pela Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). Na educação, especialmente no campo, é indispensável desmistificar este discurso, promovendo uma formação que reconheça os limites do modelo hegemônico e valorize a pluralidade de sujeitos, saberes e modos de vida do Campo.

De acordo com a consideração dos autores, há uma dupla ofensiva (Alentejano *et al.*, 2021) do agronegócio que aos poucos tem penetrado o chão das escolas públicas e se instalado nas propostas educacionais de diversas regiões do país. A dupla ofensiva se configura pelo fechamento de escolas e por outro lado tenta deter, ideologicamente, através de várias frentes educacionais, “o controle do conteúdo ensinado nas escolas do campo e da cidade, no que diz respeito ao agronegócio” (Alentejano *et al.*, 2021).

A invisibilização dos sujeitos do Campo, exacerbada pelo primado do agronegócio, irreconciliável com a agricultura familiar, tem se tornado um aliada na aceleração do fechamento de diversas unidades escolares não somente nos municípios paraenses, mas em todo o Brasil. Por outro lado, estes mesmos sujeitos têm resistido e, de forma organizada, denunciam e forçam o posicionamento das instâncias legais.

3.5.5 O Movimento Paraense de luta pela Educação do Campo no Estado do Pará

A dinâmica envolta na política de nucleação tem provocado mobilizações de diversas instâncias sociais, educacionais e jurídicas, cujos debates têm reverberado em constantes denúncias.

Apesar da existência oficial e legal da Política de Educação do Campo no Brasil e no Pará, o número de fechamento de escolas tem chamado a atenção da sociedade. Neste contexto instala-se a problemática de que medidas administrativas como o fechamento de escolas podem acirrar a desigualdade histórica a que as populações do Campo vêm sendo submetidas há décadas.

Na Amazônia Paraense verifica-se que coletivos de sujeitos diversos se articulam à dinâmica do Movimento Nacional, no sentido de avançar na direção de um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento e de educação, “visando à garantia da universalização da Educação Básica aos sujeitos do Campo, com qualidade socialmente referenciada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial da Amazônia paraense” (Hage; Silva; Cruz, 2015, p. 02).

Esta articulação revela um movimento de resistência e de afirmação das identidades locais contra a hegemonia das políticas educacionais convencionais, que muitas vezes não consideram as especificidades socioculturais e territoriais da Amazônia. A diversidade não pode ser considerada um obstáculo, mas sim um ponto de partida para a construção de políticas públicas que considerem as múltiplas identidades e histórias presentes na região.

O Movimento Paraense de defesa da Educação do Campo, com vistas à regulação das políticas educacionais para o Campo, tem no Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) “sua expressão mais significativa de organização e mobilização” (Hage; Silva; Cruz, 2015, p. 02).

Os autores relembram que este Movimento nasceu em uma reunião, datada de 2003, na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Esta reunião contava com múltiplas representações sociais paraenses para discutir o contexto situacional da educação do Campo no Estado. No entanto, somente em fevereiro de 2004, em evento realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, é que se criou oficialmente o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), que desde então tem encampado ações para combater qualquer medida de cerceamento ao direito educacional, especialmente o fechamento de escolas, por meio da nucleação sem parâmetros legais.

No contexto de mobilização social na Amazônia Paraense, no dia 27 de setembro do ano de 2019, por iniciativa da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, da Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Pará e do Fórum Paraense de Educação do Campo, realizou-se audiência pública na Assembleia Legislativa do Pará, em Belém, para discutir o problema de fechamento de escolas do Campo no estado. Na ocasião foram apresentados dados alarmantes da paralisação de escolas no estado. O encontro reuniu diversas representações da sociedade paraense na intenção de sensibilizar os gestores públicos e fortalecer as ações de combate ao fechamento de escolas e pela garantia da oferta de educação e construção de escolas no Campo.

Na marcha deste movimento, impulsionado pelo FPEC, o Pará tem desempenhado relevante papel, visto que através de seminários e audiências públicas tem mobilizado representantes da sociedade civil, da Assembleia Legislativa do Pará, Instituições de Ensino Superior, e o Ministério Público do Estado, que tem convocado gestores municipais do Estado para a adesão ao Pacto pela Educação do Campo, firmado na audiência pública realizada em 2019 e que representa o compromisso social e político com o direito à educação do Campo na/da Amazônia Paraense.

O Estado do Pará, segundo dados do Censo Escolar do Inep, no ano de 2020, apresentou o total de 291 escolas fechadas por meio da política de nucleação. As mobilizações, no estado do Pará, para paralisar o processo de fechamento de escolas do Campo têm sido recorrentes, incluindo a participação do Ministério Público do Pará (MPPA).

Não faltam exemplos de luta para combater a extinção de escolas no Pará. Em 2021, o Tribunal de Justiça do Estado do Pará julgou o caso do município de Inhangapi, cujo gestor municipal pleiteava o fechamento, para fins de nucleação escolar, de 19 das 24 escolas existentes em comunidades campesinas do referido município. Destaca-se que este município possui população majoritariamente campesina e as escolas são frequentadas, principalmente, por comunidades quilombolas e ribeirinhas.

Conforme a ação pública do MPPA, a iniciativa do projeto de nucleação do município de Inhangapi ocorreu de acordo com a promotora de Justiça Tatiana Granhen, do Ministério Público do Estado do Pará, de “forma unilateral e impositiva, uma vez que a Gestão Municipal não oportunizou aos munícipes a possibilidade de se manifestarem sobre o referido projeto.”

De acordo com o Documentário produzido pelas comunidades quilombolas da região, comunidade Cumaru, Comunidade Pitimandeuá, Comunidade Patauateia, Comunidade Santa Maria, representantes denunciam o fechamento das escolas e o deslocamento das crianças em condições precárias de transporte para outras localidades. A reivindicação é de que as escolas

tenham as suas atividades retomadas, tendo em vista que muitas delas já completam 50 anos de existência, de acordo com os relatos. Assegurar a permanência das escolas significa reconhecer as injustiças históricas a que as populações tradicionais como as de Inhangapi foram submetidas por décadas no transcurso da história brasileira.

O fechamento de escolas é acompanhado de conflitos, expulsões e violações de direitos de populações originárias e de populações do Campo. No relatório anual Conflitos no Campo Brasil, a Comissão Pastoral da Terra constatou que no ano de 2023, o número de mortes em conflitos no meio alcançou patamares alarmantes. Foi o período de maior número de conflitos desde a primeira publicação do documento em 1985. No total foram 2.203 registros de violência envolvendo trabalhadores e trabalhadoras do Campo em todo o Brasil.

A 38ª edição aponta que a região norte apresentou o maior número de conflitos, representando 35% das ocorrências de conflitividade. No recorte temporal compreendido entre 2014 a 2023, o Pará lidera os eventos conflituosos que já somam 1.999 ocorrências (Relatório CPT, 2023).

O processo de nucleação vem suscitando o debate sobre o projeto de desenvolvimento econômico em andamento no Brasil e as consequências para a população que vive no Campo. Nas últimas décadas, mudanças nos diferentes setores da sociedade, especialmente os produtivos, econômicos e sociais, têm levantado questionamentos sobre a influência destes e as dificuldades em se estabelecer uma política pública educacional efetiva.

No dia 27 de setembro do ano de 2019, por iniciativa da Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, da Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Pará e do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), realizou-se audiência pública na Assembleia Legislativa do Pará, em Belém, para discutir o problema de fechamento de escolas do Campo no Estado. O encontro reuniu diversas representações da sociedade paraense na intenção de sensibilizar os gestores públicos e fortalecer ações de combate ao fechamento de escolas e pela garantia da oferta de educação e construção de escolas no Campo.

Sob a organização do Fórum Paraense de Educação do Campo e dos Fóruns Regionais de Educação do Campo, desde 2018 são promovidos seminários para se discutir demandas relacionadas ao atendimento das populações do Campo, indígenas e quilombolas no Pará.

Em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) em Castanhal, com a Promotoria de Justiça da 1ª Região Agrária do Ministério Público Estadual e diversas entidades sociais e educacionais, já foram realizados 7 (sete) Seminários para se discutir e propor ações efetivas para conter as desigualdades sociais e educacionais suscitadas pelo fechamento de

escolas nos territórios paraenses do Campo e outras demandas emergentes.

Outros importantes eventos continuaram acontecendo no Estado do Pará, tais como o I Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo em 19 de janeiro de 2018 no Auditório do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará em Castanhal, que foi resultado de uma parceria entre a FPEC, os Fóruns Regionais de Educação do Campo, a UFPA e a Promotoria de Justiça da 1ª Região Agrária do Ministério Público Estadual. Neste evento criou-se o Disk Denúncia, um canal destinado à denúncia de fechamento de escolas do Campo.

Outro evento de destaque foi o II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo ocorrido no dia 1 de fevereiro do ano de 2019, no mesmo local dos eventos anteriores, que, de acordo com o Documento Final do evento, incluiu a participação de representantes das secretarias municipais e estaduais de educação, integrantes de conselhos municipais de educação, promotores públicos, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino. No referido Seminário foram apresentados dados ainda mais alarmantes de fechamento das escolas, os quais contavam um quantitativo de 4.452 escolas fechadas até 2017, com a conivência dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação do Estado do Pará, segundo o Censo Escolar do INEP.

O III Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará ocorreu no dia 6 de fevereiro de 2020. Neste evento denunciou-se que nos últimos 18 anos (2000-2018) haviam sido fechadas 7.513 escolas no Estado, sendo 6.158 em comunidades do Campo. No Brasil, neste mesmo período foram fechadas 93.146, o que reforça a gravidade dos números paraenses.

Em virtude da Pandemia de COVID-19, o IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará foi realizado em 23 de fevereiro de 2021, de forma on-line. No evento foi apresentado um balanço de um período de 18 anos (2000-2018), o qual mostrou que foram fechadas 7.513 escolas no Estado, sendo 6.158 rurais e 1.355 urbanas. No Brasil, neste mesmo período foram fechadas 134.535 escolas, sendo 93.146 rurais e 41.389 urbanas.

De acordo com a ANPED, somente no período de 2014-2018, após a sanção da Lei n.12.960 de 27 de março de 2014, que alterou o Artigo 28 da LDB/1996, os dados do Censo Escolar do INEP revelaram um total de 1.701 escolas extintas e 2.000 escolas paralisadas no Estado do Pará.

Conforme preceitua a Lei Federal n. 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a LDB/96, para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas além dos órgãos

normativos, deve-se considerar a manifestação da comunidade escolar. No entanto, de acordo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2019 (INEP, 2019) foram oficialmente extintas 438 escolas no Estado do Pará, sendo 369 localizadas no Campo. Este quantitativo de escolas fechadas extrapola os territórios campesinos. No Brasil, 151.785 escolas foram extintas entre 2000 e 2021, 5.553 escolas só no ano de 2021 e 104.385 foram fechadas nos territórios do Campo. Na Amazônia Paraense, 8.268 escolas foram extintas entre 2000 e 2021, 86 escolas só no ano de 2021 e 6.809 foram fechadas no Campo no período apresentado.

Os indicadores apresentados retratam a situação de retrocesso vivenciada pelos sujeitos atingidos por uma política contraditória ao princípio do direito universal da educação. Estes indicadores foram discutidos no V Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, realizado em Castanhal no dia 07 de abril do ano de 2022.

Reunindo um público diverso como a Frente em Defesa da Educação Pública da Assembleia Legislativa do Estado, da Comissão de Educação da Ordem dos Advogados do Brasil – Sessão Pará, do Ministério Público do Estado e Federal e da Defensoria Pública do Estado, para pautar as demandas das Escolas do Campo, das Águas, das Florestas e Quilombolas e principalmente evidenciar os indicadores de fechamento de escolas que têm atingido números alarmantes, no dia 26 de abril do ano de 2023, o Fórum Paraense de Educação do Campo, Fóruns Regionais de Educação do Campo, em parceria com a Universidade Federal do Pará e a Promotoria de Justiça da 1ª Região Agrária do Ministério Público Estadual realizaram o VI Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo, Indígenas e Quilombolas no Pará no município de Castanhal. De acordo com fala proferida por um membro da organização do evento:

É necessário conclamar toda a sociedade para a problemática gravíssima de fechar as escolas do campo, indígenas e quilombolas, e fazer a grande mobilização no combate ao fechamento das escolas, tendo como elemento fundante a garantia do direito aos sujeitos residentes nos territórios rurais do estado do Pará. Apesar das dificuldades, temos construído e consolidado uma grande rede de parceiros em defesa da garantia do direito à Educação do Campo.

No ano seguinte, no dia 06 de junho de 2024, o Fórum Paraense mobilizou as entidades parceiras no combate ao fechamento de escolas no estado do Pará a discutir os seguintes dados sistematizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo na Amazônia. No território brasileiro 160.695 escolas foram fechadas entre 2000 a 2023. Deste número, 109.173

estão localizadas em territórios rurais. No estado do Pará, 7.242 escolas tiveram suas atividades encerradas no mesmo período, 1353 escolas encontravam-se fechadas no ano de 2024 quando foram anunciados os resultados do Censo 2023.

Além do combate ao fechamento de escolas ser o mote do debate unificado, discutiu-se neste evento pautas antigas de melhorias nas condições das escolas e dos processos e as investidas do aparato mercadológico da Educação à Distância em localidades que sequer possuem o básico, impelindo trabalhadores e trabalhadoras das áreas rurais a abandonarem sua vida material no Campo. Foi o que ocorreu quando indígenas de diferentes localidades do estado paraense ocuparam a Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc) por trinta dias, conforme mostra a imagem

Imagem 1 – Indígenas ocupando a Seduc em 14 de janeiro de 2025



Fonte: <https://g1.globo.com/pa>.

Em 14 de janeiro do ano de 2025, comunidades tradicionais do Pará, especialmente comunidades indígenas, iniciaram uma série de manifestações contra a Lei 10.820/2024, publicada em 19 de dezembro de 2024 e revogada pela Lei nº 10.853, de 13 de fevereiro de 2025, pelo governador Helder Barbalho.

A referida lei alterava a carreira docente da Rede de Educação Estadual e introduzia o ensino a distância em comunidades remotas, incluindo áreas indígenas e quilombolas, o que gerou imediata mobilização social.

A mobilização, nunca vista na história da educação paraense, incluiu a ocupação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) em Belém, bloqueios em rodovias, como a BR-163 e cartas de apoio emitidas por diversas instâncias educacionais.

Como forma de pressionar pelo atendimento das demandas educacionais dos diferentes territórios paraenses e principalmente conter as investidas de fechamento das escolas do Campo, o Ministério Público do Estado do Pará, por meio da 1ª Região Agrária do Estado do Pará, criou o Pacto pela Educação do Campo, que estabelece compromissos a serem observados pelos municípios paraenses, a fim de assegurar os direitos relativos à Educação do Campo.

A adesão ao Pacto pela Educação do Campo não é compulsória, nem restrita aos entes públicos, é “franqueada às Instituições Públicas, entidades da sociedade civil e movimentos sociais atuantes na defesa da Educação do Campo, bem como às instâncias de Controle Social e Poderes Legislativos Estaduais e Municipais” (Pará, 2009, p. 8). É importante frisar que o Pacto convocou o ordenamento jurídico que assegura o direito social à Educação do Campo, para garantir que sejam cumpridas 15 (quinze) ações de recomendações específicas, cujos desdobramentos foram aqui divididos em eixos para melhor compreensão de sua finalidade.

O primeiro eixo, nomeado Formação Continuada de Docentes, se refere ao fato de que se exige que a formação continuada de professores do Campo seja garantida, e que a vida material do Campo e sua singularidade componham o processo formativo. O segundo eixo é o Currículo, e nele a ênfase é dada à construção de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às condições concretas da produção e reprodução social da vida no Campo. Atrelada a esta exigência, o documento relaciona as infraestruturas física e pedagógica necessárias para o desenvolvimento das práticas educativas.

Por fim, no eixo Gestão Compartilhada ou Democrática, o Ministério Público do Estado do Pará pressupõe que o planejamento, o acompanhamento e controle das políticas educacionais do Campo na Amazônia Paraense se efetive de forma democrática e compartilhada ao exigir que: a) se constitua instância colegiada, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do Campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do Campo; b) se garanta efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do Campo no controle social da qualidade de educação escolar ofertada; c) se crie equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de Educação do Campo; e d) realize análises das ações de fechamento de escolas e encaminhe relatórios, até o último dia de cada semestre, à Promotoria Agrária, contendo relatos dos progressivos avanços alcançados para o cumprimento do Pacto.

É possível verificar, portanto, que apesar do documento primar pela democratização das ações, o Ministério público não isenta órgãos públicos de suas obrigações inatas. No entanto, o Pacto Pela Educação do Campo Paraense é resultado direto do engajamento de diferentes sujeitos sociais que integram o movimento de defesa pelo direito à Educação do Campo no Pará e no Brasil. Em algum lugar deste país, estas vozes sociais ressoarão e as realidades educacionais dos povos do Campo, das Águas e das Florestas Paraenses poderão ser ouvidas e refletidas com vistas à mudança efetiva desta realidade.

4 CENÁRIOS DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE TUCURUÍ-PARÁ

Esta seção objetiva discorrer acerca da diversidade de aspectos que caracterizam o município de Tucuruí, situando-o no estado do Pará e na Amazônia. Na sequência dedico-me, inicialmente, à apresentação e análise do modelo organizacional da oferta escolar no Campo do município de Tucuruí até deter-me na historicidade da efetivação da Política de Nucleação Escolar das Escolas do Campo, que resvalou na criação das Escolas Polos na referida localidade paraense.

4.1 ASPECTOS TERRITORIAIS E SÓCIO-HISTÓRICOS DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Dados encontrados na Enciclopédia dos Municípios, organizados pelo IBGE (1957), narram que o município de Tucuruí, que outrora fora um Distrito criado com a denominação de Alcobaça pela Lei Provincial n.º 661, de 31 de outubro de 1870, subordinado ao município de Baião, passou a denominar-se de Distrito de Tucuruí, ainda vinculado ao referido município, a partir da Lei Estadual de n.º 4505, de 30 de dezembro de 1943. Porém, quatro anos depois elevou-se à categoria de município de Tucuruí pela Lei Estadual n.º 62, de 31 de dezembro de 1947, quando definitivamente foi desmembrado de Baião.

O referido documento enfatiza que não é conhecida a origem geopolítica da palavra “Tucuruí”, contudo, em Tupi, a expressão significa “Rio dos Gafanhotos” ou “Rio das Formigas” em alusão e referência à tradição indígena, marca cultural do município.

À época, sua principal base econômica estava vinculada à produção de castanha-do-pará, madeiras, milho, couros e peles, banana, mandioca e peixes, produtos exportados pela antiga Estrada de Ferro do Tocantins, pela conhecida “Maria Fumaça”²⁷, que virou atração turística no município após a extinção da ferrovia em 1967 e sua substituição por uma rodovia. Desde os anos de 1980, a região da ferrovia está submersa pelas águas que formaram o lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, conforme informações divulgadas no sítio eletrônico: <https://museuvirtualtucurui.com.br>.

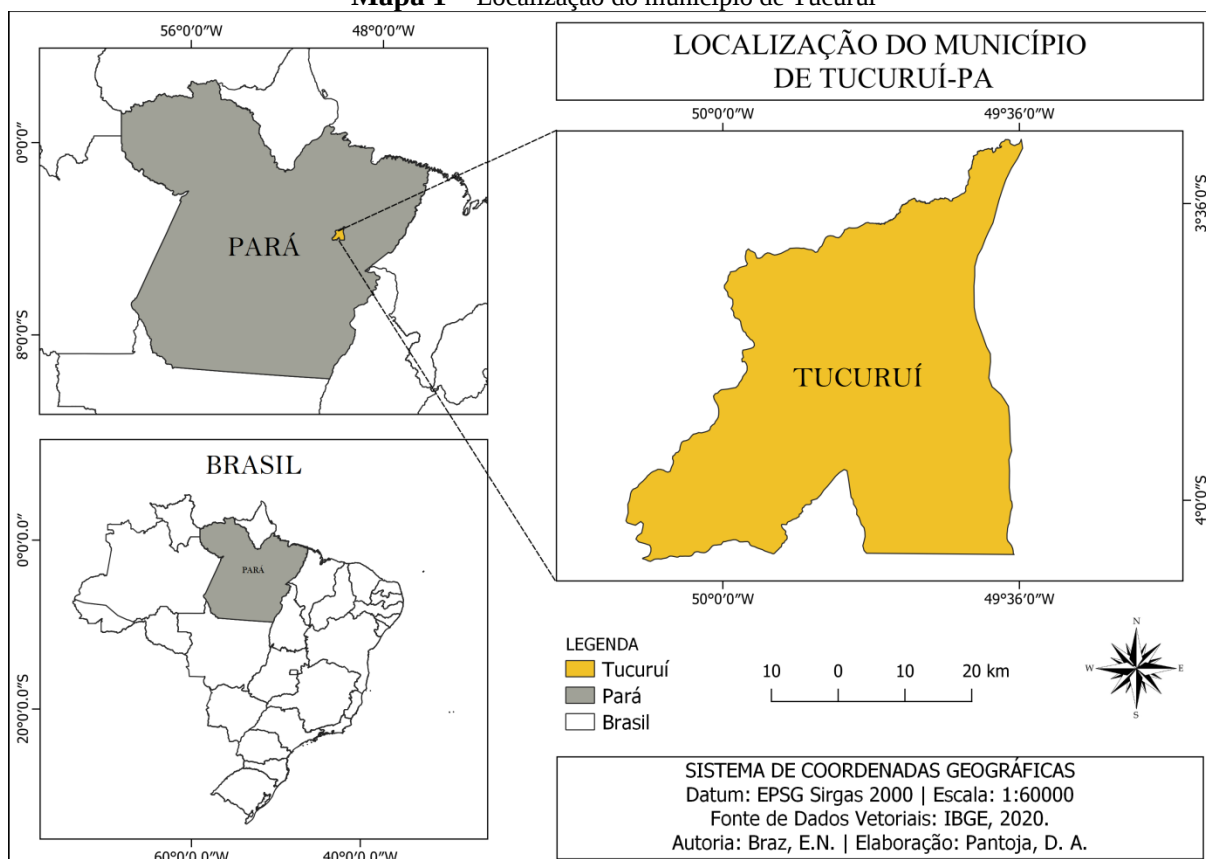
O município de Tucuruí, apresentado no Mapa 1, está localizado na mesorregião do sudeste paraense, encontra-se a aproximadamente 456 quilômetros de distância de Belém, capital do estado do Pará. Segundo dados do Censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro

²⁷ Um tipo de locomotiva movida a vapor.

de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do local é de 91.306 (noventa e um mil, trezentos e seis) pessoas, uma significativa queda de 5,99% se comparado ao Censo anterior, de 2010, de acordo com o órgão censitário brasileiro.

Quanto à sua extensão, Tucuruí possui uma área territorial atual de 2.084,287 km², densidade demográfica de 43,81 hab/km² e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é considerado pelo IBGE um dos melhores do Pará, atingindo a média de 0.666. No rol dos 144 municípios do Estado do Pará, Tucuruí registra o 11º lugar no ranking do IDHM.

Mapa 1 – Localização do município de Tucuruí



Fonte: Elaborado por Daniel A. Pantoja a partir da plataforma do IBGE.

O município está localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, sendo banhado por ele de norte a sul, o que o coloca numa localização geográfica privilegiada evidenciando suas riquezas naturais, despertando interesses no Governo Federal que criou um dos projetos mais importantes do país: a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT). Pela sua potência de geração de energia, é considerada a segunda maior usina hidroelétrica do Brasil, eminentemente brasileira. Seu potencial energético é de 8.370 megawatts (MW), suficiente para garantir o abastecimento de energia elétrica em toda a Região Norte do Brasil, segundo declarações da Eletronorte, empresa responsável pela gestão do projeto, em seu site <https://www.eletronorte.com.br>.

Em virtude do abundante potencial hídrico da região, este projeto elevou Tucuruí à categoria de um dos municípios mais importantes da região sudeste paraense, principalmente pelo redimensionamento de sua estrutura político, administrativa, sociocultural e econômica. A construção da UHT foi iniciada em 21 de novembro de 1974 para ser inaugurada em 22 de novembro de 1984.

O município de Tucuruí, conforme informações do IBGE (2010), apresentou uma população do Campo aproximada de 4.676 habitantes, “o que não é um número significativo se comparado a outras épocas históricas desta localidade ou com os dados populacionais de outros municípios paraenses” [...] (Braz; Souza, 2024, p. 09).

Pelo menos dois fatores históricos importantes estão relacionado à alta e baixa densidade populacional no campo em períodos distintos: o primeiro deles certamente está relacionado à procura por frentes de trabalho nas obras de construção da Usina Hidroelétrica, quando a cidade de Tucuruí “teve um grande crescimento demográfico nesse período, sendo uma das principais escolhas de destino de trabalhadores de todo o País, sobretudo do Nordeste” (Castro *et al.*, p. 14, 2010).

Os autores acrescentam que “dados da Eletronorte atestam que na fase de pico da construção da UHE, Tucuruí concentrou 120.000 habitantes” (Castro *et al.*, 2010, p. 21) e que:

A expressividade da concentração populacional urbana reflete o processo histórico de formação do espaço regional. Nesse contexto demográfico, novas cidades como Breu Branco e Novo Repartimento, construídas para abrigar a população que vivia nas margens do Tocantins, e Goianésia do Pará, Jacundá, Itupiranga e Nova Ipixuna respondem, em parte, pela nova estrutura urbana que emergiu durante a construção da UHE (Castro *et al.*, 2010, p. 20).

No auge das obras de construção da UHE, grande parte da “força de trabalho mobilizada fixava residência na zona urbana do município” (Braz; Souza, 2024, p. 04) ou na Vila Residencial construída para abrigar trabalhadores vinculados à construção da Usina. O outro fator, observado pelas autoras:

está relacionado ao processo de emancipação, ocorrido em 31 de dezembro de 1992, no qual o município de Tucuruí desmembrou-se de Breu Branco, Baião, Novo Repartimento e Pacajá, cujos territórios pertenciam a Tucuruí, inclusive este foi um fator decisivo para a redução de escolas do Campo no município.

A UHT insere-se na compreensão e na dinâmica dos grandes projetos sustentados pelo Capital. Como tal, provocou a desterritorialização da população já residente em toda a extensão territorial abarcada pelo projeto, vindo a alterar a conjuntura de vida de agricultores,

comunidades indígenas, pescadores e comunidades quilombolas. Somado a isto, observou-se um acelerado processo migratório²⁸ com foco na garantia de inserção em uma das frentes de trabalho da construção da UHE.

A acelerada formação da diversidade territorial e populacional ocasionou problemas, impactos e mudanças no âmbito socioeconômico, ambiental e cultural da população tucuruense que antes, majoritariamente, era formada por populações tradicionais. Prova disto é que até os dias atuais o Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB) pleiteia a devida reparação, incluindo a luta por demandas educativas.

Há de se ressaltar que as primeiras mudanças na dinâmica demográfica e na redistribuição populacional observadas ocorreram na primeira etapa da construção da UHT, no período de 1975 a 1985. Estas mudanças foram iniciadas após a definição da área onde seria formado o reservatório hidráulico, com as decisões preparatórias de planejamento para sua criação. Em seguida ocorreu o confronto político entre as pessoas realocadas, tanto de áreas urbanas quanto rurais, em virtude da “mobilidade forçada, imposta pelas condições espaciais e pela nova estruturação que o espaço adquire” (Barata, 2019, p. 09).

As populações atingidas pela construção da UHE não sofreram apenas pela destruição de seus espaços de vida, desaparecidos para a formação de um grande lago, mas pelo enfraquecimento das relações sociais, econômicas e sentimento de pertencimento consolidado por seus vínculos afetivos, culturais e de subsistência, conforme ressalta o relatório da Associação Nacional dos Atingidos por Barragens (ANAB) quando diz que:

Milhares de atingidos por barragens foram vítimas [...], sendo expropriados de suas casas, terras e trabalhos sem qualquer tipo de direito ou reparação pela construção de barragens, tais como Sobradinho, Itaipiraca, Tucuruí, Itaipu e Passo Real. Os ‘afogados’ não eram reconhecidos como sujeitos de direitos pelas empresas construtoras e pelo Estado, que considerava os desalojados como uma questão a ser resolvida do âmbito da reforma agrária (ANAB, 2013, p. 7).

Nossa intenção em evidenciar a participação do MAB neste contexto histórico da construção da UHT provém da constatação de que suas pautas educativas, expostas no Caderno Pedagógico²⁹, vinculam-se ao Movimento da Articulação Nacional por uma Educação no Campo. Isto explica, em boa parte, a existência das Escolas das Águas.

²⁸ Em 1970 o município de Tucuruí, conforme o Censo do IBGE, contava com 9.921 habitantes. Conforme análise do Censo do IBGE nos anos de 1980 observa-se um salto populacional extraordinário no intervalo de tempo entre 1970-1980, quando a população alcançou o quantitativo de 61.123, início das obras de construção da UHE.

²⁹ O Caderno Pedagógico apresenta deliberações do Coletivo de Educação consolidadas a partir das discussões durante o I Encontro do Coletivo de Educação, ocorrido no período de 7 a 10 de agosto de 2004, em Luziânia/GO. Este evento reuniu educadores de 14 estados brasileiros.

Tucuruí está inserido em uma das 12 regiões de integração (RI). A Região de Integração do Lago de Tucuruí, denominada assim em virtude da formação do lago surgido após a construção da UHE, está composta por 7 municípios sendo eles: Breu Branco, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Tucuruí.

A RI do Lago de Tucuruí, de acordo com o levantamento realizado pela Fapespa (2021), abrange uma área de 39.901,47 km² com população estimada de 436.351 (quatrocentos e trinta e seis mil) habitantes, com densidade demográfica de 10,94 habitantes/km².

Sua dinâmica econômica é bastante diversa. Por ter em seu entorno considerável volume de água, tanto pelo Rio Tocantins quanto pelo Lago, tem uma propensão ao turismo ecológico, especialmente no município de Tucuruí, onde está localizado um considerável número de ilhas com estruturas planejadas para o turismo.

Além da vocação turística, a base econômica do município está sustentada em outras fontes de atividade econômica como o comércio de gêneros diversos, o extrativismo vegetal, agricultura, pecuária extensiva e a pesca artesanal.

No âmbito econômico, segundo dados do IBGE (2022), o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município alcançou o montante de R\$ 48.149,75, posicionando-o na oitava colocação entre os 144 municípios do estado do Pará. Este indicador evidencia um desempenho econômico relativamente elevado em comparação aos outros municípios do estado. No entanto, ao analisar a remuneração dos trabalhadores formais verifica-se que a média salarial no município de Tucuruí era de 2,3 salários-mínimos em 2022, colocando-o na 30ª posição no ranking estadual.

Tal contraste evoca as disparidades socioeconômicas presentes no estado do Pará, onde elevados indicadores de produção econômica nem sempre se traduzem em melhores condições salariais para a população. Este cenário reforça a necessidade de considerar não apenas os indicadores econômicos agregados para avaliar o desenvolvimento de um município; outros, como os indicadores educacionais, podem contribuir para sinalizar as reais condições de uma localidade.

4.2 CENÁRIO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ³⁰

O direito à educação no município de Tucuruí está inscrito na Lei Orgânica do Município. Exatamente no Artigo 220 ele aparece “como direito inalienável e de todos” e será

³⁰ Não incluímos dados da Rede Estadual de Ensino e da Rede Federal que ofertam o Ensino Médio no Município de Tucuruí, pelo limite de abrangência deste estudo.

assegurado mediante “garantia de padrão de qualidade ao ensino, aferido pelo Poder Público Municipal, através do órgão competente” (Tucuruí, 1990).

De acordo com a narrativa institucional contida no Projeto Político de Educação para o Campo (Escolas da Zona Rural)³¹ (PPEC), criado em 2013, documento unificado e norteador da gestão das Escolas do Campo no município de Tucuruí, não se tem registros oficiais da oferta de Educação do Campo antes da década de 1980.

Todavia, Silva (2018) assegura que os primeiros registros escolares datam de 1978 quando instalou-se no local as pioneiras unidades escolares: Escola Mista Alcobaça e a Escola Paroquial. A ausência de registros justifica-se pelo fato de que na década de 1970 e até antes dela, a educação estava a cargo do governo federal e estadual, de acordo com o autor. Somente em 1979 inaugurou-se o sistema escolar municipal com a criação do primeiro Regimento Escolar Municipal em 30 de janeiro publicado pela Resolução 147/1981-CEE, de 07 de julho de 1981.

Na época, o atendimento educacional estava estruturado da seguinte forma: “Zona Urbana: sete escolas, 2.900 alunos matriculados, 19 salas de aulas; e Zona Rural: sete escolas, 661 alunos matriculados, 10 salas de aulas” (Silva, 2018, p. 32).

O PPEC (2013) ressalta que o registro de regularização das Escolas do Campo era um processo difícil e demorado pois esbarrava “na burocracia do Conselho Estadual de Educação” (p. 04). Neste contexto burocrático, as primeiras Escolas do Campo regularizadas foram as Escolas Manoel Mendes Soares e Ouro Verde, ambas localizadas no Lago da UHT e que atualmente se encontram na condição de Escolas Polos, funcionando sem autorização do CMET, em virtude de processos irregulares³² observados na escola.

A rede de Ensino de oferta educacional pública e gratuita no Município de Tucuruí está hoje constituída por unidades de ensino, distribuídas entre a cidade e o Campo. Pelos dados oficiais cadastrados na base informatizada do Inep e demonstrados na Tabela 3, atualmente, o município de Tucuruí apresenta 42 unidades escolares que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em seus dois níveis, e ainda na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³¹ Mantivemos na íntegra a denominação do documento.

³² Salas sem ventiladores, ausência de laudo de vistoria de Bombeiros, gestores escolares sem a formação legalmente exigida, dentre outros.

Tabela 3 – Quantitativo de Escolas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tucuruí (2024)

Cidade	Campo		Total
	Região do Lago	Região de Terra Firme	
30	04	08	42

Fonte: Semed (2024) /Censo Escolar 2024 (Inep).

A população estudantil da área urbana do município de Tucuruí, conforme demonstrado na Tabela 3, é atendida por um total de trinta unidades educacionais, cujos níveis de oferta se dividem da seguinte forma: 03 unidades de creches, 10 escolas de pré-escolar, 11 escolas de Ensino Fundamental I, e 06 Escolas de Ensino Fundamental II.

A localização das Escolas do Campo em Tucuruí está dividida entre as áreas do lago da UHE e nas áreas de terra (fazendas, assentamentos e agrovilas) como dito anteriormente, totalizando 12 (doze)³³ escolas ao todo. Do cenário apresentado, seis escolas são definidas como Escolas Polos.

À primeira vista, o número reduzido de Escolas do Campo parece impressionar, entretando, esta é uma realidade recente porque, outrora, o município de Tucuruí apresentou um significativo contingente de escolas. Porém, 203 Escolas do Campo (Apêndice VIII) deixaram de compor a seara escolar pública municipal. Algumas em razão da emancipação política dos municípios de Novo Repartimento, Breu Branco, Baião e Pacajá em 31 de dezembro de 1992, cujos territórios pertenciam a Tucuruí. Com a nova reorganização territorial, 126 (cento e vinte e seis) (Silva, 2018) escolas deixaram de existir somente no território tucuruense. Outras, ao longo do tempo, foram desativadas pela Política de Nucleação.

Quanto à oferta de escolas no cenário atual do Campo, não há uma divisão por níveis, etapas ou modalidades, pois, exceto pelo atendimento de creche, do pré-escolar ao Ensino Fundamental II, a demanda estudantil é atendida no mesmo estabelecimento de ensino e em algumas turmas evidenciou-se a ocorrência de mais de um nível de ensino sendo ofertado de forma concomitante, apesar das projeções de expansão estruturais já aprovadas pelo FNDE em virtude da demanda de matrículas.

De acordo com o Setor de Programas e Projetos da Semed/Tucuruí e registros no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), já se encontra aprovado recurso financeiro no valor de R\$ 7.115.421,68 (sete milhões, cento e quinze mil, quatrocentos

³³ Incluímos a Escola Deuselita Sales de Moraes localizada na área rural Transcarnetá km 30, mais 17 km vicinal Agrovila Itacorua, CEP 68460-899. Há um debate histórico no município quanto à localização desta escola. Há alegações políticas de que não há investimentos de melhorias na infraestrutura desta escola porque ela pertence ao município de Baião, Pará.

e vinte e um reais e sessenta e oito centavos) para construção da primeira Escola de Tempo Integral do Município de Tucuruí, cuja localização será no território das Águas, com projeto arquitetônico definido pelo Ministério da Educação, conforme Figura 6.

Figura 6 – Ilustração de uma Escola de Tempo Integral de 05 salas



Fonte: <https://www.gov.br/fnde> (2023).

Com área de 2.935,25 m², a estrutura está projetada para atendimento de até 350 (trezentos e cinquenta) estudantes em dois turnos (matutino e vespertino) e 175 (cento e setenta e cinco) estudantes em período integral. A área foi doada por uma das moradoras da ilha, na qual já se encontra uma escola de menor porte arquitetônico.

O ato de doação de terras para construção de escolas tem sido uma marca da Educação do Campo em todo o Brasil. No caso em destaque, o impasse que impedia a construção da escola girava em torno da documentação fundiária da área que se encontra em vias de regularização.

Antes da concretização desta obra, porém, a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2024, ainda sem qualquer adequação ou ampliação na infraestrutura das atuais escolas, estendeu o tempo de permanência dos estudantes, tanto no Campo quanto na cidade, promovendo um Tempo Integral enviesado com múltiplas fraturas no processo, uma vez que os objetivos, dispostos na Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, a serem atingidos com a pactuação das matrículas, nas diretrizes estabelecidas pela Política de Educação em Tempo

Integral, “concebida para ofertar a jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral, alinhada à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2023, p. 3), poderão demandar um tempo maior para serem alcançados.

Apesar da análise da implantação do Tempo Integral na conjuntura educacional do Campo ser uma demanda para as próximas pesquisas, é coerente questionar: qual o impacto da implantação da Escola em Tempo Integral nas Escolas Polos? Como se dará o Tempo Integral nas Escolas Anexas? Será este um fator que se somará a muitos outros já existentes para marginalizar ainda mais as populações do campo no acesso à educação?

Como a realidade do Tempo Integral chega às Escolas do Campo, é importante lembrar que todos os processos educacionais devem zelar pelo desenvolvimento pleno de variadas dimensões da vida humana em sociedade. Assim, a referida política educacional exige, dentre outras condicionalidades, infraestrutura compatível com os objetivos do novo projeto educacional. Por isto mesmo, no ano de 2023, em atendimento à Lei de nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, o município recebeu R\$ 1.310.554,21 (um milhão, trezentos e dez mil, quinhentos e cinquenta e quatro reais e vinte e um centavos) do FNDE “para fomentar a criação de matrículas na Educação Básica” (Brasil, 2023), e assim o município o fez. Entendemos que este é um passo decisivo na história da educação do município, desde que as responsabilidades pactuadas sejam devidamente cumpridas, pois a simples expansão no número de matrículas não se traduzirá em melhorias nas condições educacionais oferecidas, nem nos resultados objetivos da aprendizagem.

No conjunto das ampliações, tendo em vista a necessidade de criação de outros espaços educativos nas escolas do Campo, a Semed, através do Setor de Programas e Projetos, nos informou ainda que há o valor de R\$ 1.117.717,41 (um milhão, cento e dezessete mil, setecentos e dezessete reais e quarenta e um centavos) aprovados para ampliação de outra escola do Campo, localizada em Terra Firme.

No tocante à distribuição das escolas por níveis de atendimentos, observa-se diferenciação na organização destas escolas na cidade e no Campo. Enquanto na cidade os estabelecimentos não ofertam, de forma concomitante, os diferentes níveis de ensino num mesmo estabelecimento ou sala de aula, nas Escolas do Campo, estes níveis são ofertados na mesma unidade de ensino e até na mesma sala de aula. Trataremos destas especificidades quando estivermos detalhando o funcionamento das Escolas Polos no município de Tucuruí.

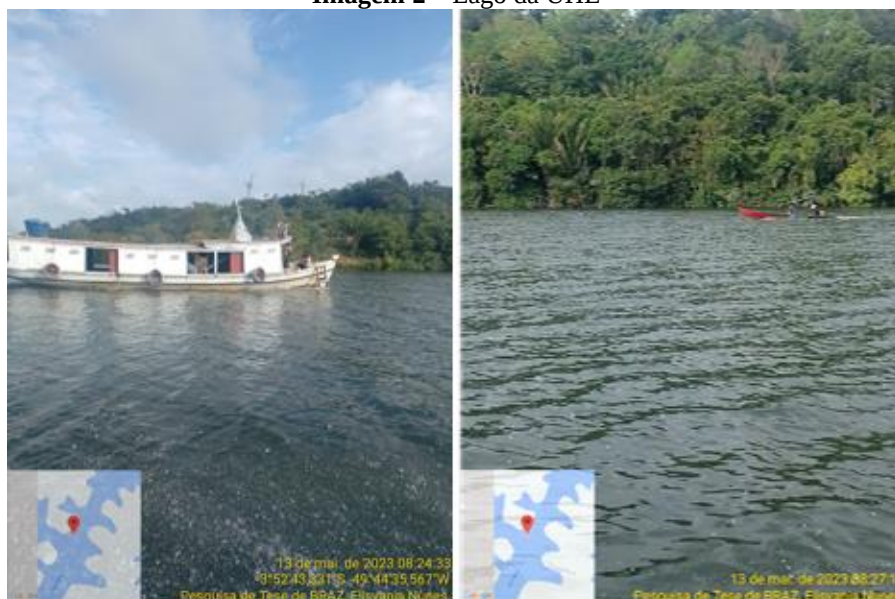
Sobre a localização das Escolas do Campo no município, Braz e Souza (2024, p. 09-10) detalham os desafios do cenário:

O contexto social e geográfico no qual as Escolas do Campo estão localizadas no município de Tucuruí, imprime desafios próprios em virtude da disparidade de suas características geográficas. Em virtude desta variável, as escolas estão localizadas em território de Terra Firme com áreas de floresta ou de matas, locais onde estão implantadas madeireiras, fazendas de gado, assentamentos e pequenos negócio típico da Agricultura Familiar.

Em contraste com o território de Terra Firme o município convive com um contingente populacional formado por pescadores artesanais, pequenos criadores de gados, agricultores e empresários do ramo turístico à montante³⁴ das Ilhas do Lago da UHE e fora dali à jusante³⁵, formada por meio da inundação da floresta ali existente para construção da UHE no município.

A Imagem 2 retrata as condições do Lago da UHE em período de Cheia do Lago, época em que o tráfego pelas águas fica bastante facilitado.

Imagem 2 – Lago da UHE



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Na Imagem 2 podemos vislumbrar imagens do Lago em período de cheia, época em que foi possível percorrer as águas para chegarmos até às escolas do lugar. As escolas localizadas na região do Lago são denominadas de Escolas das Águas e atualmente contam com quatro escolas, sendo duas Escolas Polos, uma escola de menor porte que atende turmas multianuais, e uma Escola-Anexa³⁶ de apenas uma sala de aula — “projetos diferentes, mas que convergem para a mesma finalidade” (Braz e Souza, 2024, p. 10): atender as demandas educacionais da população do lugar, embora em condições totalmente desiguais, principalmente no tocante à

³⁴ Montante faz referência para o ponto onde se formou o lago.

³⁵ Jusante é o termo utilizado para definir a área do rio após a barragem.

³⁶ Esta escola não possui cadastro próprio no Inep por estar vinculada a outra unidade escolar.

infraestrutura.

Na região de Terra Firme atualmente existem 08 (oito) escolas, organizadas da seguinte maneira: 04 (quatro) Escolas Polos, uma Escola Indígena e três escolas menores de oferta multianual.

A coexistência de diferentes modelos de escolas não se limita às distinções físicas ou conceituais, mas se reflete diretamente na oferta educacional. No contexto das Escolas Polos, embora sua arquitetura siga padrões de qualidade definidos pelo FNDE, ainda há espaços escolares precarizados, com infraestrutura insuficiente ou inexistente para um funcionamento adequado. Esta realidade remete às lembranças das antigas “escolinhas rurais” (Arroyo, 2005, p. 47), como exemplificado na Imagem 3.

Imagem 3 – Espaços da Escola Anexa Pontal - Lago da UHT



Fonte: Arquivos da autora.

A Escola Anexa é uma escola que funciona em localidades distantes da “escola oficial”, sem possuir autonomia administrativa ou pedagógica. São escolas que vivem à “sombra” de outras escolas, com estrutura deficiente e escassos recursos didáticos, cuja realidade não é evidenciada em processos censitários ou nos relatórios circunstanciais dos órgãos educacionais, isto é, a existência das escolas anexas é um mecanismo de escamoteamento da realidade que tem favorecido as injustiças sociais e educacionais no Campo.

Ao mesmo tempo em que as precárias condições do estabelecimento de ensino chamam a nossa atenção, não podemos perder de vista as marcas da identidade da luta social e solidária pelo direito à Educação, que face à morosidade do estado em atender as demandas educativas tomam para si a responsabilidade de fazê-la acontecer. Longe de ser uma visão romântica, as imagens também representam os tensos processos de constituição das populações do Campo como sujeitos de cultura, de dignidade e de direitos.

A Escola Anexa Pontal (demonstrada na Imagem 3) está atualmente vinculada à Escola

Presidente Prudente de Moraes³⁷ e, conforme informado pela Secretaria de Educação, na ocasião desta pesquisa, a Escola Pontal futuramente será fechada.

A Escola Anexa Pontal está localizada na região do Caraipé, lago da UHE, ainda é de madeira e o ambiente é bastante desconfortável. Nesta escola não há banheiros, área de socialização ou qualquer outro espaço que consolide o processo de ensino e aprendizagem, cenário bastante comum na região paraense, mas que sob nenhuma alegação poderá ser naturalizado.

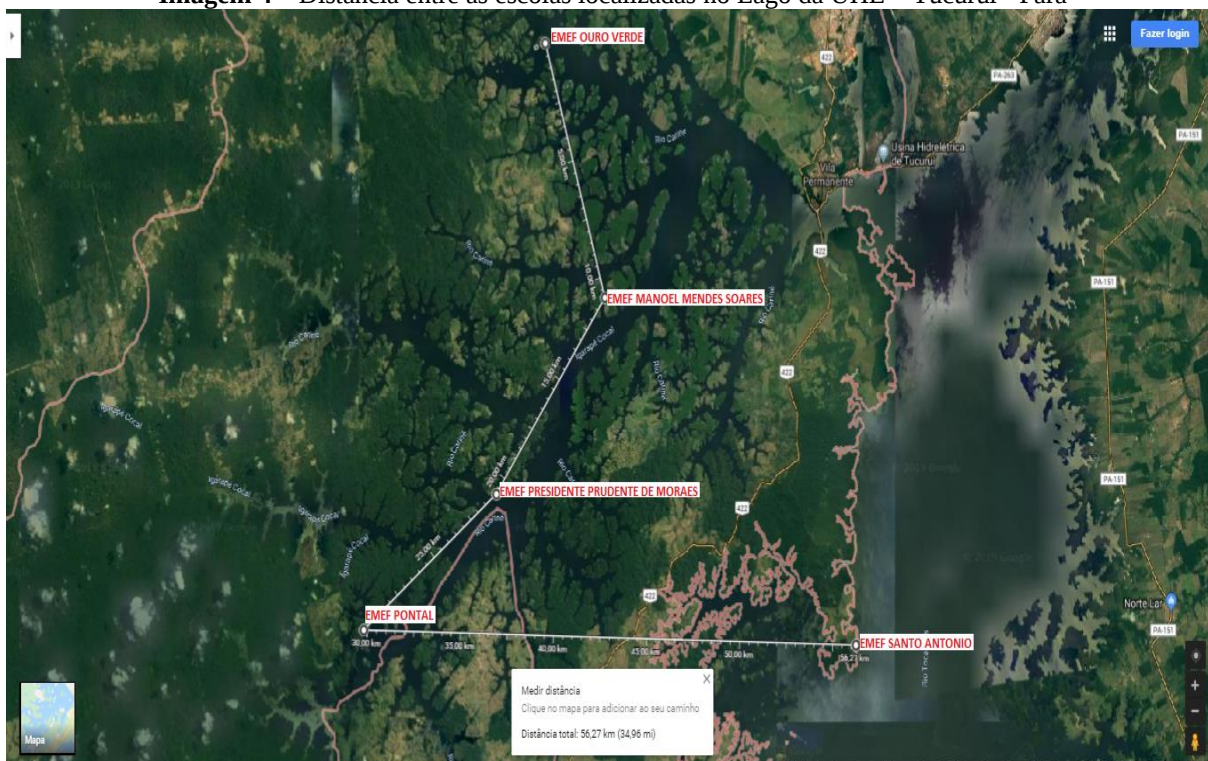
Essa realidade nos oportuniza identificar uma contradição muito característica na dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadoras/es, gestoras/es e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (Hage; Silva; Freitas, 2021, p. 301).

Assim como retratada pelos autores, nas leituras percorridas para este estudo observamos que esta realidade é presente em outras realidades paraenses. Nos estudos realizados por Carmo (2016, p. 183), no município de Curralinho, as escolas “funcionavam em barracões ou casas alugadas, entre outros espaços, ambientes insólitos, desfavoráveis à realização do ensino”.

Em 12 de maio do ano de 2023, quando visitamos a Escola Pontal, anexa da Escola Presidente Prudente de Moraes, havia um contingente de 38 (trinta e oito) alunos frequentes, mas no Censo oficial, registrado no Inep, o total era de 49 estudantes matriculados. Este é um contingente que não pode ser ignorado, tampouco medidas de remanejamento de estudantes assegurarão o direito à educação. Vejamos a distância da Escola Anexa para as escolas existentes no Lago da UHE.

³⁷ Esta escola possui Inep 15533646. Está localizada na Ilha do Piquiá – Lago da UHE – Cep 68460-899. Funciona em estrutura de madeira com alguns cômodos ainda cobertos com palha.

Imagem 4 – Distância entre as escolas localizadas no Lago da UHE – Tucuruí - Pará



Fonte: Dados da Semed, a partir das referências do Google Maps (2021).

A Imagem 4 apresenta as distâncias entre as escolas que atendem à população das ilhas localizadas no Lago da UHE. Apesar de a Escola Santo Antônio constar no mapa dessas localidades, seu acesso principal é terrestre, devido ao número relativamente pequeno de estudantes e pela dificuldade de acesso à escola no período de seca. A distância entre a Escola Anexa Pontal e a Escola Santo Antônio é de 56,27 km e entre a Pontal e a Escola Ouro Verde é de 45 km.

A escola mais próxima da Escola Anexa Pontal, considerando esta como ponto de partida, é a EMEF Presidente Prudente de Moraes, a qual está vinculada como anexo, localizada a 25 km de distância. No entanto, estas referências desconsideram os locais de residência dos estudantes, o que torna o fechamento desta escola uma medida desumana e inaceitável, que não pode ser tolerada.

A Escola Pontal e as demais escolas que funcionam em codependência de uma escola de maior porte apresentam uma estrutura física bastante prejudicada, pois, geralmente são construídas por moradores locais à base do improviso, com as condições permitidas no momento em que a demanda surge.

Estas escolas não enfrentam somente dificuldades na sua infraestrutura física, uma vez que o acompanhamento pedagógico também é prejudicado. Estas escolas são engolidas pelas demandas urgentes das escolas maiores, as Escolas Polos. Uma lógica perversa que faz com

que a Escola Anexa sucumba às suas próprias medidas paliativas para resolver seus problemas.

A Escola em questão, especialmente, já existe há 07 (sete) anos e enfrenta o descaso da gestão pública em diversos aspectos: atraso nas contas de energia, uso da água das chuvas, ausência de cozinha para produzir o lanche, professores alojados por moradores locais pela ausência de espaços adequados na escola, dentre outras mazelas que no ano de 2024 a fizeram interromper ou diminuir a duração das atividades escolares em diversos períodos letivos do ano. Em tom de desabafo, diante de nossa consternação na ocasião da visita à escola, e ao evidenciar o retrato da realidade educacional, a liderança local expressou: “o braço não chega até nós!”. Lamentavelmente, ao que tudo indica, esta é uma escola fadada ao desaparecimento.

Além do exposto, a Escola Anexa Pontal enfrentou um desafio ainda maior, no ano de 2024: provar junto à Semed que o território de localização da escola compõe a jurisdição do município de Tucuruí, que diante das problemáticas apresentadas pelas lideranças, alegou pertencer ao município de Novo Repartimento. Esta situação agravou e prejudicou o ano letivo, mesmo com declarações confirmativas e assinaladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pelo IBGE, após vistoria do local, solicitada pelas lideranças do lugar.

As Escolas Anexas do município de Tucuruí, conforme registros encontrados durante esta pesquisa, passaram a compor o cenário educacional a partir de 1997 com a expedição de Decretos e Portarias que determinavam a “unificação de escolas”. Este era o termo utilizado para justificar “a necessidade de se agilizar as ações administrativas das escolas públicas municipais localizadas na Zona Rural do Município de Tucuruí”, conforme expresso nos documentos. Em períodos históricos ascendentes, apresento a criação destas escolas e seus respectivos atos normativos.

Quadro 5 – Primeiras Escolas Unificadas (Anexas)

Escola Central	Escolas Unificadas	Ano	Atos de criação
EMEIF Ouro Verde	Escola Gutemberg Escola Raimundo Santa- na Carvalho Escola Ilha do Angelim	1997	Decreto nº 038/97, de 23 de junho de 1997.
	Escola Manoel Evandro Silva Escola Lago Azul	1999	Portaria nº 002/99 - GS, de 20 de maio de 1999.
	Escola Bom Jesus Escola Padre Henrique RiensiLang Escola Raimundo Mon- teiro da Silva Escola Santo Antônio Escola Wararaawa Assurini	2012	Portaria nº 002/2012-GS, de 20 de junho de 2012.

EMEIF Manoel Mendes Soares	Escola Maranata Escola Presidente Prudente de Moraes Escola Raimundo de Assis Escola Vital Barroso	1999	Portaria nº 001/99 – GS, de 20 de maio de 1999.
	Escola Deuselita Sales de Moraes Escola Joaquim Alves Barbosa Escola Origem do Saber Escola Paulo Freire Escola São Vicente	2012	Portaria nº 001/2012 – GS, de 20 de junho de 2012.
EMEIF São Vicente	Escola Umuarama Escola Origem do Saber Escola Gaspar Viana Escola Aquários Cruzeiro do Sul	2010	Portaria nº 003/2010 – GS, de 30 de maio de 2010.
EMEIF Bom Jesus	Escola Reunidas Escola Amapá Escola São José Escola Cruzeiro do Sul Escola Bom Jesus I Escola Umuarama	2010	Portaria nº 001/2010 – GS, de 20 de maio de 2010.
Escola Emílio Furman	Escola Vicinal dos Madeireiros Escola Retiro da Conspel Escola Margarida Alves Escola Elias Pereira Carrijo	2010	Portaria nº 002/2010 – GS, de 30 de maio de 2010.
Joaquim Alves Barbosa	Escola Nossa Senhora Aparecida Escola Paulo Freire Escola Petrópolis	2010	Portaria nº 004/2010 – GS, de 30 de maio de 2010.

Fonte: Semed – Setor de Registros Escolares (2021).

O Quadro 5, acima disposto, apresenta a linearidade de constituição das Escolas Anexas ao longo do período de 1997 a 2012. Da análise realizada nos atos administrativos que legitimavam a existência destas escolas, concluiu-se que as unidades escolares funcionavam nas localidades sem um registro formal no Ministério da Educação, visto que a maioria delas não possuíam registro Inep. Para fins de controle administrativo e expedição de documentação escolar, era comum usarem o registro do Inep da escola referência em todas as Escolas Anexas vinculadas.

Observou-se um fluxo rotativo intrigante em relação à posição das Escolas do Campo nesta época. Algumas escolas ora “abrigavam”, ora eram “abrigadas” por outras escolas, ou seja, em um dado período eram Escolas Anexas, enquanto que em outros, não. Como exemplo destacamos a Escola Joaquim Alves Barbosa que em 2010 era escola vinculada a mais três escolas, mas que em 2012 foi transformada em anexo da Escola Manoel Mendes. Este movimento permaneceu até o completo desaparecimento das escolas, permanecendo aquelas

com o maior número de alunos.

As escolas unificadas, doravante denominadas de Escolas Anexas, sinalizam para uma constatação: a nucleação de escolas ocorreu muito tempo antes de sua efetiva formalização. Ela foi tomando espaço, primeiro com a criação de um anexo, sem qualquer autonomia pedagógica e de gestão dos seus processos, depois com a justificativa do pequeno número de estudantes, para finalmente justificar a sua completa extinção que iniciou bem antes, quando deixou de ser escola para se tornar um apêndice escolar.

As unidades escolares foram denominadas de Escolas Anexas, a partir da formalização da Política de Nucleação que criou as Escolas Polos no cenário educacional do município de Tucuruí. As escolas de menor porte, com oferta de ensino multisseriada, hoje multianual, e de característica unidocente, prevaleciam no município até a implantação da referida política.

Algumas Escolas Anexas não tiveram suas atividades encerradas imediatamente após a definição de quais escolas se tornariam polos. Elas resistiram ainda por alguns anos até o seu completo desaparecimento. Muitas destas escolas sequer tiveram um elemento jurídico que legitimasse a sua extinção.

Um outro elemento do cenário educacional do município de Tucuruí que não podemos perder de vista é o calendário acadêmico das Escolas do Campo, que no ano de 2023 atendeu ao que preceitua a LDB, em seu artigo 23, quanto a sua adequação “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas [...]” (Brasil, 1996) em nível experimental, após muita pressão do CMET. Como os territórios divergem em suas características geográficas, sociais, culturais e econômicas, os calendários letivos materializaram a referida adequação.

No ano letivo do ano de 2024, a Semed continuou utilizando calendários letivos que respeitavam a regionalidade dos territórios das Águas e de terra Firme. Abaixo, nas Figuras 5 e 6, apresentamos os calendários letivos do ano de 2024 aprovados pelo Conselho Municipal de Educação.

Figura 7 – Calendário Letivo da Educação do Campo - Terra Firme (2024)



PREFEITURA DE
TUCURUI
Trabalho, Paz e Progresso

Estado do Pará
Município de Tucuruí
Secretaria Municipal de Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR 2024
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL/EJA
EDUCAÇÃO DO CAMPO - TERRA

jan/24 0 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1- Confraternização universal

fev/24 10 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

13- Carnaval / 14- Quarta-feira de cinzas

mar/24 20 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

19- São José / 29- Sexta-feira santa

abr/24 24 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

7- Páscoa de Cristo / 21- Tiradentes

mai/24 22 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1- Dia do Trabalhador /30- Corpus christi

jun/24 22 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

12- N. S. Aparecida / 28- Func. Pública / 31- Consciência Evangélica

jul/24 0 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FÉRIAS

ago/24 22 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

15- Aniversário do Pará

set/24 23 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

7- Dia da Independência

out/24 20 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

12- N. S. Aparecida / 28- Func. Pública / 31- Consciência Evangélica

nov/24 20 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

02 - Finados / 15 - Proclamação da República / 20 - Consciência Negra

dez/24 17 dias letivos						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

8- N. S. da Conceição / 25- Natal

LEGENDAS:

	Lotação e retorno dos professores		Feriados
	Início e Término do Ano Letivo		Ponte
	Jornada Pedagógica		Sábado Letivo
	Encerramento dos Bimestres		Compensação dos sábados letivos

REFERÊNCIAS DOS SÁBADOS LETIVOS/COMPENSAÇÕES/PONTES

24/02 REF. 18/01 - 09/03 REF. 19/01 - 13/04 REF. 22/01 - 27/04 REF. 23/01 - 11/05 REF. 24/01 - 25/05 REF. 25/01 - 22/06 REF. 26/01 - 08/06 REF. 31/05 - 10/08 REF. 29/01 - 14/09 REF. 30/01 - 28/09 REF. 31/01 - 19/10 REF. 01/02 - 09/11 REF. 29/10 - 30/11 REF. 30/10 - 14/12 REF. 01/11.

ATESTO DO CMET

APROVADO

EDUCAÇÃO DO CAMPO - TERRA

RESOLUÇÃO Nº 001 DE 08 DE FEVEREIRO DE 2024, que aprova o CALENDÁRIO ESCOLAR 2024 DO SISTEMA MUNICIPAL DE TUCURUI para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Profissional e Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Sistema Municipal de Educação.

Assinatura do Secretário Municipal de Educação

Assinatura do Coordenador de Ensino

Assinatura do Coordenador de Administração

Assinatura do Coordenador de Infraestrutura

Assinatura do Coordenador de Comunicação

Assinatura do Coordenador de Planejamento

Assinatura do Coordenador de Avaliação

Assinatura do Coordenador de Gestão de Pessoas

Assinatura do Coordenador de Gestão de Materiais

Assinatura do Coordenador de Gestão de Serviços

Assinatura do Coordenador de Gestão de Tecnologia da Informação

Assinatura do Coordenador de Gestão de Transportes

Assinatura do Coordenador de Gestão de Urbanismo

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas Especiais

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Interesse Social

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Proteção Ambiental

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Risco

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Vulnerabilidade

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Desenvolvimento

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Integração

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Inclusão

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Participação

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Responsabilidade

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Sustentabilidade

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Transparência

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Acesso

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Qualidade

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Segurança

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Saúde

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Educação

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Cultura

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Esporte e Lazer

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Turismo

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Meio Ambiente

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Patrimônio Cultural

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Identidade

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Memória

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de História

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Geografia

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Matemática

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Ciências Exatas

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Ciências Sociais

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Humanas

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Artes

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Música

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Dança

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Teatro

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Cinema

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Rádio

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Televisão

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Internet

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Redes Sociais

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Jogos Eletrônicos

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Robótica

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Inteligência Artificial

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Big Data

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Cloud Computing

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Internet das Coisas

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Aumentada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Virtual

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Mista

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Estendida

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Imersiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Interativa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Colaborativa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Social

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Compartilhada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integral

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Integrada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Conectada

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Móvel

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Ubíqua

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Pervasiva

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Total

Assinatura do Coordenador de Gestão de Zonas de Realidade Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Totalmente Completa

Assinatura do Coorden

Fonte: Smed-Tucuruí-PA (2024).

Figura 8 – Calendário Letivo da Educação do Campo - Lago UHT (2024)

PREFEITURA DE

TUCURUI

Trabalho, Paz e Progresso

Estado do Pará

Município de Tucuruí

Secretaria Municipal de Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR 2024

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL/EJA

EDUCAÇÃO DO CAMPO - LAGO

jan/24

08 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1 - Confraternização universal

fev/24

10 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

13 - Carnaval / 14 - Quarta-feira de cinzas

mar/24

20 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

19 - São José / 29 - Sexta-feira santa

abr/24

24 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

7 - Páscoa de Cristo / 21 - Tiradentes

mai/24

22 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

1 - Dia do Trabalhador / 30 - Corpus christi

jun/24

22 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

12 - N. S. Aparecida / 28 - Func. Pública / 31 - Consciência Evangélica

jul/24

11 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FÉRIAS

ago/24

21 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

15 - Aniversário do Pará

set/24

22 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

7 - Dia da Independência

out/24

20 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

12 - N. S. Aparecida / 28 - Func. Pública / 31 - Consciência Evangélica

nov/24

19 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

02 - Finados / 15 - Proclamação da República / 20 - Consciência Negra

dez/24

09 dias letivos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

8 - N. S. da Conceição / 25 - Natal

LEGENDAS:

Lotação e retorno dos professores

Início e Término do Ano Letivo

Encerramento dos Bimestres

Compensação dos sábados de Formação Continuada

Férias

Feriados

Ponte

Sábado Letivo

Jornada Pedagógica

Compensação dos sábados letivos

REFERÊNCIAS DOS SÁBADOS LETIVOS/PONTE

Sábado de formação 16/03 ref 12/02; Sábado 23/03 ref ponte 18/03; Sábado 13/04 ref a ponte 29/10; Sábado 11/05 ref a ponte 31/05; Sábado 15/06 ref a ponte 29/10; Sábado 06/07 ref a ponte 30/10; Sábado de formação 24/08 ref 15/02; sábado de formação 05/10 ref 16/02.

ATESTO DO CMET

OUTRAS INFORMAÇÕES:

1º SEMESTRE = 100 DIAS

2º SEMESTRE = 91 DIAS

FÉRIAS: 08

SÁBADOS LETIVO: 10

FÉRIAS: 08

SÁBADOS LETIVO: 04

SÁBADOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

DIA 16/03 REFERENTE AO DIA 12/02

24/08 REFERENTE AO DIA 16/02

REFERENTE AO DIA 16/02

DIA 05/10

Fonte: Smed -Tucuruí-PA (2024).

A necessidade de diferenciar os calendários tanto da Terra Firme quanto das Águas está atrelada ao fenômeno climático conhecido por “Inverno Amazônico”, que inicia por volta de novembro e se estende até meados do mês de maio, período em que há um fluxo maior de chuvas na região. Neste período, as condições de trafegabilidade ficam prejudicadas, pois o acesso às escolas de Terra Firme ocorre por meio das estradas vicinais³⁸. Estas vicinais não possuem pavimentação e, pela própria projeção geográfica natural do lugar, possuem terrenos íngremes, o que favorece o escorregadio dos veículos adaptados para a realização do transporte escolar na época das chuvas, como mostra a Imagem 5.

Imagem 5 – Rota escolar Vicinal Angelim



Fonte: Registros pessoais do senhor Francisco das Chagas Castro, motorista de transporte escolar (2023).

No Campo, o desafio de acessar o ensino formal é ainda mais difícil e desafiador quando vemos situações como as demonstradas na Imagem 5. Já não bastasse o percurso longínquo, desconfortável, diariamente os estudantes estão submetidos às condições perigosas das estradas, em que os colocam em risco de perder as suas próprias vidas através de graves acidentes.

Além do fato de as estradas que dão acesso às escolas apresentarem condições precárias, soma-se a adulteração das características de fábrica dos veículos para transportar um número maior de alunos, a fim de assegurar uma rota de transporte escolar, um negócio que tem crescido no Campo, mas que em Tucuruí vem perdendo atratividade devido à irregularidade nos pagamentos, o que resvala na paralisação das aulas em diversos períodos do ano. Este cenário é desolador, pois exclui dezenas de crianças e adolescentes do acesso à escola.

O transporte escolar, como observado, é inadequado e não assegura a devida segurança às crianças e aos adolescentes que o utilizam. Carmo, Cunha e Prazeres (2020), ao estudarem o

³⁸ São estradas que ligam duas localidades próximas.

transporte escolar para populações ribeirinhas, constataram que a ausência de controle social coopera com a precarização dos serviços. “As constratações são feitas a partir das relações políticas estabelecidas” (Carmo; Cunha; Prazeres, 2020, p. 5), entre o poder público e o proprietário do transporte, cujos parâmetros de qualidade e segurança dos veículos não são exigidos nas negociações.

Além dos transportes em si, é preciso refletir que as estradas não servem somente para transportar os alunos de uma localidade até à sua escola. Estas vicinais, em boas condições, também contribuem com o desenvolvimento econômico do próprio Campo, quando se tem mecanismos de escoamento da produção agrícola do lugar.

Por outro lado, enquanto as atividades das Escolas da Terra sofrem com o período de chuvas, é justamente no período de maior incidência pluvial que o Lago da UHT toma proporções consideráveis favorecendo a rota das embarcações escolares. Vejamos a Imagem 6.

Imagem 6 - Lago da UHE em período de Cheia do Reservatório



Fonte: Arquivos da autora (2023).

A época da “Água Grande”, como é conhecido o fenômeno das Cheias do Lago da UHE, é um período de melhor trafegabilidade das embarcações escolares, de escoamento da produção pesqueira da região, e período de maior geração de energia. Como podemos verificar na Imagem 6, há uma significativa proporção de água no reservatório da UHE que, em algumas ocasiões, se aproximou do seu nível máximo que é de 74 metros, de acordo com as informações da Eletronorte, empresa responsável pela gestão administrativa e controle dos processos da referida usina.

É no período do Inverno Amazônico, como anunciado anteriormente, que é registrado o maior volume de chuvas na região norte. Em outros meses é possível conviver com paisagens e um cenário completamente adverso e perigoso, além de exuberante. Na Imagem 7 é possível comparar aspectos que diferenciam os dois períodos do Lago.

Imagem 7 – Lago da UHE em período de “Água Seca” e de “Água Grande”



Fonte: Arquivos pessoais do Engenheiro de Pesca Severiano Pereira Braz Neto (2021).

Em períodos de estiagem das chuvas, a população do lugar enfrenta o fenômeno denominado por eles como “Água Seca”, ocasião em que o lago seca substancialmente, havendo o aparecimento de ressacas³⁹. Nesta época, a floresta submersa pela construção da UHT reaparece materializada em grandes tocos de árvores secas. Por conta dos riscos que este período representa, não é prudente qualquer iniciativa de tráfego nestas áreas. Com isto, a distância entre as localidades e as escolas se torna um desafio ainda maior, quando não totalmente impossibilitado.

É no período de seca do Lago que ocorre o maior registro de Evasão Saxonal nas escolas, neste estudo caracterizado como o fenômeno de abandono ou afastamento temporário dos estudantes do ambiente escolar, em períodos específicos e associados a eventos ou fenômenos previsíveis, como colheitas agrícolas, condições climáticas extremas ou outros fatores que impactam diretamente a rotina das comunidades escolares.

No Município de Tucuruí, a Evasão Saxonal ocorre nos períodos de seca do Lago da UHE, pelos riscos na trafegabilidade e nos períodos de Defeso, no período de 1º de novembro a 28 de fevereiro, de acordo com o previsto na Instrução Normativa Interministerial MPA/MMA nº 13, de outubro de 2011.

Este fenômeno também era agravado pela não flexibilização do calendário escolar, o

³⁹ São entradas do lago como se fossem “becos” sem saída.

que não deveria estar em pauta visto que é assegurada, na LDB, Art. 23 que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. Sem a flexibilização nos calendários letivos, as escolas paralisavam as suas atividades por vários dias e às vezes por meses. Além disto, o percurso escolar, ao sofrer em virtude das condições climáticas, exige que estudantes percorram exaustivas rotas no transporte escolar para chegar até a escola.

Intriga-nos dizer que outras ocorrências problemáticas observadas outrora, que ferem o direito à educação, já foram detectadas no próprio calendário escolar que em virtude do início tardio das aulas prevê atividades letivas em pelo menos um sábado ao mês. Porém, no dia 31 de janeiro do ano de 2023, via Ofício nº 018/2023-GS, a Semed encaminhou proposta de calendário letivo para o ano de 2023 que previa a utilização de todos os sábados do período letivo, o que foi, de imediato, combatido pelo CMET.

O calendário letivo do ano de 2023 encontrava amparo administrativo na Instrução Normativa de nº 001/2023, que instituiu orientações referentes à operacionalização do Calendário do Sistema Municipal de Ensino para o ano letivo de 2023. O que chama a atenção nesta diretriz administrativa é que por meio dela, a gestão educacional do município tentou implantar elementos da Educação a Distância para complementar a carga horária exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual. O documento ressaltou que “os sábados letivos contemplados no calendário de 2023 ocorrerão de forma alternada com aulas presenciais e à distância” (Semed, 2023).

A alegação considerou tão somente o excerto legal contido na LDB, em seu Art. 32, no parágrafo 4º que diz: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996). Para esta investida, entretanto, não se realizou qualquer estudo ou levantamento das condições de acesso à internet e a recursos de informática dos estudantes das Escolas do Campo, nem mesmo se considerou os estudos censitários realizados pelo IBGE.

Em virtude da discordância com a proposta de calendário apresentada pela Semed e pelas diretrizes que o embasava, o CMET consultou, via Ofício nº 001/2022-CMET, a presidência da União Nacional do Conselheiros Municipais de Educação no Pará (UNCME) e depois disto optou pela realização de Consulta Pública, ao anunciar no Ofício nº 005/2023 – CMET, que:

Guiado pela obrigação de assegurar a qualidade da educação e o direito à

aprendizagem dos estudantes de Tucuruí já gravemente afetados pelo período pandêmico e pela falta de dias de ensino aprovou por unanimidade o 13 de fevereiro de 2023 uma consulta pública sobre o calendário escolar 2023 com os munícipes de Tucuruí, incluindo pais, estudantes e funcionários da educação diretamente envolvido neste período.

A exigência de adequações nos calendários acadêmicos, tendo em vista as peculiaridades das áreas rurais do município de Tucuruí, resultou em Consulta Pública, mobilizada pelo CME do município ocorrida no dia 13 de fevereiro do ano de 2023 na Câmara Municipal. Via ofício Circular nº 002/2023 – CMET, foram mobilizadas diversas representatividades de instâncias e órgãos públicos em defesa da educação tucuruense.

Além da sociedade civil, participaram representantes do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará, Defensoria Pública do Núcleo Regional do Lago de Tucuruí e Ministério Público do Estado do Pará. Os resultados da audiência pública culminaram na reestruturação dos calendários letivos para atender à diversidade estudantil do município, embora o cumprimento integral dos dias letivos, no Campo, ainda não esteja ocorrendo.

Infomações contidas no processo de Notícia de Fato nº 004190-027/2022-MP/PJT dão conta de que um fluxo inicial de investigação para apurar o descumprimento do Ano Letivo e das horas-aulas previstas está em curso no município desde o ano de 2022. Como evidência material desta ocorrência está o Decreto de nº 063/2022, de 26 de novembro de 2022, que determinava a suspensão dos contratos de professores, mediadores e outros profissionais da educação.

No ano letivo de 2024, o período das aulas foi novamente interrompido antes da finalização do mês de novembro. Este fato tem sido recorrente e se tornou motivo de denúncia ao Ministério Público, mas ainda sem respostas efetivas de combate às tentativas de suplantação dos direitos educacionais das populações do Campo, no município de Tucuruí, cujo ataque está vindo de todos os lados e de todas as formas.

Para o ano letivo de 2025 já se observa um retrocesso na elaboração do calendário de aulas. Com uma nova configuração na gestão da educação pública municipal, a proposta da adoção de um calendário escolar único, formalizado pelo Ofício 005/2025 – GS - Semed, para apreciação do CMET, entrou em cena para tornar nula toda e qualquer tentativa de adaptação da oferta escolar no Campo às reais condições materiais de existência das populações das Águas ou de Terra Firme do município de Tucuruí, conforme evidenciado abaixo.

Nota-se na proposta de calendário escolar encaminhada pela Semed (Figura 9) uma flagrante e grave violação do direito fundamental à educação das populações do Campo em Tucuruí. Trata-se de um retrocesso evidente, caracterizado pelo retorno a propostas que claramente não atendem e nem se adequam às particularidades da região previamente apresentadas. Dezenas de crianças ficarão sem estudar devido à impossibilidade de chegar às escolas, enquanto outras tantas serão transferidas para escolas urbanas com condições mínimas de subsistência, enfrentando diversas formas de privação.

Com um calendário imposto e formatado para atender a planejamentos financeiros de caráter economicista – mesmo diante do expressivo montante de verbas para manutenção da educação arrecadadas pelo município que, de acordo com o Relatório Resumido da Execução, em 2023 somou próximo de R\$ 200.000.000,00 (duzentos milhões de reais) (FNDE, 2024), excluídos os valores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja prestação de contas não está disponível — esta lógica aprofunda, agrava e perpetua desigualdades que já não podem ser toleradas.

4.2.1 A criação das Escolas Polos no município de Tucuruí-PA

O processo de Nucleação das Escolas do Campo no município de Tucuruí teve início no ano de 2008 (PPEC, 2013), período em que iniciam as primeiras obras de construções de Escolas Polos. Se comparado ao ano de 1976, quando iniciou o processo de nucleação de escolas no Brasil (Rodrigues, 2017), podemos dizer que o processo de nucleação no município ocorreu de forma tardia.

Apesar de em 2011 ter sido inaugurada a primeira Escola Polo, estas escolas só foram elevadas ao estatuto de Escolas Polos no ano de 2013, quando o CMET publicou a Resolução nº 009 de 18 de dezembro de 2013. Este ordenamento jurídico anunciou que a partir daquela data estavam criadas “na Educação do Campo as Escolas Polos e seus respectivos Anexos para efeitos de organização processual e emissão de documentação Escolar no Sistema Municipal de Educação” (Tucuruí, 2013).

Com a nova reorganização, o Campo passou a ter somente 20 estabelecimentos escolares, dentre eles criou-se as seguintes Escolas Polos no município de Tucuruí: a Escola Polo Bom Jesus, a Escola Polo Manoel Mendes Soares, a Escola Polo Ouro Verde, a Escola Polo São Vicente e a Escola Polo Wararaawa Assurini⁴⁰. Cada uma delas agregava, pelo menos, uma Escola-Anexa, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição de Escolas Anexas por Escolas Polos criadas em 2013

ESCOLA POLO	ESCOLA-ANEXA	SITUAÇÃO ATUAL
Bom Jesus	Deuselita Sales de Moraes	Funcionando como Escola Regular Multianual
	N.S ^{ra} . do Perpétuo Socorro	Extinta
	Padre Henrique Rienslang	Funcionando como Escola Anexa
	Laudeci Pereira Soares	Funcionando como Escola Regular Multianuais
	Raimundo Monteiro da Silva	Extinta
	Vinicius de Moraes	Extinta
Manoel Mendes Soares	Emília Rodrigues Pereira	Extinta
	Presidente Prudente de Moraes	Funcionando como Escola Regular Multianuais
	Santo Antônio	Tornou-se Polo
Wararaawa Assurini	Ororitawa	Permanece Anexa
Ouro Verde	Manoel Evandro da Silva	Extinta
São Vicente	Joaquim Alves Barbosa	Extinta
	N.S ^{ra} . Senhora Aparecida	Extinta
	Paulo Freire	Tornou-se Polo
	Petrópolis	Extinta

Fonte: Resolução nº 009 de 18 de dezembro de 2013 (Tucuruí, 2013).

⁴⁰ Não me deterei no detalhamento desta escola por não considerá-la como um polo à luz da literatura que trata do tema.

À época da inauguração da Escola Polo I existiam 29 unidades escolares em atividade nos territórios do Campo em Tucuuruí, conforme planilhas de controle de gestão existentes no Setor de Diversidades da Semed. Deste total, oito escolas estavam localizadas no Lago da UHE, na região de ilhas, enquanto 21 encontravam-se em território de terra Firme.

Constata-se pelos escritos da Resolução 009/2013 que a preocupação se instala em torno da organização processual e emissão de documentação escolar, uma prioridade atribuída à eficiência administrativa e à padronização burocrática dos processos administrativos da educação municipal. Embora o ordenamento jurídico anuncie a reorganização como uma medida para estruturar o sistema educacional, ele contradiz princípios fundamentais da Educação do Campo, como a valorização da permanência dos sujeitos em seus territórios e o respeito à diversidade local.

Como fenômeno em todo o Brasil, o processo de nucleação no município de Tucuuruí, desde o seu início, desencadeou o fechamento de diversas escolas que ofertavam o ensino desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o fechamento total de escolas de menor porte e com número reduzido de alunos não ocorreu de imediato. À medida que uma Escola Polo era definida, algumas escolas menores, cuja localização distanciava-se do Polo, tornavam-se um anexo.

Tenório, Barros e Hage (2012, p. 22) detalham as características das Escolas Anexas:

As Escolas Anexas, por sua vez, são pequenas escolas localizadas nas comunidades rurais, e que não possuem código específico no Censo escolar do INEP, encontrando-se vinculadas a uma escola polarizada e não diretamente a uma Escola Polo. Mesmo possuindo espaço físico próprio, a escola anexa não existe oficialmente para os órgãos censitários do Estado, ainda que, de fato, existam ofertando escolarização obrigatória aos estudantes do Campo nos anos iniciais do ensino fundamental, constituindo-se apenas como uma extensão de escolas polarizadas.

Outra compreensão das Escolas Anexo consiste no estabelecimento do vínculo oficial com as Escolas Polos, para fins de expedição de documentos escolares. Neste caso, bem como no exemplo anterior apresentado pelos autores, a Escola Anexo limita-se ao uso de salas de aula.

Em Tucuuruí, as escolas que se tornaram anexos caracterizavam-se pelo número reduzido de alunos, atendidos em regime multisseriado e unidocente. Sua criação tem um valor simbólico, pois foi resultado das reivindicações das populações locais, que à medida que se estabeleciam nas áreas rurais do município de Tucuuruí, organizavam-se em comissões para exigir a implantação de uma unidade escolar na localidade e garantir o acesso das crianças à

escola.

Ao analisar a documentação e confrontá-la com as narrativas institucionais e dos sujeitos envolvidos, conclui-se que os critérios que definiram a localização das Escolas Polos ficaram a cargo da própria Secretaria Municipal de Educação, em comum acordo com a prefeitura, apesar de constar relatórios demarcando as coordenadas geográficas do local de instalação dos polos e relatos de reuniões que anunciaram a criação das Escolas Polos.

As Escolas Polos em Tucuruí foram estabelecidas em locais que já possuíam um quantitativo considerável de estudantes, em contraste com aquelas que se tornaram anexas – este foi o primeiro critério adotado. O segundo critério relaciona-se à estratégia do poder público em evitar conflitos com lideranças locais, uma vez que seria difícil justificar o fechamento, ainda que provisório, de uma escola com grande contingente estudantil. Por fim, o terceiro critério esteve ligado à organização social da região, onde lideranças politicamente influentes desempenharam um papel decisivo na definição dos locais para a instalação das Escolas Polos.

Do conjunto de escolas existentes no início da implantação da nucleação, no ano de 2024 constatou-se a existência de apenas 12 escolas para realizar o atendimento da população estudantil que vive no/do Campo no município de Tucuruí, em territórios de Terra Firme e das Águas. Porém, contrariando as expectativas, apenas seis (6) são escolas-núcleos, um elemento intrigante na Política de Nucleação das Escolas do Campo neste município, uma vez que, por si só, a política não foi capaz de abarcar as especificidades advindas das comunidades do Campo tucuruense. Prova disto é o quantitativo de estudantes que estudam na cidade, mas que residem no Campo. O quadro abaixo demonstra este movimento.

Quadro 7 – Quantitativo de estudantes do Campo matriculados em escolas urbanas (2024)

Quantitativo	Localidade de origem	Escola que estuda	Nível de Ensino
06	Ilha São José	EMEF Maria Sylvia	Ensino Fundamental II
01	Ilha São José	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
01	Ilha Projeto de Deus	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
01	Ilha Deus é Pai	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
02	Ilha do Ararão	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
03	Fazenda Ribalta	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
01	Fazenda Anastácia	EMEF Maria Sílvia	Ensino Fundamental II
03	Fazenda Anastácia	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
01	Fazenda São Pedro	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
07	Assentamento João Canuto	EMEF Maria Sílvia	Ensino Fundamental II

03	Assentamento Terra Viva	EMEF Maria Sílvia	Ensino Fundamental II
05	Assentamento Terra Viva	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
08	Serraria Colombo	EMEF Maria Sílvia	Ensino Fundamental II
11	Serraria Colombo	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
09	Ilhas e Assentamentos	EMEIF Monteiro Lobato	Educ. Infantil/Pré-escolar
08	BR 422	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
02	Km 22	EMEF Grão Pará	Ensino Fundamental I
02	Pederneiras	EMEF Fernando Guilhon	Ensino Fundamental I
Total: 74	Total: 14 localidades	Total: 04 escolas urbanas	-

Fonte: Secretaria das Escolas Maria Sílvia, Grão-Pará, Monteiro Lobato e Fernando Guilhon (2024).

Apesar da existência material de escolas, em diferentes formatos organizacionais e estruturais, nas localidades rurais de Tucuruí, os dados contidos no Quadro 7 expõem a insuficiência da infraestrutura educacional local para atender plenamente os estudantes. Em 2024 identificou-se 74 (setenta e quatro) estudantes do Campo que estavam regularmente matriculados em escolas urbanas. Esta é uma situação controversa que reforça a lógica de desigualdade educacional, pela qual populações do Campo se deslocam até a sede urbana de município para ter acesso à educação, um reflexo das relações históricas de marginalização do Campo.

A segregação das populações escolares do Campo em propostas educacionais desformatadas de suas realidades sociais, culturais e produtivas confirma a reprodução de desigualdades estruturais e cristaliza modos e saberes distantes de suas realidades. O acesso ao conhecimento socialmente referenciado é a força motriz da Educação do Campo, não basta existir tão somente escolas, pois a educação é “um ato político” (Freire, 2021), que na relação dialética entre a ação e a reflexão os sujeitos tomam consciência de suas realidades e das contradições que as envolvem para se munir dos saberes necessários senão para transformá-las, ao menos para questioná-las.

As longas distâncias exacerbadas pela criação das Escolas Polos, as condições das estradas e dos canais interditados em determinados períodos dos anos, e as sucessivas paralisações por falta de transporte, atreladas ao tardio início das aulas têm sido as principais preocupações das populações do campo no tocante ao acesso à educação para seus filhos. A qualidade do ensino ofertado, mediante estas preocupações e apesar da existência de uma Política Nacional de Educação do Campo, aos poucos se esvai no limbo do desprestígio, naturalizando a subordinação entre campo e cidade.

As Escolas Polos nasceram sob a promessa da melhoria e da modernização dos

processos educativos. Entretanto, verificou-se nos relatórios expedidos pelo Conselho Municipal de Educação do município de Tucuruí (CME), que antecede o funcionamento deste tipo de estabelecimento de ensino, que esta instância fiscalizadora e normativa tem autorizado o funcionamento destas escolas com diversas ressalvas, em virtude das condições materiais e físicas em que estas escolas se encontram.

Os registros do CME mostram que nem mesmo as escolas dispunham de energia elétrica para funcionar, outras dispõem de painéis solares em número insuficiente para garantir o pleno uso dos equipamentos elétricos. Não se pode imaginar, portanto, quais parâmetros de qualidade sustentam a política em análise e em que medida é possível dizer que há igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Como dito anteriormente, as Escolas Polos se constituem como instituição educativa com infraestrutura de grande porte com capacidade para atender um grande número de alunos, oriundos de diversas localidades, nem sempre localizadas em sua proximidade.

Com infraestrutura assentada nos modelos de escolas urbanas, as Escolas Polos são criadas com a finalidade de romper com as condições indignas e precárias atreladas às escolas do Campo. Além disto, as Escolas Polos atuam sob o regime de seriação, agora por anos, “oportunizando a continuidade dos estudos dos sujeitos do Campo por meio da oferta dos outros níveis de ensino” (Tenório; Barros; Hage, 2012, p. 22), tendo em vista que, tradicionalmente, as escolas do Campo limitavam-se à oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do total de escolas que atendem a população do Campo no município de Tucuruí, 06 (seis) delas são Escolas Polos, como já anunciamos. A primeira inaugurada em 2011 e regulamentada pela Resolução 09 de 18 de dezembro de 2013. Após este período, outras escolas, de forma sucessiva, transformaram-se em novos polos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 8 – Escolas Polos do Município de Tucuruí-PA e sua localização⁴¹

DENOMINAÇÃO DA ESCOLA POLO	DATA DE INAUGURAÇÃO⁴²	INEP	LOCALIZAÇÃO
Escola Polo I - EMEIF Bom Jesus	15.04.2011	15585310	Terra Firme – Trans. Bom Jesus, Km 18 + 5 Km de vicinal - Fazenda Reunidas – Cep 68460-899
Escola Polo II- EMEF São Vicente	09.11.2013	15538222	Terra Firme – Trans. Bom Jesus, Km 72 – Fazenda Conspel – Cep 68460-899
Escola Polo III EMEF Manoel Mendes Soares	06.03.1989 ⁴³	15115798	Lago da UHE – Ilha Água Fria – Cep 68460-899

⁴¹ Não inclusa a Escola Polo Indígena Wararaawa Assurini.

⁴² Tomamos como referência a placa de inauguração, exceto a Escola Manoel Mendes.

⁴³ Dados encontrados no PPP da Escola, pois a escola não possui placa de inauguração como Escola Polo, apesar de ter sido, oficialmente, categorizada como polo pela Resolução nº 009 de 18 de dezembro de 2013.

Escola Polo III - EMEF Ouro Verde	23.09.2014	15115828	Lago da UHE – Ilha Palmas, Canal do Km 24 – Cep 15115828
Escola Polo VI - EMEF Santo Antônio ⁴⁴	27.02.2016	1550283	Terra Firme – BR 422, Km 35 – Vicinal do Japonês Km 12 – Fazenda Cep 68460-899.
Escola Polo V - EMEF Juraci, S. Rocha ⁴⁵	09.11.2020	15585280	Terra Firme – Trans. Bom Jesus, Km 110 – Assentamento Nova União – Cep 68460-899

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2022).

A partir da leitura dos dados do Quadro 8 é possível constatar que o processo de nucleação escolar no município de Tucuruí não avançou desde o ano de 2016, ocasião em que foram inauguradas duas Escolas Polos. No entanto, é preciso dizer que se observa um *continuum* no processo de extinção de escolas. Vejamos no Quadro 9 quantas escolas foram paralisadas e extintas por ocasião da existência de cada uma das 06 (seis) Escolas Polos.

Quadro 9– Unidades Escolares extintas por Escola Polo

DENOMINAÇÃO DA ESCOLA POLO	Nº DE UNIDADES ESCOLARES EXTINTAS
Escola Polo I - EMEIF Bom Jesus	09
Escola Polo II- EMEIF São Vicente	04
Escola Polo III - EMEIF Manoel Mendes Soares	03
Escola Polo IV - EMEIF Ouro Verde	02
Escola Polo V - EMEIF Juraci, S. Rocha	03
Escola Polo VI - EMEIF Santo Antônio	01
TOTAL	22

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2022).

As obras de construção das Escolas Polos em Tucuruí estão inseridas no PAR, que teve o primeiro ciclo do programa no período de 2007 a 2011, ciclo que favoreceu a construção da primeira Escola Polo do município de Tucuruí, cujo projeto arquitetônico é padronizado como poderemos constatar nas imagens que retratam estas unidades de ensino, a partir da descrição da primeira escola.

⁴⁴ Esta escola também apresenta acesso por água, interditado em época de seca do lago da UHE – Tucuruí. Na classificação da Semed, assim como a EMEIF Juraci, S. Rocha, ela também atende critérios da Terra Firme.

⁴⁵ Esta escola atualmente está identificada por EMEIF Juraci, S. Rocha em homenagem póstuma a um antigo professor da escola, porém a identificação anterior era Paulo Freire. O acesso a esta escola ocorre por duas vias: terra e água, mas na classificação administrativa da Semed, ela configura Escola da terra.

Imagem 8 – EMEIF Bom Jesus – Polo I



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2022).

A Escola Polo EMEIF Bom Jesus (Imagem 8) está localizada no Km 18, Estrada Transamazônica Bom Jesus, no Projeto de Assentamento Reunidas. Está cadastrada no Inep pelo código 15585310. Atualmente atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo, incluindo a modalidade EJA e Escola de Tempo Integral. Para constituição deste Polo foram extintas 09 (nove) escolas, cujas imagens apresentamos a seguir.

Imagem 9 – EMEF Bom Jesus I



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 9 apresenta uma escola de grande porte localizada no Campo. A Escola, pintada de azul, traz as cores referentes aos partidos dos prefeitos, à medida que são revitalizadas. No início de suas atividades, a EMEF Bom Jesus atendia somente estudantes do Ensino Fundamental. Percebe-se que a comunidade escolar já desfrutava de uma boa

infraestrutura escolar, mesmo antes de tornar-se a primeira Escola Polo do município de Tucuruí.

Imagem 10 – EMEF Amapá



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 10 configura a Escola Amapá, criada pela Portaria nº 001/2010 – GS, de 20 de maio de 2010. Estava localizada na Comunidade do Zé Raimundo, Vicinal do Linhão de Cametá. Contrariando os cenários, comumente encontrados no Campo, a Escola Amapá apresenta uma sólida estrutura em tijolos, coberta com telhas de estilo colonial. Esta unidade de ensino funcionava com apenas uma sala e atendia estudantes de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental. Não se encontrou registros de quando foi extinta.

Imagem 11 – EMEF Aquários Cruzeiro do Sul



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Aquários Cruzeiro do Sul, criada pela Portaria nº 003/2010 – GS, de 30 de maio de 2010, localizava-se na Trans Bom Jesus, Km 30, Vicinal Martins, é apresentada na

Imagem 11. De mesma configuração pedagógica da escola anterior, este estabelecimento de ensino possui diferenças em sua conjuntura estrutural, pois a madeira envelhecida e deteriorada denota as condições em que o ensino estava sendo oferecido. Não se tem registros de atos normativos que estabeleceram a sua extinção.

Imagem 12 – EMEF Bom Jesus II



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A segunda escola da Bom Jesus (Imagem 12), de oferta escolar de nível fundamental, foi substituída pela Escola Polo. Esta escola possuía duas salas de aulas, funcionando em regime de multisseriação. Quanto à configuração de sua estrutura física, podemos perceber que, apesar das paredes edificadas em tijolos e cimento, a escola ainda se encontrava em fase final de obras, uma vez que lhe faltava janela, reboco e pintura.

Imagem 13 – EMEF Cruzeiro do Sul



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021)

A Escola Cruzeiro do Sul (Imagem 13), criada pela Portaria nº 001/2010 – GS, de 20 de

maio de 2010, localizava-se no Km 30 da Trans Bom Jesus. Foi construída em madeira, fato bastante comum no município de Tucuruí pelo fácil acesso a este tipo de material, tendo em vista a sua configuração territorial. Na época de seu funcionamento atendia crianças da 1ª a 4ª série, no antigo formato do ensino organizado em séries. Não encontrou-se atos normativos de sua extinção.

Imagem 14 – EMEF Reunidas



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 14 exibe a Escola Reunidas, criada pela Portaria nº 001/2010 – GS, de 20 de maio de 2010. Este estabelecimento de ensino estava localizado na Vicinal do Morcego, Comunidade Chico Preto, como a denominavam. Atendia estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na imagem vemos uma escola construída em madeira, cujas paredes trazem as marcas da presença de estudantes e da criatividade de um(a) professor(a) que fez questão de dar as boas-vindas aos estudantes. Pela imagem é possível deduzirmos que funcionava com uma sala somente, pois este formato foi e ainda é a realidade escolar que se observa em muitas localidades paraenses.

Imagem 15 – EMEF São José

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola São José (Imagem 15), criada pela Portaria nº 001/2010 – GS, de 20 de maio de 2010, assim como as demais escolas descritas até aqui, estava localizada nos territórios de Terra Firme, precisamente no Assentamento Amapá II, e ofertava as primeiras séries do Ensino Fundamental em regime unidocente. Como podemos perceber na imagem, sua projeção inclui um espaço entre duas salas, provavelmente para os momentos de recreação entre as crianças.

É uma escola construída em madeira, pela prevalência deste material no local, em que na época não havia fiscalizações rígidas para extração de madeira na região. De uma única sala, como as demais escolas de menor porte, esta escola durante muito tempo atendeu a população estudantil do lugar. Não se encontrou registros normativos de sua extinção.

Imagem 16 – EMEF Umuarama I

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 16 retrata a Escola Umuarama I, de localização em território de Terra Firme. Apresenta estrutura em madeira, aparentemente em boas condições. Esta unidade escolar

atendia estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental em regime de multisseriado. Pela imagem percebe-se a presença da gestão pública municipal, pela existência de carteiras típicas e no padrão das escolas urbanas. Um fato, porém, nos chama a atenção: a única sala de aula não era suficiente para atender toda a demanda, pois as carteiras organizadas em fileiras na área externa evidenciam isto.

Ao acessar a documentação destas escolas não foi possível averiguar quando as escolas iniciaram as suas atividades, nem tampouco quando as encerraram.

Imagem 17 – EMEF Umuarama II



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Umuarama II (Imagem 17) possui estrutura similar à escola anterior. Também estava localizada em território de Terra Firme. Pela imagem podemos ver que o espaço era relativamente grande. Aos fundos é possível perceber a existência de um banheiro construído de madeira, mesma estrutura da escola. Nesta unidade, o atendimento escolar também estava restrito à oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental em regime de multisseriado.

Ao analisar as imagens que representam as escolas extintas, acima apresentadas, entendemos que estas escolas, embora apresentassem estruturas físicas simples e rudimentares, transcendem a função de meros espaços físicos onde ocorriam as aulas dos filhos de trabalhadores e trabalhadoras do Campo. É inegável que sua infraestrutura não proporcionava conforto e tampouco atendia às condições adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, elas simbolizam a resistência e a luta por direitos fundamentais, especialmente o acesso à educação.

Por outro prisma, não se pode negar que estas construções materializam, ao mesmo tempo, a ausência de políticas públicas consistentes e a força simbólica do protagonismo das comunidades locais que, em esforço coletivo, supriram lacunas deixadas pelo Estado e

asseguraram a presença e o funcionamento de um espaço educacional, ainda que precário.

A análise do conjunto de escolas extintas revela que as Escolas Polos, mesmo antes de receberem esta denominação, já apresentavam uma estrutura física mais robusta e dimensões muito maiores em comparação às demais escolas da região. Esta distinção coloca em evidência parte dos critérios de organização educacional por polos, em Tucuruí, que culminaram na implementação do modelo de nucleação adotado no município. Este processo é parecido com a constituição dos demais polos.

Vejamos, a EMEIF São Vicente (Imagem 18), segunda Escola Polo inaugurada no município de Tucuruí, está localizada no Km 72, Estrada Transamazônica Fazenda Cospel. Está cadastrada no Inep pelo código 15538222. Atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Completo, incluindo a modalidade EJA. Assim como as demais Escolas Polos, ela apresenta o mesmo padrão arquitetônico das outras escolas, a começar pela cor que ainda a identifica com as cores do partido do gestor público municipal que a inaugurou.

Imagem 18 – EMEIF São Vicente – Polo II



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

Esta escola atende estudantes de quatro (04) escolas extintas. Muitas delas feitas a partir de adaptações de residências, casas de farinhada ou de palhoças como vemos nas imagens abaixo.

Imagem 19 – EMEF São Vicente



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A antiga Escola de Ensino Fundamental São Vicente era estruturada fisicamente de madeira, como as demais escolas apresentadas anteriormente. Uma escola antiga que deixou de existir a partir da inauguração da Escola Polo São Vicente, segunda escola a se tornar um núcleo. Pela Imagem 19 percebe-se que a escola possuía uma estrutura pequena, dividida em dois cômodos, provavelmente uma sala de aula e uma cozinha, tendo em vista que na época, era o próprio professor que produzia o lanche das crianças.

Nesta escola atendia-se estudantes do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A expansão da oferta para outros níveis de atendimento, como a EJA e o Ensino Médio em parceria com o governo estadual, foi possível com a criação da Escola Polo.

Imagem 20 – EMEF Emílio Furman



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Emílio Furman, apresentada na Imagem 20, estava localizada na Estrada Bom Jesus – Km 72. Era edificada em madeira, dividida entre dois espaços: provavelmente sala de aula e cozinha. Funcionava com oferta de Ensino Fundamental no modelo multisseriado em virtude da discrepância entre demanda e quantitativo de estudantes. O atendimento multisseriado foi um modelo viável para atender as demandas que surgiam nas localidades. Este modelo, atualmente, se traveste de turmas multianuais e ocorre também em Escolas Polos. A escola foi extinta pelo Decreto nº 037, de 27 de outubro de 2014.

Imagem 21 – EMEF Dr. Gaspar Viana



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Dr. Gaspar Viana foi criada pela Portaria nº 003/2010 – GS, de 30 de maio de 2010. Seu nome faz referência a um médico e pesquisador paraense que se dedicou a estudar patologias como a Leishmaniose. Esta escola, retratada na Imagem 21, revela o quadro dramático de precarização e abandono em que algumas escolas se encontravam, pois não ofereciam sequer segurança para a permanência de estudantes e de professores no local.

Construída de forma artesanal e rústica, com tronco de árvores e cobertura de palhas, não oferece nenhum tipo de segurança, principalmente quando estava submetida às intempéries climáticas. Esta escola desconstrói qualquer tentativa de legitimidade deste espaço como ambiente adequado ao pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas exigidas para a aprendizagem, uma realidade parecida com a próxima escola a ser apresentada.

Imagem 22 – EMEF Vicinal dos Madeireiros



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Vicinal do Madeireiros (Imagem 22) foi criada pela Portaria nº 002/2010 – GS, de 30 de maio de 2010. Estava localizada na própria localidade que originou o seu nome, foi construída pela própria organização de moradores locais com recursos naturais, próprios do lugar como barro, cavaco⁴⁶ e taipa.

As imagens das escolas anexas à Escola Polo São Vicente revelam condições ainda mais precárias. Estes espaços, apesar de sua simplicidade estrutural, desempenhavam um papel essencial para as populações locais. Além de servir como locais de ensino e aprendizagem, eram também pontos de encontro onde se fortaleciam os laços afetivos comunitários, promoviam-se atividades como a produção de farinha e preservavam-se saberes e práticas culturais.

Embora carreguem um valor subjetivo significativo, representando a história e a identidade das populações do campo, é fundamental reconhecer que a política de nucleação escolar, quando implementada com critérios claros e responsabilidade, não necessariamente configura um problema. Ao contrário, pode ser uma estratégia governamental efetiva desde que esteja comprometida com a garantia do direito à educação, sem exceções de qualquer natureza.

A próxima Escola Polo a ser descrita é um exemplo de que a Política de Nucleação pode ampliar e melhorar as condições das escolas já existentes no município.

⁴⁶ Recortes residuais de madeiras resultantes da serralharia das árvores na produção de tábuas, ripas, esteios etc.

Imagem 23 – EMEIF Manoel Mendes Soares - Polo III



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2022).

Pela ordem de inauguração, a Escola Polo EMEF Manoel Mendes Soares (Imagem 23), localizada na Ilha Água Fria, lago da UHE, foi uma das primeiras escolas do Campo do município de Tucuruí regularizada pelo Conselho Estadual de Educação e está cadastrada no Inep pelo código 15115798. Esta escola foi fundada em 06 de março de 1989, conforme informa o Projeto Político Pedagógico da Escola. Atualmente atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo, incluindo a modalidade de EJA. Esta é a maior escola em número de alunos. Por conta disto, sua infraestrutura de transporte escolar funciona com 15 embarcações que realizam, exclusivamente, o transporte dos estudantes de suas localidades até à escola.

Oficialmente, três escolas foram extintas. Suas estruturas têm pouca semelhança com as antigas escolas extintas da Região de Terra Firme, como vimos anteriormente. Na região do Lago, a predominância era de escolas construídas com madeiras, retiradas do próprio lugar, exceto para a antiga EMEF Manoel Mendes, construída em alvenaria. Vejamos as imagens.

Imagem 24 – EMEF Manoel Mendes Soares (pioneira)



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 24 evidencia a Escola Manoel Mendes Soares em sua antiga estrutura, que foi ampliada para ganhar o status de Escola Polo, ou seja, não houve uma construção em outro terreno. A Escola permaneceu no mesmo lugar, porém com infraestrutura ampliada para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. As demais, no entanto, foram aos poucos paralisadas até a sua completa extinção.

Imagem 25 – EMEF Dom Humberto



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA.

A Escola Dom Humberto (Imagem 25) estava localizada na Ilha Cajazeira Km 11, Lago da UHE Tucuruí. Estava cadastrada no Inep sob o código 15533433. Como já anunciado, as

escolas que funcionavam no lago apresentavam boas estruturas físicas. Pela facilidade em acessar estas escolas, sem obstáculos aparentes em épocas de Cheia, deduz-se que as mesmas, de certa forma, foram favorecidas com o suporte do poder público municipal. Pela imagem é possível perceber que a unidade escolar apresenta até identidade visual⁴⁷ do sistema municipal de educação vigente à época. Esta escola foi extinta pelo Decreto nº 037, em 27 de outubro de 2014.

Imagem 26 – EMEF Emília Rodrigues Pereira



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Emília Rodrigues Pereira (Imagem 26) estava localizada na Ilha Cajazeirinha - Canal Caripe - Lago da Uhe Tucuruí, com código Inep 15533590. Pela imagem percebe-se grande semelhança à escola anteriormente descrita, exceto pelas cores. Porém, as boas condições da escola, construída em madeira, é um dado que não nos isentamos de mostrar. Faz poucos anos que o Decreto de nº 064 a extinguiu, definitivamente em 25 de agosto do ano de 2020.

Representando a contradição entre a carência de investimentos públicos e a potência organizativa das populações das ilhas, as Escolas das Águas apresentavam uma infraestrutura física superior se comparada com as escolas de terra Firme, uma evidência que pode ser atribuída também à facilidade de acesso à madeira, extraída diretamente das próprias ilhas.

A Escola Polo Manoel Mendes, por sua vez, manteve-se no mesmo local onde estavam suas antigas instalações, reforçando o vínculo histórico e simbólico com a comunidade local, mesmo após a reorganização promovida pela política de nucleação. O mesmo se observou com

⁴⁷ Durante muito tempo, verde e branco foram as cores das escolas municipais.

a Escola Polo Ouro Verde, também localizada em território de águas.

Imagem 27 – EMEIF Ouro Verde - Polo IV



Fonte: Arquivos da autora (2023).

A Escola Polo IV Ouro Verde (Imagem 27) está cadastrada no Inep pelo com o código 15115828, está localizada na Ilha Palmos, Canal do Km 24, no Lago da UHE. É a segunda maior escola em número de alunos. Esta escola atende comunidades das localidades: São José Operário, São João Batista, Mururé, Mocaba, Lago Azul e Água Serena.

Assim como as demais Escolas Polos, a EMEIF Ouro Verde chama atenção pelo seu tamanho e pela beleza de seus espaços. Apesar da infraestrutura física chamar a atenção, a escola tem paralisado diversos serviços em virtude da falta de energia elétrica captada via placa solar, em quantidade insuficiente para abastecer toda a demanda da escola. Os estudantes desta escola são oriundos de duas escolas anteriormente extintas para a constituição do Polo IV. Abaixo as imagens das escolas.

Imagem 28 – EMEF Ouro Verde



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 28 apresenta a infraestrutura da antiga Escola Ouro Verde que duplicou de tamanho ao se tornar um polo. Pela imagem, como evidenciou-se nas demais Escolas das águas, descritas até aqui, possui boa estrutura física, se destacando por ser uma escola com um número maior de salas de aulas.

Imagem 29 – EMEF Manoel Evandro Silva



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Manoel Evandro (Imagem 29) estava localizada na Ilha Murure - Lago da Uhe Tucuruí. Funcionava com o cadastro Inep nº 15533638. Apresenta estrutura parecida com as demais escolas localizadas em ilhas. O Decreto nº 064, de 25 de agosto de 2020 a extinguiu.

Há ainda escolas que, dependendo da época do ano, podem ser acessadas tanto pelas águas quanto por terra. É a realidade da escola abaixo, apresentada na Imagem 30. A Escola Polo EMEIF Juraci, S. Rocha, cadastrada no Inep com o código 15585280, está localizada na Estrada Transamazônica Bom Jesus, Km 110, Assentamento Nova União e se chamava Paulo Freire.

A escola é acessada tanto por via terrestre quanto por via aquática, prova disto é que atualmente atende 08 (oito) estudantes residentes no lago da UHE. Porém, para fins de gestão, nos registros da Semed, a localização é de Terra Firme. Em homenagem póstuma a um dos primeiros professores da escola, em 2024 estabeleceu-se a alteração do nome da escola que passou a se chamar Juraci S. Rocha⁴⁸, conforme identificação da unidade escolar.

Imagem 30 – EMEIF Juraci S. Rocha – Polo V



Fonte: Arquivos da autora – Tucuruí/PA (2023).

Esta escola atende estudantes de nove (09) vicinais, a saber: Curral Redondo, Moacir, Zequinha, Borges, Palmeiras, Jhones Willian, Mineiro, Petrópolis além da estrada principal na qual se encontra a localização da escola. Os estudantes destas localidades são oriundos de 03 (três) escolas extintas, apresentadas a seguir.

⁴⁸ Preferimos adotar a denominação da escola, conforme registros oficiais do Inep.

Imagem 31 – EMEF Paulo Freire

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Imagem 31 apresenta as antigas instalações da Escola Paulo Freire, atualmente denominada de Juraci S. Rocha. Esta escola funcionava na Trans Bom Jesus, Km 90, Comunidade Marinheiro, Fazenda União.

A escola não deixou exatamente de existir, o que desapareceu foram as marcas de sua antiga estrutura em virtude do deslocamento dos estudantes para a Escola Polo que foi construída em outro local.

Imagem 32 – EMEF Joaquim Alves Barbosa

Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

A Escola Joaquim Alves Barbosa (Imagem 32) foi uma das únicas escolas que passaram por todos os processos: desde a sua criação, como anexo, por meio da Portaria nº 001, de 20 de

junho de 2012; o comunicado de que encontrava-se inativa, via Memorando nº 131/202; até a sua recente extinção pelo Decreto nº 031/2021 em 22 de março do ano de 2021.

Esta escola funcionava na Trans Bom Jesus, Km 110, na Sede da Fazenda União, e atendia estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Pela imagem é possível perceber que a escola funcionava com mais de uma sala de aula, aparentemente em boas condições físicas.

Imagem 33 – EMEF Nossa Senhora Aparecida



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

Assim como a Escola anterior, a Escola Nossa Senhora Aparecida (Imagem 33) foi criada, como anexo, pela Portaria nº 001, de 20 de junho de 2012, teve a sua paralisação anunciada pelo Memorando nº 131/202 e sua extinção pelo Decreto nº 031/2021 em 22 de março do ano de 2021.

A Escola Nossa Senhora Aparecida funcionava na Trans Bom Jesus, Km 100, Comunidade Dona Célia, da Fazenda União. Suas atividades eram desenvolvidas em duas salas de aulas, construídas em madeira, conforme pode ser notado na imagem.

A última Escola Polo inaugurada no município de Tucuruí é a EMEF Santo Antônio, Inep 15150283, e está localizada no interior de uma fazenda de propriedade privada na BR 422, Km 35, Vicinal do Japonês Km 12. 15150283. O acesso às dependências desta escola é bastante restrito, pois são atravessadas três porteiiras, cujas chaves poucas pessoas acessam.

Do conjunto de Escolas Polos existentes no município de Tucuruí, a EMEF Santo Antônio é a menor quanto ao quantitativo de estudantes ativos. Isto não reflete em sua estrutura

física que por padrão pode comportar um número maior de estudantes, conforme mostra a figura abaixo.

Imagem 34 – EMEIF Santo Antônio – Polo VI



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2022).

Como a escola encontra-se localizada numa propriedade privada, a única escola extinta é a antiga EMEF Santo Antônio, demonstrada na Imagem 35, estruturada em um barracão construído pelo proprietário da fazenda, segundo relatos locais, e mantida pelo poder público municipal de Tucuruí.

Imagem 35 – EMEF Santo Antônio



Fonte: Arquivos da Semed – Tucuruí/PA (2021).

As imagens das antigas escolas do campo, feitas de tábuas ou de barro com coberturas improvisadas de palha, carregam significados que vão além da precariedade de suas estruturas

físicas. Elas são marcos simbólicos de um esforço coletivo por dignidade e acesso ao conhecimento, mesmo em um contexto de exclusão social e econômica. As próprias denominações atribuídas a cada escola (Vinícius de Moraes, Paulo Freire, Joaquim Alves Barbosa) simbolizam características políticas e culturais que marcam a identidade e os ideais de um coletivo de sujeitos que lutam e resistem em seus territórios pela via da educação.

Como marca da luta destes sujeitos, encontramos no inventário dos Bens Patrimoniais da Prefeitura Municipal de Tucuruí, datado em 29 de outubro de 1992, as seguintes descrições de algumas destas extintas escolas:

Escola construída pelos pais dos alunos, sendo duas paredes de taipa, coberta de palha, uma sala de aula. Área cedida pelo Sr. Francisco Pedro. (Escola Zélia Cardoso, localizada atualmente em Novo Repartimento).

Escola São Benedito, Prédio coberto de cavaco com três paredes de barro e uma em madeira, sendo a igreja cedida pelos moradores uma sala onde funciona a escola.

Cada tábua fixada, cada palha disposta no telhado reflete o empenho coletivo em transformar as condições materiais e reais de existência humana através da educação. Estas construções simples testemunham a força das populações do Campo, esteja ela na terra Firme ou nas águas, que apesar da simplicidade evocam memórias carregadas de sonhos e perspectivas de um futuro melhor, marcando a história de luta por direitos no campo.

Hoje, diante de políticas como a nucleação escolar que centralizam os serviços e redesenham o mapa educacional no Campo, é essencial questionar se elas respeitam ou apagam o simbolismo material destas estruturas e o que elas representam. Elas nos lembram que o direito à educação está além da infraestrutura física: é um direito que carrega consigo valores de inclusão, respeito, mobilização, organização social e reconhecimento das demandas do campo.

Nas escolas desativadas aconteciam as campanhas de vacinação, as reuniões de organização dos agricultores, as celebrações religiosas, as reuniões de pais e as festas das localidades e comunidades vizinhas. Com o processo de fechamento das escolas, as coletividades perderam boa parte do potencial de articulação e realização das diversas manifestações sociais (Filho *et al.*, 2020, p. 389).

Considerando o histórico de precarização que marcou as antigas escolas rurais do município de Tucuruí, reconhecemos que a melhoria das condições físicas pode representar um dos fatores essenciais para garantir educação ética, justa e digna às populações do local, porém, muitos outros fatores precisam entrelaçar-se para concluirmos que o direito efetivo à educação está sendo assegurado. A análise, pormenorizada, dos indicadores educacionais é um deles.

4.2.2 Indicadores Educacionais das Escolas Polos do município de Tucuruí

Antes de explorarmos os dados educacionais específicos das Escolas Polos, é relevante compreender o panorama educacional do município de Tucuruí. De acordo com os últimos registros do Inep e IBGE (2022), o município apresenta uma taxa de escolarização de 94,9% na faixa etária de 6 a 14 anos, enquanto o estado do Pará, conforme dados sintetizados pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa) no Boletim da Educação 2024, registra 90,08%. Estes números demonstram que Tucuruí supera a média estadual em 4,82 pontos percentuais, evidenciando um desempenho positivo no acesso à Educação Básica.

Este desempenho que, a priori, se apresenta superior ao do próprio estado pode ser interpretado como um reflexo de políticas públicas municipais bem-sucedidas, investimentos em infraestrutura educacional ou ações direcionadas para a universalização do ensino na faixa etária de 6 a 14 anos. Ainda que este seja um indicador promissor que destaca o município no cenário paraense, por outro lado, a taxa de escolarização não reflete, necessariamente, a qualidade do ensino ou a efetividade do aprendizado ou de políticas públicas. É necessário avaliar outros indicadores que certamente nos darão pistas da qualidade educacional no município.

Apesar dos índices de escolarização se aproximarem da totalidade da população atendida, tanto o estado do Pará quanto o município de Tucuruí ainda enfrentam desafios para reduzir o analfabetismo. Conforme o Censo Demográfico de 2022 (IBGE), 91% da população paraense de 15 anos ou mais é alfabetizada, enquanto em Tucuruí este índice é ligeiramente superior, alcançando 91,83%. Embora próximos, estes percentuais revelam que 8,17% da população do município nesta faixa etária ainda não sabe ler e escrever, o que corresponde a aproximadamente 4.983 pessoas.

Houve, contudo, uma redução na taxa de analfabetismo em Tucuruí ao longo do tempo. No Censo de 2010, o índice era de 9,4%, evidenciando uma queda para 8,17% em 2022. Esta diminuição, embora positiva, não pode ser atribuída exclusivamente a investimentos em educação ou a ações específicas de universalização do acesso escolar, visto que o município registrou uma redução populacional significativa no mesmo período, passando de 113.659 habitantes em 2010 para 91.306 em 2022, devido, em parte, às altas taxas de desemprego.

Ainda que os dados apontem avanços, é necessário aprofundar a análise entrelaçando elementos sobre a relação entre a queda no analfabetismo e as condições socioeducacionais. A seguir, será apresentada a evolução das matrículas no período de 2010 a 2022, para melhor

compreensão do contexto educacional de Tucuçuí.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Tucuçuí alcançou as metas de 4,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 4.1 para os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino em 2023. Estas margens diferem, em parte, do IDEB paraense que alcançou a meta de 5.1 para anos iniciais e 4.4 para os anos finais do Ensino Fundamental. Percebe-se neste cenário que os indicadores estão abaixo das metas alcançadas pelo estado. Se compararmos ao IDEB de cada Escola Polo, temos um cenário ainda mais preocupante.

Tabela 4 – IDEB⁴⁹ das Escolas Polos (2023)

Escola Polo	IDEB – Séries Iniciais	IDEB – Séries Finais
EMEIF Bom Jesus	-	3.0
EMEIF Manoel Mendes	3.2	3.0
EMEIF Juraci, S. Rocha	3.8	-
EMEIF Ouro Verde	2.9	-
EMEIF São Vicente	-	-
EMEIF Santo Antônio	3.0	-

Fonte: IDEB 2023 (Inep, 2023).

Como é possível constatar na Tabela 4, os indicadores do IDEB por escola estão muito abaixo dos percentuais apresentados pelo município e pelo estado, isto significa que não basta somente ampliar a oferta do ensino ou aumentar escolas, é preciso considerar outros elementos como as condições didático-pedagógicas oferecidas aos estudantes com estruturas em condições básicas de funcionamento.

As Escolas Polos, como vimos nas diversas imagens que antecedam estas análises, apresentam estrutura física melhorada se comparada àquelas das escolas que foram paralisadas e até extintas. No entanto, estas estruturas não sofreram reformas e estão em processo acelerado de precarização, retornando às antigas estruturas. Vejamos na Imagem um retrato deste cenário.

⁴⁹ Algumas escolas não apresentam IDEB em virtude de sua não participação no Exame do SAEB. Isto ocorre quando a turma não apresenta o número mínimo de 10 alunos, mínimo exigido para participar do exame.

Imagem 36 – Piso com cerâmicas quebradas

Fonte: Registros da autora (2024).

O cenário evidenciado na Imagem 36 mostra um piso com cerâmicas ausentes e outras em cacos, mas ainda aderentes ao piso. Esta imagem nos permite lançar mão de uma análise metafórica. Primeiro porque este é o retrato da Política de Nucleação atual: as estruturas físicas ainda resistem, mas não resistirão por muito tempo. Os resquícios de uma proposta revolucionária para a Educação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo está se esvaindo com o tempo. Ainda se pode vê-las nos poucos cacos de cerâmicas ainda existentes, mas que corre o risco de sucumbir por completo, retornando a um passado que insiste em ser lembrado.

Sem manutenção periódica, as Escolas Polos apresentam inúmeros problemas estruturais: falta de ventilador nas salas de aulas, painéis solares sem manutenção e em número insuficiente, equipamentos sucateados, pouco material de expediente para manutenção dos serviços administrativos, dentre outros. São inúmeros os problemas que agravam e denunciam o descaso com a Educação do Campo, apesar da evolução do número de matrículas nos territórios do Campo no município de Tucuruí.

A quantidade de matrículas totais registradas pelo Inep através do Censo Escolar é um dado que importa demonstrar neste estudo. Vejamos abaixo a evolução das matrículas no período de 2010 a 2023.

Tabela 5 – Número de Matrículas Iniciais (2010-2023)

Nível de Ensino	Cidade		Campo ⁵⁰		Total
	2010	2023	2010	2023	
Creche	0	834	0	0	834
Pré-Escolar	3.178	2.276	44	252	5.750
Ensino Fund. (1º ao 5º ano)	10.887	6.779	1520	841	20.027
Ensino Fund. (6º ao 9º ano)	7.037	5.203	566	785	13.591
EJA	4.141	1.248	0	450	5.839
Educ. Especial	64	1.045	0	54	1.167
Total	25.243	17.385	2.130	2.382	47.140
Diferença	- 7.858		+ 252		-

Fonte: Censo/Inep (2010-2023).

A Tabela 5 apresenta dados das matrículas do Campo e da Cidade num interstício temporal de 13 (treze anos). Esta comparação é necessária para tomarmos como referência o período que antecedeu a inauguração da primeira Escola Polo, ocorrida em 15 de abril de 2011.

Pelos dados do Inep, como podemos observar, o ensino público municipal é responsável, atualmente, pelo atendimento de 19.767 (dezenove mil, setecentos e sessenta e sete) estudantes concentrados nas escolas urbanas e do Campo. Das matrículas registradas, observa-se que há uma prevalência de matrículas nas séries iniciais do Ensino tanto na cidade quanto no Campo, enquanto o atendimento em Creche é contemplado somente na área urbana do município.

Não é objeto de análise deste estudo, mas não pode passar despercebido que o número de estudantes atendidos nas escolas urbanas apresenta uma queda abrupta de 31.13%, que em número significa uma redução de 7.858 (sete mil, oitocentos e cinquenta e oito) estudantes. Esta evidência pode ser explicada, em parte, pela redução do número de habitantes no município, segundo constatou o IBGE. Por outro lado, os dados educacionais relativos ao Campo apontam para uma sensível elevação do número de matrículas entre o intervalo do mesmo período, contabilizando um aumento de 10.58%. A nucleação pode ter reduzido o número de escolas, mas não o número de matrículas, isto é uma evidência.

O aumento na oferta de matrículas na Educação Infantil e a inclusão da oferta de outras modalidades de ensino, como a EJA e a Educação Especial, são variáveis que contribuíram com este quadro atual de matrículas. O Município de Tucuruí iniciou a oferta da Educação Infantil nas escolas da Educação do Campo no ano letivo de 2005 na EMEF Raimundo Monteiro da Silva, atualmente EMEIF Profa. Laudeci Pereira Soares, localizada na agrovila do km 50 da

⁵⁰ Este quantitativo inclui todas as Escolas do Campo, a saber: Escolas Polos, Escolas Anexas, Escola Indígena e Escolas Regulares Multianuais.

Rodovia Transcametá, e até 2017 foi a única escola que ofertava este nível de ensino, segundo consta no Documento Referencial Curricular do Sistema Municipal de Ensino, aprovado pela Resolução nº 012, de 15 de setembro de 2022 pelo CMET.

Observa-se na Tabela 5 que no Campo não existiam matrículas consolidadas nas modalidades EJA e na Educação Especial Inclusiva no ano de 2010, cenário que se modificou ao longo dos anos em virtude da ascensão de políticas educacionais. Sabe-se que o movimento político de Educação Inclusiva, que tomou fôlego a partir de 1990, tornou urgente o “providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, assegurando a estrutura de ação em educação especial” (Unesco, 1994).

A oferta escolar na modalidade de EJA, segundo narrativas de antigos professores do Campo, nasceu em virtude das ameaças de fechamento de escolas em detrimento da redução do número de matrículas que passaram a ser complementadas com turmas de EJA. Vinte estudantes era o parâmetro adotado para firmar e manter uma turma em funcionamento nas escolas do Campo (Tucuruí, 2013).

O estabelecimento do número mínimo de alunos permaneceu até o desenvolvimento deste estudo, porém determinado pela Instrução Normativa de matrícula nº 002/2024-SEMED-GS, que estabelece diretrizes administrativas que determinam percentuais mínimos e máximos relacionadas às matrículas na Rede Municipal de Ensino.

Pelo citado documento, o número de matrículas deve seguir as seguintes determinações: nas Turmas de Educação Infantil, o mínimo de 25 estudantes; e nas Turmas de Ensino Fundamental I, o mínimo de 25 alunos; enquanto no Ensino Fundamental II, o mínimo de 30 estudantes. Estes valores correspondem à metade do número máximo de estudantes. Em ambos os níveis, os percentuais foram aplicados em turmas regulares ou multianuais. A EJA segue os mesmos percentuais estabelecidos para o Ensino Fundamental nas duas etapas do segmento.

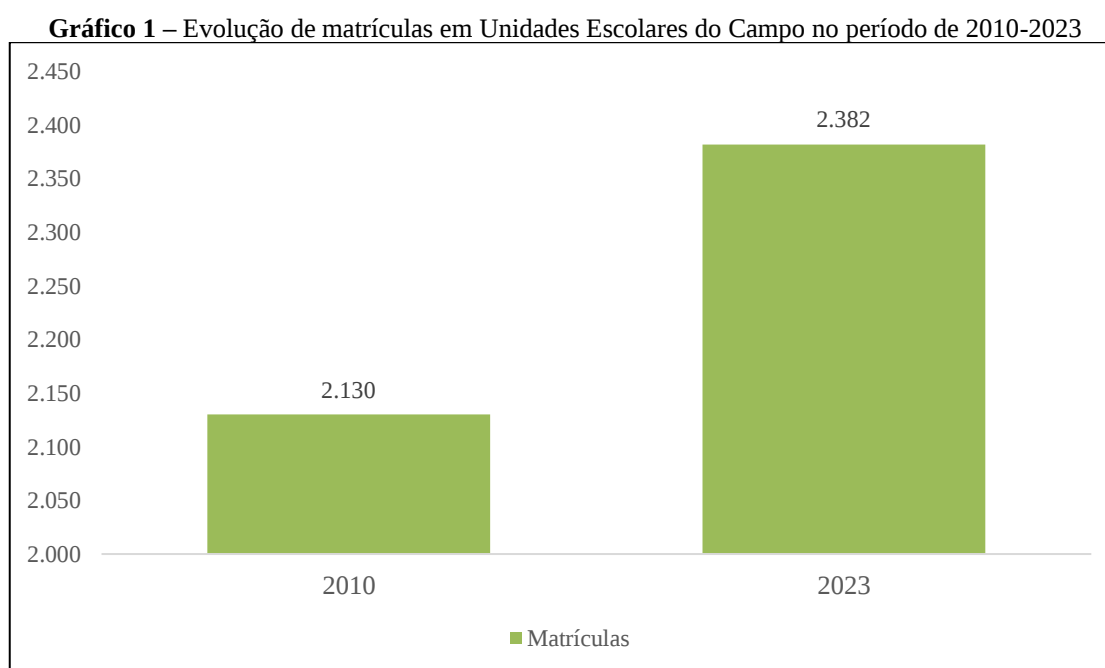
Sabe-se que no Campo, alcançar os percentuais estabelecidos é bastante desafiador, entretanto, o documento prevê que “no caso das turmas apresentarem um número de educandos inferior ao mínimo, a SEMED realizará a reorganização das turmas, no formato de ciclos e de forma excepcional em multianos (em se tratando de educação do campo)” (Tucuruí, 2024, p. 4).

O estabelecimento de parâmetros mínimos de matrículas tem sido utilizado por gestores municipais há tempos sob a alegação da garantia da viabilidade econômica e operacional das turmas. É como se a eficiência administrativa garantisse por si só a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, estes parâmetros são genéricos e não levam em

consideração as especificidades do campo, onde as turmas costumam ser menores devido às características demográficas e geográficas.

A flexibilização proposta pelo documento é um avanço no sentido de reconhecer as especificidades do campo, mas ainda reflete uma lógica urbanocêntrica que trata a educação do Campo como uma exceção à regra, apresentada como excepcional, o que sugere que o modelo urbano ainda é hegemônico.

Abaixo ilustramos em gráfico a evolução das matrículas nos estabelecimentos escolares do Campo.



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Dos indicadores educacionais, o número de matrículas obtido a partir da extração dos microdados dos censos escolares do Inep tem se mostrado como o parâmetro principal do FNDE para a distribuição dos recursos financeiros dos programas que atendem à Educação Básica, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa PROINFÂNCIA, PNATE, Escola em Tempo Integral, dentre outros. Atualmente, as Escolas Polos do município de Tucuruí apresentam o total de 2382 (dois mil, trezentos e oitenta e dois) estudantes matriculados, conforme dados do Censo Escolar do ano de 2023, explicitado na Tabela 6.

Nesta tabela, o objetivo consistiu em analisar as matrículas por Escola Polo, Anexos e Escolas Multianuais, a partir do ano de 2012, quando a nucleação já estava em andamento no município, e traçar um paralelo entre o período.

Tabela 6 – Número de matrículas das Escolas Polos, Anexas, Multianuais (2012-2023)

UNIDADE ESCOLAR	Nº DE MATRÍCULAS		LOCALIZAÇÃO
	2012	2023	
Escola Polo I - EMEIF Bom Jesus	203	148	Terra Firme
Escola Polo II - EMEIF São Vicente	241	194	Terra Firme
Escola Polo III - EMEIF Manoel Mendes Soares	216	378	Lago da UHE
Escola Polo IV - EMEIF Ouro Verde	209	342	Lago da UHE
Escola Polo V - EMEIF Juraci, S. Rocha	281	235	Terra Firme
Escola Polo VI - EMEIF Santo Antônio	45	163	Terra Firme
Escolas Anexas e Escolas Regulares Multianuais	1188	922	Mista
T	2.383	2.382	-
o			
t			
a			
l			
d			
e			
m			
a			
t			
r			
í			
c			
u			
l			
a			
s			

Fonte: Coord. de Programas e projetos – Estatística Semed/Diários Docentes/ MEC/Inep/Censo Escolar (2024).

A Tabela 6 fornece dados sobre o número de matrículas em Escolas do Campo no município de Tucuruí, no período de abrangência compreendido entre 2012 e 2023. A análise a seguir busca identificar tendências, padrões e possíveis fatores explicativos para as variações observadas, considerando o contexto educacional, socioeconômico e geográfico da região.

Além dos indicadores de matrícula serem a diretriz que norteia a distribuição de recursos financeiros da União para as políticas educacionais, consideramos que eles podem ainda demonstrar (em parte) a universalização do acesso à Educação Básica ou sua retração. Neste intuito, mostramos abaixo o fluxo escolar de matrículas das seis (06) Escolas Polos do município de Tucuruí e ainda de escolas que resistiram à Política de Nucleação Escolar no

município, permanecendo com a tradicional configuração pedagógica multianual, como primeiro parâmetro de nossas hipóteses interpretativas quanto à garantia da educação enquanto direito social às populações do campo deste lugar.

Numa visão geral dos dados contidos na Tabela 6 constata-se que o total de matrículas permaneceu praticamente estável entre 2012 e 2023, com uma redução de apenas 1 matrícula (de 2.383 para 2.382). Isto demonstra que, em termos gerais, a demanda por educação nas escolas do Campo em Tucuruí manteve-se constante.

As Escolas Polos, juntas, concentram a maior parte das matrículas, enquanto as escolas anexas, multianuais apresentaram uma redução significativa de 22,4% (de 1.188 para 922 matrículas). Porém, o quantitativo de estudantes não atendidos em Escolas Polos é significativo, 63% de todos os estudantes matriculados nas escolas do Campo estão sendo atendidos pelas Escolas Anexas e Multianuais. Este fato sinaliza que as Escolas Polos existentes não são suficientes para abarcar a demanda educacional das localidades rurais do município.

Mesmo concentrando o maior número de matrículas, as Escolas Polos apresentaram comportamentos distintos ao longo do período analisado. A Escola Polo EMEIF Manoel Mendes Soares registrou um aumento expressivo de 75% nas matrículas (de 216 para 378). Este crescimento pode estar associado à oferta de transporte escolar ou aumento populacional na região. Estas escolas, assim como as demais, é atendida em sistema de baldeamento⁵¹ entre os 15 barcos que atendem à escola. A Escola Polo IV (EMEF Ouro Verde), também localizada no Lago da UHE, apresentou um aumento de 63,6% (de 209 para 342 matrículas), reforçando a hipótese de que a região do lago pode estar experimentando um crescimento populacional ou maior acesso à educação. A Escola Polo EMEIF Santo Antônio, apesar de ter o menor número de matrículas em 2012, registrou um crescimento de 262%, aumentando de 45 para 163 estudantes. Este aumento pode estar relacionado à expansão de serviços educacionais ou à atração de estudantes de áreas rurais próximas.

É possível também observar nos dados que algumas escolas tiveram redução no número de matrículas. A Escola Polo EMEIF Bom Jesus sofreu uma redução de 27,1% no número de matrículas. De 203 estudantes, em 2023 caiu para 148.

A Escola Polo EMEIF São Vicente teve uma redução de 19,5% (de 241 para 194 matrículas), assim como a EMEIF Juraci, S. Rocha que teve redução de 16,4% (de 281 para 235 matrículas).

Estas reduções podem estar associadas a fatores como migração populacional para áreas

⁵¹ Consiste na transferência dos estudantes de uma embarcação para outra.

urbanas, diminuição da taxa de natalidade ou mudanças nas políticas de atendimento educacional, provocadas pela Política Nucleação Escolar.

As escolas localizadas em Terra Firme (Polo I, II, V e VI) apresentaram tendências mistas. Enquanto as Polos I, II e V tiveram reduções, a Polo VI registrou um aumento significativo. Por outro lado, as escolas localizadas no Lago da UHE (Polo III e IV) tiveram aumentos expressivos. Quanto à redução do índice de matrículas de 22,4% nas escolas que não se encaixam nos critérios de Escolas Polos, esta evidência pode estar relacionada à consolidação de matrículas em Escolas Polos. Isto é, estudantes podem estar migrando para Escolas Polos devido a melhorias na infraestrutura ou oferta de serviços.

A estabilidade no número total de matrículas sugere que a gestão educacional do município tem conseguido manter a oferta de vagas, mas a redução nas escolas anexas e indígenas indica a necessidade de ações específicas para garantir o acesso à educação nas localidades onde elas se encontram, dadas as evidências do elevado número de estudantes matriculados nestas escolas.

Os dados revelam uma estabilidade geral no número de matrículas, mas com variações significativas entre as escolas e localidades. Enquanto algumas Escolas Polos, especialmente no Lago da UHE, apresentam crescimento expressivo, outras enfrentam retrações que podem estar relacionadas a fatores diversos, tais como a baixa Taxa de Natalidade que no município é de 2.4 (Censo 2022).

Apesar do considerável contingente de matrículas das Escolas Anexas e Multianuais, percebe-se uma leve redução nestes números, um ponto que merece atenção, indicando a necessidade de políticas específicas para garantir o acesso à educação nestas localidades. Investimentos em infraestrutura, transporte escolar e políticas de permanência são essenciais para manter e expandir a oferta educacional nas Escolas do Campo do município de Tucuruí.

5 SENTIDOS IDEOLÓGICOS EM CIRCULAÇÃO SOBRE A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ

Esta seção se dedica a apresentar os resultados das análises discursivas realizadas, durante a imersão no campo empírico deste estudo, para apropriação de quais sentidos são construídos, mobilizados e ideologicamente disputados na discursivização sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí que evidenciam que o direito à educação de quem vive no/do Campo está sendo plenamente assegurado ou negado.

O movimento analítico evidenciou a produção de sentidos que, em diferentes momentos, apontam tanto para representações da garantia quanto para a negação do direito à educação, configurando um intrincado e complexo jogo de contradições. Neste contexto, observa-se que a criação de Escolas Polos, como exigência da Política de Nucleação Escolar, tem intensificado as desigualdades na oferta educacional no município, ao instituir estratégias desiguais, paliativas, provisórias e estruturalmente frágeis de atendimento educacional às populações do território em estudo.

5.1 A APREENSÃO DE SENTIDOS INSTAURADOS NOS DISCURSOS

Na tentativa de abarcar o processo de nucleação como um todo, isto é, os passos de sua implementação até chegarmos na realidade atual e assim não esfacelarmos a compreensão da implantação da Política Pública de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí no estado do Pará, as análises a seguir apresentam-se em sequência lógica que, além de resgatar aspectos da historicidade do processo, demonstram distintas fases do processo. Esta organização não foi planejada a priori, mas se efetivou à medida que as entrevistas foram realizadas, pois ao ancorar as narrativas na memória, considerando que “o texto é um objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 2012, p. 112), necessariamente, as etapas históricas de implantação da política vieram à tona nos discursos.

5.1.1 Sentidos da benevolência e da justiça legitimadores da Política de Nucleação de Escolas do Campo: o discurso institucional

O tema “Sentidos da benevolência e da justiça legitimadores da Política de Nucleação de Escolas do Campo: o discurso institucional” discute como o discurso institucional se torna estratégico para suavizar ou neutralizar as resistências à implantação da política de Nucleação

de Escolas do Campo. O foco discursivo está em como a imagem do gestor, apresentado como alguém amigável, compreensivo ou preocupado, é usada na margem discursiva como um instrumento legitimador de uma política pública educacional para escamotear qualquer resquício histórico de movimentos opostos à política nas comunidades afetadas.

De fato, não se tem informação de qualquer ato ou movimento de resistência à implantação da nucleação no município de Tucuruí, como ocorreu em Tomé-Açu, cujas autoridades locais precisaram solicitar “a presença da polícia para retirada de materiais das escolas que seriam fechadas” (Silva, 2020, p. 76). De acordo com os estudos realizados pelo autor, os pais optaram pela transferência de seus filhos para escolas urbanas, resistindo à política de nucleação.

Nas construções discursivas, marcadas pelo fundamento ideológico, destacamos operadores linguageiros que enquadram a nucleação como um avanço administrativo, necessário e inevitável em contraposição aos discursos de estudantes e professores que ao atravessar as fronteiras do discurso institucional colocam à mostra sentidos de perda, resistência e de precarização. Nunca foi intenção deste estudo estabelecer comparações entre os discursos. No entanto, não podemos perder de vista que os discursos são contingenciados pelas posições dos sujeitos e pelo solo histórico-ideológico, elementos que lhes conferem os sentidos em torno da política.

Vejamos:

SD1:

Nós resolvemos fazer essa nucleação das Escolas do Campo. **Consultamos** os pais, **reunimos** os pais, **reunimos** toda a comunidade e **mostramos** para eles qual é o benefício que ia trazer se **a gente** colocasse aquelas escolas só num lugar. (Professora/Semed)

As sequências discursivas de nº 01 até 05 e depois 07 e 08 são resultantes de entrevista realizada com uma professora cujo reconhecimento de sua competência profissional, no âmbito educacional do município de Tucuruí, é assentido e reconhecido por seus pares. A professora possui ampla experiência como gestora escolar, inclusive na esfera estadual de ensino. Sua participação na gestão da educação municipal deve-se também ao seu engajamento político partidário no município. Tanto o é que já assumiu a “cadeira” de gestora da educação municipal por diversos mandatos municipais, inclusive no contexto atual de desenvolvimento desta pesquisa.

A participação da professora nesta pesquisa é de exímia importância, uma vez que foi em sua gestão que a Política de Nucleação de Escolas do Campo teve o seu início e ganhou

materialidade no município de Tucuruí.

Partimos da compreensão de que o discurso não é neutro, mas está sempre inserido em uma rede de sentidos que reflete disputas ideológicas e relações de poder. Vamos desdobrar a análise da SD1 com base nestes pressupostos.

Os discursos, em análise e destacados nas SD's, evidenciam aspectos que depreciam as antigas escolas existentes e seus processos para justificar a implantação da referida política pública educacional, deixando escapar, pelas marcas discursivas destacadas, sentidos que privilegiam uma posição de poder (o "nós" decisório; o "**mostramos**" poder; "**a gente**" gestores), silenciam resistências e constroem sentidos de consenso e benefício unívoco, deixando entrever que a Política de Nucleação foi "depositada", tal qual a acepção bancária de educação e suas implicações, há tempos apontada por Paulo Freire (2005) como obstáculo a qualquer tentativa de educação libertadora e transformadora das condições materiais de existência.

Segundo Pêcheux (2009 [1975]), o sujeito é constituído no e pelo discurso, ou seja, ele se constitui a partir de lugares discursivos nos quais está inscrito e precisa, necessariamente, tomar a posição que o lugar discursivo o impele. Esta compreensão torna-se relevante porque, segundo Pêcheux (2009 [1975], p. 82), "todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes", balizada pela língua, em relação estreita entre o linguístico e o ideológico, constituinte de todo discurso.

Destacamos, imediatamente, na SD1, o sujeito coletivo "**Nós**" que representa uma posição enunciativa institucional, presumida por um sujeito que ocupa cargo de gestão e que se coloca como protagonista da decisão e do ato performativo da implantação da nucleação e da criação de Escolas Polos. Este "Nós" que se opõe, implicitamente, ao "**eles**" (os sujeitos atendidos pela política pública) reforça uma divisão entre quem decide e quem é consultado ou convencido. Esta oposição reflete a luta de classes, característica das sociedades capitalistas e expressa nas relações entre classes antagônicas.

No âmbito educacional, onde as decisões políticas frequentemente atendem aos interesses de uma classe dominante, que se apropria do poder de decidir, enquanto as classes subalternas são relegadas ao papel de receptoras, sem real participação no processo decisório, fortalecendo a aparelhagem da hegemonia da classe dominante (Gramsci, 2011), esta evidência é ainda mais marcante.

Marx e Engels (2008, p. 50-51) corroboram com a ideia ao afirmar que "toda a história da humanidade tem sido uma história de lutas de classes, de conflitos entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e oprimidas". Por este entendimento podemos dizer que

a educação, revestida em política pública, não se encerra na simples possibilidade de acessar o ensino formal, mas também se configura em um campo de batalha ideológica onde se disputam visões de mundo e formas de organização social.

A SD1 está inserida em uma formação discursiva associada ao discurso oficial sobre a Nucleação de Escolas do Campo que tende a justificar a nucleação como uma medida de eficiência administrativa e melhoria da qualidade educacional. Traz para o discurso uma ideia de benefício já sedimentado como algo positivo e que por isto não necessita ser justificado, nem sequer questionado. Foi assim ao longo da historiografia da educação brasileira, quando projetos educacionais foram implantados no Campo como no Ruralismo Pedagógico.

No entanto, esta formação discursiva não está isolada. Ela dialoga com uma rede interdiscursiva, entendida como “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (Orlandi, 1992, p. 89). Esta rede de sentidos anteriores que o discurso atual mobiliza contrasta com outros discursos, como o dos movimentos sociais do campo, que criticam a nucleação como uma forma de negação do direito à educação específica e contextualizada para as populações do Campo, que a professora procura evitar.

Identifica-se que a SD1 revela uma disputa ideológica em torno do direito à educação do Campo, quando, por um lado, a professora mobiliza um discurso que valoriza a eficiência e a centralização das escolas, sugerindo que a nucleação é uma solução técnica e racional. Por outro lado, este dizer silencia outras perspectivas, como a defesa de uma Educação do Campo que respeite a diversidade cultural, o território e as especificidades existentes nas localidades e nos modos de vida de seu povo.

O discurso da professora ainda reflete uma tentativa de legitimar a nucleação, apresentando-a como uma decisão consensual e participativa: **"consultamos os pais, reunimos os pais, reunimos toda a comunidade"**. Este recurso discursivo busca construir uma imagem de democracia e transparência, ocultando possíveis conflitos ou resistências que possam ter existido no processo.

No discurso observou-se uma tentativa de demonstrar que o processo ocorreu de forma democrática, pela ênfase em dizer **“consultamos os pais, reunimos os pais, reunimos toda a comunidade”**, numa mesma construção enunciativa, porém colocada logo após o **“nós”**, retomando sentidos de poder decisório de quem enuncia a partir de um lugar que pressupõe um saber legítimo sobre o que é vantajoso para uma comunidade. Este saber, no entanto, silencia possíveis contraposições: não há lugar para se mencionar as resistências, as opiniões divergentes ou os questionamentos surgidos sobre o impacto da nucleação na vida cotidiana das populações do Campo em Tucuruí.

Observamos também que na SD1 são mobilizados outros sentidos que requerem nossa atenção: o uso do pronome "Nós" na elaboração discursiva, "**Nós resolvemos fazer essa nucleação das Escolas do Campo**", sugere uma coletividade e uma decisão compartilhada, mas também pode ocultar a hierarquia e o poder de quem de fato tomou a decisão. Quem são os "nós"? A equipe técnica da Secretaria de Educação? Os gestores? Este "nós" pode ser um mecanismo de apagamento das relações de poder que permearam a decisão. Este apagamento é um mecanismo típico da ideologia ao construir evidências que mascaram as contradições subjacentes a um processo histórico.

Estes recursos discursivos, apresentados logo após "**mostramos para eles**" e "**se a gente colocasse**", nos ajudam a entrever a articulação do discurso aos tradicionais traços característicos do velho modelo burocrático e centralizador. A marca sugestiva da ação de "**mostrar**" indica uma unilateralidade na comunicação: os pais e a comunidade são colocados na posição de receptores passivos de uma decisão que já estava previamente justificada.

O discurso da professora, portanto, contribui para naturalizar a nucleação, ocultando os possíveis efeitos negativos desta política, como o aumento da distância entre a escola e a localidade, a perda de vínculos com o território e a precarização do acesso à educação, como visto nas Escolas Anexas. As articulações discursivas, segundo Pêcheux (2016), dependem da posição social dos sujeitos discursivos. Assim, estes sentidos sobressalentes, suscitados no discurso da professora, denotam que a FD a qual está filiada determina o que pode ser dito ou não dito no fio discursivo. Por isto, o esforço em tentar ressaltar que a gestão garantiu poder de voz e participação na implantação da Política de Nucleação.

Há tempos, o direito à educação do campo está sendo ideologicamente disputado, e a SD1 é um exemplo de como os discursos oficiais podem negligenciar ou negar as especificidades e necessidades das populações do Campo.

Vejamos a próxima SD:

SD2:

O prefeito tinha uma **visão muito boa** com a Educação do Campo". (Professora/Semed)

Os escritos de Michel Pêcheux nos ensinam que o discurso é sempre atravessado pela ideologia, que atua para esconder contradições e conflitos presentes na realidade social, e pelas formações discursivas, ou seja, pelos conjuntos de ideias e valores de um determinado grupo social que orientam o que pode ou não ser dito em uma dada situação.

Na SD2 destaca-se a marca discursiva a "**visão muito boa**" do prefeito, que no discurso

é apresentada como um juízo positivo, presumivelmente compartilhado e aceito, que carrega um valor ideológico. Este valor está associado a uma representação positiva da figura do gestor público, reforçando a noção de que ele não só possui o poder de definir, porque foi legitimamente escolhido para representar os interesses da população tucuruense, mas porque além disto ainda possuía formação em Engenharia Civil que o legitima a entender de construções (das Escolas Polos) como nenhum outro profissional. A “**visão muito boa**” no discurso nada tem a ver com valores morais ou com concepções filosóficas a respeito da Educação do Campo.

Esta “visão” carregada de “bondade”, portanto, exprime um efeito de sentido que evita a problematização, apaga possíveis tensões, como o descontentamento da comunidade e a proposta passa a ser considerada como única opção possível. Além do mais, na prática, quem irá questionar o que é bom?

Os discursos deixam antever mecanismos discursivos que evidenciam o que seria bom no cenário educacional do Campo, na época das reuniões nas localidades para apresentação da arquitetura das “novas escolas”. Os sentidos atrelados ao que é bom requerem o implemento da justiça enquanto valor agregado, pois entende-se que o que é bom é justo e o que é justo é bom. Isto não nos causa qualquer estranhamento, pois as políticas educacionais estão impregnadas de sentidos do que é bom e do que é justo, sendo esta narrativa o fundamento legítimo da existência delas para assegurar o direito à pessoa humana nas diversas dimensões da vida em sociedade.

A ideia de justo, embora transite na esfera legal, como sabemos, e reforce o discurso jurídico, “[...] não está circunscrita ao funcionamento do aparelho judicial [...]. Ela se faz em grande amplitude por todas as formas pelas quais a interação social constrói as composições que correspondem ao que é equânime” (Rosa, 1999, p. 131).

A citação de Rosa (1999) traz uma reflexão importante sobre a distinção entre Justiça-valor e Justiça-instituição ao sublinhar que a realização do justo não se limita ao âmbito do aparato jurídico formal. Este raciocínio propõe que a Justiça não é um conceito restrito ao funcionamento das instituições legais, mas um valor que permeia as relações sociais em um sentido mais amplo e envolve uma dimensão ética e social.

A Justiça-instituição refere-se àquilo que é concretizado através de estruturas oficiais, e procedimentos legais, devidamente materializados em ordenamentos diversos. Este funcionamento institucional, apesar de necessário, pode ser insuficiente para garantir a realização plena da justiça, uma vez que as leis e as práticas legais são, muitas vezes, limitadas por formalismos, burocracias, interesses e interpretações que podem se distanciar de princípios

de equidade e justiça.

Como exemplo temos a luta por um calendário adaptado às condições específicas do Campo que está, legalmente, garantido na LDB e reforçado pelas diretrizes que disciplinam a Educação do Campo, como discutimos alhures, mas sem qualquer expectativa de exequibilidade no município de Tucuruí, uma vez que este planejamento está sucumbido pelas regras da uniformidade, como se esta fosse possível.

Mediante o exposto e constatado nas evidências deste estudo, a decisão pelo que é bom e justo não depende tão somente de normas legais, mas também das relações comunitárias, dos movimentos sociais e dos valores políticos e culturais que orientam o comportamento coletivo. Deste modo, a justiça se torna um processo dinâmico e negociado, em que diferentes grupos sociais contribuem para definir o que é considerado equânime e legítimo dentro de suas próprias experiências e contextos, o que, pelos sentidos que atravessaram os discursos, anteriormente analisados, lhes foi cerceado, isto é, os discursos construíram uma imagem de autoridade que não só concentra o poder de decisão, mas também exclui outros sujeitos da formulação e proposição de políticas educacionais.

A luta por políticas de Educação do Campo, como mostra o palco educacional brasileiro, é um exemplo de como as iniciativas de estabelecer políticas públicas educacionais do Campo justas não se dão pela formalização de mecanismos jurídicos estatais, mas principalmente pelas interações e mobilizações sociais que reivindicam seus direitos, articulam demandas e desafiam visões hegemônicas de educação que historicamente os marginalizam. O Movimento Brasileiro de Luta Por Uma Educação do Campo é uma constatação disto e mais recentemente, no estado do Pará, precisamente em 14 de janeiro do ano de 2025, comunidades tradicionais do Pará, especialmente comunidades indígenas, iniciaram uma série de manifestações contra a Lei 10.820/2024, publicada em 19 de dezembro de 2024 e revogada pela Lei nº 10.853, de 13 de fevereiro de 2025, pelo governador Helder Barbalho.

Analisemos as próximas SDs:

SD3:

Nós vimos a necessidade da Educação do Campo, uma vez que ela era realizada até na casa dos colonos. (Professora/Semed)

SD4:

Ele que tinha que fazer uma **educação digna** para o Campo, **também**. (Professora/Semed)

SD5:

Mas **o prefeito já tinha tudo em mente de como ele ia fazer**. (Professora/Semed)

O movimento analítico pecheutiano nos permite enxergar, além do que é dito, as relações de força, os lugares de enunciação e os silenciamentos que compõem o discurso sobre a nucleação das Escolas do Campo, mostrando como ele é, ao mesmo tempo, um instrumento de poderio e de produção de sentidos.

Na Constelação de SDs eleitas para análise destacamos inicialmente os operadores linguageiros: “**nós vimos a necessidade da Educação do Campo**” (SD3), “**Ele sentia que tinha que fazer uma educação digna**” (SD4), e “**Mas o prefeito já tinha tudo em mente de como ele ia fazer**” (SD5). Cada SD evidencia posições enunciativas e mecanismos de interpelação ideológica que sustentam determinados sentidos sobre a Educação do Campo.

A SD “**Nós vimos a necessidade**” articula a construção discursiva de uma necessidade observada pelos gestores. Ao justificar as ações do prefeito como uma resposta a uma “necessidade” observada, o enunciado naturaliza as ações do gestor e apaga possíveis outras interpretações ou questionamentos sobre o que realmente era necessário para a Educação do Campo. Este efeito ideológico legitima as ações do prefeito ao apresentá-las como respostas a uma demanda evidente e inquestionável, silenciando a possibilidade de outras soluções ou interpretações dos problemas educacionais do campo. No jogo ideológico de poder, o que antes era naturalmente concebido, a educação realizada na casa de colonos, pescadores ou pequenos produtores rurais, como pudemos constatar nas imagens das antigas escolas, agora ganha contornos perversos.

Nesta cena discursiva há um efeito de sentido que constrói um antes e um depois da Educação do Campo. O enunciador se posiciona como alguém que “viu” e, portanto, reconheceu uma necessidade, remetendo à ideia de que antes a educação era precarizada, realizada nas casas dos colonos. Este deslocamento discursivo do privado para o público já é um gesto discursivo que legitima a política de nucleação como um avanço. Há, assim, um funcionamento discursivo que não só apaga conflitos e dissensos, naturalizando a nucleação como resposta plausível a uma necessidade, mas desfoca a realidade educacional do Campo, no município de Tucuruí, retratados nos resultados dos exames nacionais que implicaram em IDEB baixos, na demanda reprimida atendida por escolas urbanas e nas condições pauperrecidas das Escolas Anexas.

Na formulação discursiva “**Ele sentia que tinha que fazer uma educação digna, também**” (SD4) nota-se a interpelação de um sujeito específico – “**ele**” –, que assume um papel

central na implementação da política educacional em estudo. O operador discursivo “**sentia**” indica uma relação subjetiva, emocional, que vincula o agente (uma autoridade política) a um compromisso moral com a “**educação digna**”. Esta “dignidade” não é explicitada no discurso, mas seu efeito de sentido sugere uma oposição às condições indignas existentes antes da criação das Escolas Polos ao suscitar, nas margens do discurso, que houve uma transposição de um cenário escolar inadequado para outro em condições superiores.

O flagrante apelo sentimental, depreendido no discurso, desloca a política pública de um campo coletivo para um campo individualizado, reforçando uma lógica personalista da gestão pública, com acentos de favor, que “faz ver o poder como centrado na figura de um líder, um dirigente, e não como o resultado da gestão de recursos inerente a estruturas formais” (Motta, 2007, p. 89). Estrategicamente,

[...] preferem dominar as áreas sociais por serem mais diretamente ligadas às maiores demandas da população. Setores sociais são privilegiados para o exercício do assistencialismo paternalista; propiciam ao líder do grupo o exercício da ‘bondade’ por meio da concessão de benefícios e favores com o dinheiro público. Assim, os líderes políticos e dirigentes públicos podem favorecer segmentos da população sob sua influência, fazendo-os crer que o benefício concedido é uma concessão pessoal do líder, e não um direito individual ou um valor de cidadania (Motta, 2007, p. 90-91).

O sentido paternalista, extraído do discurso, não surge isoladamente, ele ressoa discursos históricos de dominação política no Brasil ocorrida no Campo, como o coronelismo e o clientelismo, e ainda estabelece ecos, com uma rede de discursos heroicos e salvacionistas, frequentemente associados a figuras políticas, gestores e educadores que se colocaram como agentes de uma mudança que eles decidiram ser necessária. Ou seja, há um interdiscurso que mobiliza sentidos já estabilizados na memória discursiva sobre a relação entre o Estado, a educação e as populações do campo, reiterando práticas históricas, nas quais o poder político se sustenta sobre relações de favor e de lealdade pessoal. Assim, o discurso proveniente da SD4 sugere enfraquecimento da luta por direitos educacionais no Campo, enquanto o assistencialismo continua operando como uma ferramenta de dominação ideológica.

A presença da marca discursiva “**também**” na construção do discurso adiciona um novo sentido, ampliando seu campo discursivo e suas implicações ideológicas. Este “**também**” revela relações de inclusão e comparação implícitas que alteram o funcionamento do discurso. Sugere que a educação digna para o campo é uma extensão ou adição de algo já existente em outro contexto. Isto implica que a educação digna já é uma realidade para outras áreas, provavelmente no contexto urbano, enquanto a educação ofertada no Campo estaria, até então, marginalizada ou secundarizada. Desta forma, o “**também**” marca um movimento de inclusão do campo em

um padrão de dignidade que, implicitamente, se pressupõe existente em outros cenários.

Embora o operador discursivo “**também**” sugira uma intenção de inclusão, ele oculta as razões pelas quais a Educação do Campo, no município de Tucuruí, careça de dignidade. Dito de outro modo, o discurso evita questionar o histórico de negligência ou desigualdade que levou à situação atual da Educação do Campo no município de Tucuruí, ainda evidente no cenário atual. Porém, o operador discursivo destacado nesta análise valida a posição do prefeito como agente da administração pública que promove justiça social, ao estender para o campo uma educação digna, ainda que este movimento seja tardio ou insuficiente.

Para encerramos nossas análises da temática em questão, vejamos a SD5 que traz a seguinte elaboração discursiva: “**mas o prefeito já tinha tudo em mente de como ele ia fazer**”. A introdução do operador adversativo “**mas**” indica um embate discursivo: se havia uma necessidade vista por alguns (SD3) e um sentimento moral de responsabilidade por parte de um agente (SD4), aqui se afirma que a decisão já estava tomada pelos agentes da gestão pública municipal. O discurso apaga o caráter democrático da construção da política e reforça uma estrutura hierárquica de comando, na qual o gestor ocupa o lugar do sujeito que detém o poder, o saber e a ação. O discurso produz um efeito de sentido de inevitabilidade da nucleação, sugerindo que sua implementação não se deu por um processo de escuta das comunidades, mas sim por uma decisão previamente concebida.

Até aqui destacamos marcas no discurso de quem assume uma posição social vinculada a cargo de gestão no município de Tucuruí há décadas, sendo, inclusive, importante personagem no cenário da implantação da política pública de nucleação escolar. Analisemos na SD6 os sentidos que foram produzidos por um sujeito discursivo, cuja posição-sujeito é a de estudante. A discursivização da Política Pública de Nucleação, capturada no discurso do estudante, revelam não somente uma narrativa factual, mas um atravessamento de sentidos ideológicos que naturalizam determinadas relações de poder e reforçam a memória discursiva sobre a reestruturação educacional em territórios do Campo, além de externar sentidos de afetividade pela antiga escola de “táuba”.

SD6:

Pra poder fazer a criação da escola, **eles** fizeram uma reunião pra saber se os pais achavam bom mudar pra cá, construir e tudo mais, que aí ia querer fazer a igreja lá. Foi fechado quatro, cinco escolas pra criar essa polo. Não lembro o nome das escolas tudo, mas uma era chegando aqui, saindo da entrada da Paraúna na Miriam, a outra na Maranhense, uma no final da Madeireira e a outra no começo do Linhão aqui. Eram as escolazinhas de tábua, polozinha, polo daquele lugar, né? Mas como **tinha que construir** essa polo aqui, **eles tiveram que fechar** elas pra vir todo mundo pra cá.

A SD6 foi construída por um estudante de 19 anos, residente da localidade Paraúna. Sua trajetória na escola é significativamente longa, por isto o estudante relata o processo de nucleação a partir de sua experiência vivida, o que confere ao seu discurso uma autoridade testemunhal. Entretanto, esta experiência é mediada por contradições e tensões que permeiam a política de nucleação.

Na análise inicial da SD6 vemos em funcionamento o pré-construído de que:

- a) houve uma reunião orquestrada por sujeitos alheios ao Campo;
- b) a população local não participou da decisão de quais escolas seriam fechadas;
- c) a decisão de construção da Escola Polo foi comunicada.

A SD6 mobiliza uma memória discursiva que associa a nucleação ao fechamento de escolas menores para a criação de uma Escola Polo, como algo que **"tinha que"** acontecer. A formulação discursiva **"eles tiveram que fechar elas pra vir todo mundo pra cá"** sela um sentido de necessidade e inevitabilidade, apagando a possibilidade de resistência ou alternativas. Este apagamento é um efeito da ideologia, na medida em que o discurso apresenta a política de nucleação não como uma decisão passível de debate, mas como um fato consumado, reforçando a posição hegemônica do discurso institucional que rege a reestruturação escolar no campo e cerceia qualquer tentativa dialógica de negociação.

Alicerçado à rede de memória discursiva, mobilizado por diferentes FD, por meio de marcas linguísticas, o estudante deixa notar posições-sujeito. Na SD6 há textualmente a demarcação de um lugar social notada pelo uso do pronome **"eles"**, que sugere uma distância entre os decisores (provavelmente os gestores da Secretaria de Educação e o prefeito) e a comunidade. Embora no discurso a reunião seja apresentada como um ato de consulta, há uma fragilidade na inclusão das vozes sociais daquele lugar, que logicamente seriam atendidas ou afetadas pela nova reorganização espacial das Escolas do Campo.

O sujeito responsável pela decisão da nucleação aparece de maneira indefinida: **"eles fizeram uma reunião pra saber se os pais achavam bom mudar pra cá"**. O uso de **"eles"**, sem uma referência explícita, oculta quem efetivamente tomou a decisão e desloca a responsabilidade para uma suposta consulta aos pais. No entanto, o enunciado não menciona o resultado da reunião e nem se houve consenso, sugerindo que a participação da comunidade foi mais um mecanismo discursivo de legitimação da mudança do que uma real deliberação. Este movimento discursivo evidencia uma estratégia de apagamento da assimetria de poder entre os gestores da política educacional e os sujeitos do campo.

No discurso contido na SD6, o fechamento das escolas é relatado como um fato consumado e que não pode ser evitado. A justificativa para o fechamento das escolas é

apresentada como uma necessidade, uma vez que **"tinha que construir"**. O uso do verbo "ter" sugere uma ideia de imposição, cerceando qualquer iniciativa contrária, e ao mesmo tempo é apresentada como uma necessidade que justifica o fechamento das escolas. Em todo caso, o discurso do estudante deixa entrever que, embora a nucleação tenha sido implantada, ela não foi necessariamente legitimada pela comunidade.

A referência discursiva às **"escolazinhas de táuba"** denota marcas de deslocamento de sentidos, ou seja, pode carregar um efeito pejorativo que reforça a visão da Escola Polo como um avanço necessário. Mas, a recorrência do diminutivo ("escolazinhas", "polozinha") confere ao discurso um tom afetivo, sugerindo que aquelas escolas, embora precárias materialmente, eram parte da identidade local e constituem a história da população daquela localidade.

Este deslocamento se intensifica quando a SD menciona que uma das razões para a nucleação foi a construção de uma igreja no local de uma das escolas fechadas (**"ia querer fazer a igreja lá"**). Esta formulação revela um tensionamento entre discursos institucionais e comunitários, na medida em que a reconfiguração do espaço escolar não foi apenas uma decisão administrativa, mas envolveu disputas pelo uso do território, atravessadas por valores religiosos institucionais e sociais.

O discurso analisado reproduz e ao mesmo tempo tensiona os sentidos dominantes sobre a nucleação de escolas do campo. De um lado, ele reforça a inevitabilidade da política pública e oculta os sujeitos responsáveis pela decisão. De outro, ele deixa escapar rastros de uma memória discursiva que sugere que o fechamento das escolas não foi apenas uma reorganização funcional, mas um processo que impactou diretamente as comunidades envolvidas. Esta análise revela como o discurso oficial sobre a nucleação se infiltra na fala dos sujeitos, mas não sem fissuras, evidenciando a luta simbólica em torno da Educação do Campo.

Outro ponto nevrálgico, surgido nas análises discursivas das próximas SDs, diz respeito aos sentidos capturados de assistencialismo que representam o Campo e seus sujeitos para legitimar a Política de Nucleação. Estes discursos, separados pelo tema "Representações ideológicas do Campo e de seus Sujeitos atravessadas pela discursivização da Política Pública de Nucleação", entram em cena para compreendermos como elaborações discursivas deixam escapar sentidos pejorativos para justificar a concessão de direitos, como a educação.

5.2.2 Representações ideológicas do Campo e de seus Sujeitos atravessadas pela discursivização da Política Pública de Nucleação

As sequências discursivas deslocadas para este tema sugerem uma análise crítica das

representações ideológicas que circulam sobre o campo e seus sujeitos, evidenciando como estas representações não são neutras, mas atravessadas por discursos que, nesta pesquisa, emergiram da discursivização sobre a Política Pública de Nucleação, entendida neste estudo como um processo político e discursivo que estrutura e orienta a produção destes sentidos.

Os discursos indicam que os sentidos sobre o campo e seus sujeitos não são dados naturalmente, mas construídos socialmente dentro de formações discursivas e ideológicas específicas. Neste ínterim, os discursos colocam em cena como a política pública não apenas reorganizou materialmente a oferta de Educação do Campo no município de Tucuruí, mas também tenta redefinir, simbolicamente, quem são seus sujeitos e quais espaços lhes são legitimados, revelando possíveis contradições e disputas discursivas.

Continuaremos dando destaque nas SDs 7 e 8 para a marca discursiva “**também**” para analisarmos o jogo de sentidos, colados nos discursos, em torno de campo e dos sujeitos, cuja vida material e cultural está vinculada a este território.

SD7:

Porque **eu acho** que lá no Campo **também merece** uma educação digna. (Professora/Semed)

Podemos observar como as escolhas lexicais e a estrutura desta SD reflete uma visão de mundo que, embora aparente preocupação com a educação do Campo, está permeada por ideologias que reforçam a exclusão e a secundarização do campo.

A SD “**Porque eu acho que lá no Campo também merece uma educação digna**” revela sentidos ideológicos que, ao aparentarem preocupação e inclusão, acabam reforçando a marginalização e subalternidade do campo. A educação digna, colocada como objeto de opinião e merecimento, deixa de ser um direito fundamental dos sujeitos do Campo e passa a depender do reconhecimento externo. Desta forma, o discurso constrói uma imagem em que o campo é incluído apenas condicionalmente, reiterando relações de poder e exclusão, em vez de promover uma verdadeira igualdade de direitos educacionais para todos.

Ao iniciar o discurso com “**Porque eu acho**”, o enunciado apresenta uma opinião individualizada e, portanto, condicional. Este início enfraquece a afirmação, pois coloca a dignidade da Educação do Campo como algo sujeito à opinião ou julgamento pessoal, ao invés de um direito inalienável, legítimo e assegurado pela Constituição Federativa do Brasil (1988).

A expressão “**eu acho**” revela a posição de enunciação do locutor, que se coloca como um observador ou juiz sobre a questão da Educação no Campo. Pêcheux nos ajuda a entender que esta posição de enunciação é ideológica, uma vez que marca o lugar de poder que este

sujeito ocupa em relação à gestão da Educação do Campo no município.

A presença da marca discursiva “**também**” reforça a ideia de inclusão tardia, como se o campo estivesse sendo “lembrado” ou “incluído” em um processo de dignificação da educação que já ocorre em outros lugares, isto é, na cidade. Sob o ponto de vista pecheutiano, este “**também**” carrega um sentido ideológico de marginalização: o campo é visto como algo periférico ou secundário em relação ao centro urbano, e a educação digna aparece como algo novo para esta realidade. Em vez de partir de um pressuposto de igualdade, o discurso reforça uma hierarquia na qual o campo está à margem, aguardando ser inserido em padrões educacionais já vigentes em outros contextos.

A construção discursiva “**lá no Campo também merece**” pode ser interpretada como forma de naturalizar a desigualdade histórica existente entre campo e cidade, especialmente quando localizamos no discurso o termo “**merece**” que, no movimento discursivo, sugere uma avaliação de valor, implicando que o campo pode ou não ser digno de uma educação adequada, como se fosse necessário justificar esta dignidade. O discurso parece naturalizar a inferioridade do campo ao posicioná-lo como objeto de um “mérito” ou de uma justiça que chega de fora, mas não emerge de um direito natural, constitucional ou de luta dos sujeitos envolvidos. Este apagamento é ideológico, porque oculta as condições de vida, de trabalho e de organização social do Campo que tornam a educação digna uma necessidade real e urgente, e não um benefício opcional ou opinativo.

A presença da marca “**também**” aparece com regularidade no discurso da professora, agora para situar e caracterizar os sujeitos do Campo. Analisemos:

SD8:

[...] **Lá** (no Campo) **também** tem cidadão bonito, que pode ser nosso presidente, prefeito...

Ao analisar a SD8 “**Lá também tem cidadão bonito, que pode ser nosso presidente, prefeito**” percebe-se que ele carrega sentidos ideológicos complexos que, sob uma perspectiva pecheutiana, refletem representações ambíguas e, em alguns aspectos, marginalizadoras sobre o campo e seus sujeitos.

O operador discursivo “**também**” indica que a presença de cidadãos “**bonitos**” e com potencial de liderança no campo é vista como algo fora do esperado, algo que, até certo ponto, surpreende. Este “também” cria um efeito de sentido de inclusão condicional ou tardia, sugerindo que, normalmente, qualidades como beleza e potencial de liderança são atribuídas a outros contextos, talvez urbanos, e que o campo é lembrado como uma exceção ou uma adição

posterior. Este discurso evoca a tradicional dicotomia entre campo e cidade, parte da lógica do capital, em que trabalhadores do Campo vivem em condições de atraso figurado pelo “Jeca Tatu que precisa ser socorrido pela modernidade para se integrar à totalidade do sistema social” (Morigi, 2003, p. 23).

Além destas questões, ao posicionar o campo como o espaço do “**também**”, o discurso constrói um sentido em que a inclusão dos cidadãos do Campo é vista como secundária ou acessória, naturalizando a ideia de que o campo é um espaço periférico em relação a outros centros de poder e às qualidades valorizadas.

A ideologia frequentemente opera para manter a ordem do discurso (Foucault, 1996) que legitima certas posições de poder. Neste caso, o campo é idealizado de forma a parecer mais “digno” de inclusão, mas ainda assim não é colocado no mesmo nível de valorização e poder que os contextos urbanos.

O uso da marca discursiva “**nosso**” ao falar de um “presidente” ou “prefeito” reforça uma relação de subordinação entre o campo e o centro urbano. O termo sugere que mesmo que um sujeito do campo ocupe uma posição de liderança, ainda estaria atuando para um “**nós**” coletivo que tende a invisibilizar as demandas e particularidades do campo. Em outras palavras, este “**nosso**” cria a impressão de uma inclusão que é, na verdade, subordinada aos interesses de uma maioria dominante, possivelmente urbana.

A ideologia se manifesta ao construir um “**nós**” universal que mascara as diferenças reais entre os grupos sociais. Nesta enunciação, o campo é representado como parte deste “**nós**”, porém, sem autonomia, reforçando uma visão de dependência e de marginalização, onde o campo não fala a partir de si, mas sim em função de um centro maior.

Por fim, a SD “**Lá também tem cidadão bonito, que pode ser nosso presidente, prefeito...**” carrega uma representação do campo que parece inclusiva à primeira vista, mas que reforça sua marginalidade ao estabelecer uma relação de subordinação e ao ocultar barreiras estruturais. Esta inclusão condicionada perpetua estereótipos e naturaliza a ideia de que o campo é uma exceção na sociedade, que só é lembrado e incluído de forma superficial e submissa. A análise revela como o discurso ideológico pode dar a aparência de valorização, mas sem realmente romper com as hierarquias e desigualdades que mantêm o campo em uma posição periférica há décadas.

5.2.3 Sentidos da educação rural: a (re)volta da Velha História

As sequências discursivas trazidas para análise do tema em epígrafe, marcados pelo

fundamento ideológico, remetem a sentidos de precariedade e abandono das Escolas do Campo atuais. Os discursos, de forma quase inevitável, retomam cenários anteriores à nucleação para em seguida evidenciar que a precariedade ainda é condição encontrada no Campo, mesmo com a existência das Escolas Polos, cuja arquitetura apresenta, notadamente, condições melhoradas.

SD9:

[...] as escolas não pareciam escolas. Elas pareciam galpões, mal estruturado, e que até os animais entravam. (professora Conselho Municipal de Educação)

A professora entrevistada compõe o quadro do Conselho Municipal de Educação (CME), com muitos anos de efetiva atividade nas esferas educacionais. Junto ao CME já elaborou vários pareceres de autorização de funcionamento das Escolas Polos. Também tem protocolado sucessivos pedidos de intervenção da justiça em favor da Educação do Campo. Questões relacionadas à paralisação do transporte escolar, cumprimento do calendário escolar e melhoria nas condições físicas das escolas têm sido a tônica das reivindicações.

A professora é pedagoga e possui ampla experiência no ambiente educacional. Transitou entre o “chão” da escola até os espaços de gestão e assessoria educacional. Pelo reconhecimento de sua influência e competência educacional, foi eleita conselheira por três vezes consecutivas.

O discurso **“as escolas não pareciam escolas. Elas pareciam galpões, mal estruturado, e que até os animais entravam”**, em sua conjuntura discursiva, carrega sentidos que reforçam uma representação negativa e desvalorizada do espaço educacional do Campo.

O discurso retoma aspectos das tradicionais escolas rurais que funcionavam em espaços inadequados, pauperizados e desvalorizados, comparados a "galpões". Esta escolha lexical evoca uma imagem de precariedade, denotando que o ambiente escolar no campo não se aproxima dos padrões ideais de uma escola digna e adequada. Apesar de parecer uma realidade pouco provável, ainda encontramos rastros deste cenário educacional.

Imagem 37 – Resquícios estruturais de uma Escola Anexa



Fonte: Arquivos da autora (2022).

A imagem resguarda resquícios de uma antiga escola com condições estruturais improvisadas, demonstradas na Imagem 37, que pode ser interpretada como uma representação material de uma exclusão histórica das demandas educacionais do Campo.

Ao analisar a estrutura do espaço, que no passado funcionou como uma escola, nas condições apresentadas, entendemos que há um reflexo de discursos ideológicos que relegam as populações do campo a uma posição marginal, onde a educação não é plenamente garantida como um direito básico, mas sim oferecida como algo secundário e pouco valorizado.

Os fragmentos da aparência rústica da construção e os bancos de madeira indicam um espaço educativo que contrasta com os padrões urbanos, evidenciando sinais de desigualdade e abandono. Além disto, a escola permaneceu “invisível” para os órgãos oficiais, pois as Escolas Anexas não são formalmente reconhecidas, assim como suas estruturas e legítimas demandas também não são. Os estudantes destas escolas estão contabilizados nas Escolas Polos, mas não usufruem da mesma infraestrutura física e pedagógica que estas oferecem, um claro indício da desigualdade educacional que ainda persiste.

Os elementos visuais: cobertura de palha, bancos rudimentares e a estrutura em péssimas condições reforçam a ideia de precariedade e falta de recursos. Este cenário atua como um símbolo de uma educação que não alcança as condições mínimas de qualidade, revelando uma naturalização da desigualdade: o ambiente precário parece sugerir que esta forma de escolarização é aceitável no campo, ideologicamente, esta imagem pode significar a manutenção de uma ordem que perpetua a marginalização da educação em territórios do Campo e legitima a ausência de investimentos básicos.

A estrutura rústica também pode ser vista como um marcador identitário que discursa sobre os sujeitos do campo como seres resilientes, que continuam a buscar a educação apesar das adversidades. No entanto, esta leitura também reflete uma ideologia paternalista que

romantiza a privação, tratando a condição precária como um cenário natural ou inevitável, em vez de reconhecer a luta destes sujeitos por melhores condições educacionais.

Discursivamente, a imagem coloca o campo como um espaço "diferenciado" e subalterno, em que o direito à educação plena é substituído por uma versão incompleta, quase provisória, daquilo que deveria ser garantido pelo Estado. Este contraste reforça a invisibilização de uma educação justa para o campo, reiterando uma exclusão sistemática.

Longe de ser uma visão romântica, as imagens também representam os tensos processos de constituição das populações do Campo como sujeitos de cultura, de dignidade e de luta por direitos, cujas conquistas foram conseguidas “na medida da luta social e seu projeto de educação se expressa como disputa de hegemonia, numa contraditória relação própria da natureza e do papel do Estado capitalista” (Silva; Castro; Silva, 2022, p. 416).

Por outro lado, não podemos perder de vista o que dita o Art. 205 da Constituição Federal do Brasil: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O direito à Educação deve ser assegurado pelo princípio da igualdade, uma vez que a educação é um direito fundamental e todos deverão ter acesso sem qualquer distinção.

A enunciação de uma escola tomada como um lugar no qual **"até os animais entravam"** cria um efeito de sentido de desumanização. A associação das escolas a "galpões" e a entrada de animais reforçam uma visão simbólica de que os espaços educativos estavam aquém do que é considerado "civilizado" ou digno para seres humanos.

Ao evocar a imagem de que as escolas no campo não **"parecem escolas"**, o discurso cria um cenário que pode justificar intervenções ou mudanças externas, como reformas estruturais e administrativas sob o pretexto de melhorar o espaço escolar. Esta produção de consenso em torno da precariedade do campo pode, em certos contextos, ser utilizada para legitimar ações de nucleação ou até substituição das escolas por centros educacionais em áreas urbanas, enfraquecendo a autonomia e identidade do campo.

5.2.4 Sentidos reveladores das contradições sistêmicas entre garantia e negação do direito à educação

No conjunto de sequências discursivas relacionado a este tema, sob a perspectiva de Michel Pêcheux, nos discursos, destacam-se os elementos da ideologia, da historicidade, da contradição e as posições dos sujeitos; constroem sentidos que oscilam entre a garantia e a

negação do direito à educação.

Cada aspecto discursivo nos revela camadas de contradições sobre o que significa oferecer educação e as relações de poder que sustentam esta oferta. As análises revelam também como o discurso é atravessado por ideologias que legitimam a exclusão educacional e marginalizam a educação do Campo em nome de uma lógica economicista que nega o direito à educação enquanto o afirma formalmente. Estas contradições emergem de dinâmicas históricas, econômicas e ideológicas em sociedades marcadas por desigualdades de classe, raça, gênero e de território, como no Campo.

SD10:

Tem várias escolas, várias escolas que existem só o prédio, mas ela não funciona mais, porém, nós ainda temos duas, três escolas que elas ainda estão separadas, questões políticas, professora. Agora mesmo eu fui pra fechar uma escola e a política não deixou, o vereador não deixou. Aí continua funcionando, turma multidisciplinar, nessa escola com muito pouco de alunos. Porque é uma despesa a mais que a gente sabe que não tem rendimento. Infelizmente é um número reduzido de alunos, porém os pais fazem essa briga, essa confusão pra estar perto de casa. Só que não tem rendimento (Professora, Semed).

A SD10 expõe uma contradição que, enquanto defende formalmente o direito à educação, reproduz uma prática contraditória ao insistir em fechar Escolas do Campo em vez de fortalecê-las no lugar de sua origem e onde existem sujeitos de direitos. As expressões “**só o prédio, mas ela não funciona mais**” e “**eu fui pra fechar uma escola e a política não deixou**” evidenciam uma concepção de escola que no discurso existe como garantia, mas que na prática está esvaziada de funcionalidade e estrutura. Segundo a concepção pecheutiana, o discurso é fundamental para sustentar esta ambiguidade, a qual a linguagem está sujeita. Isto porque no funcionamento discursivo há muitas discursividades trabalhando um acontecimento, “entrecruzando proposições de aparência logicamente estável [...] e formulações irremediavelmente equívocas” (Pêcheux, 2015, p. 28).

A historicidade deste discurso é central para entender as condições do campo e a relação destas populações com o direito à educação. Ao mencionar escolas que “**existem só o prédio**” ou que continuam abertas “**porque a política não deixou [fechá-las]**”, o enunciado insere-se numa história mais ampla de desvalorização e marginalização do campo, conhecida na historiografia da educação brasileira. Esta retomada no discurso ocorre porque, segundo as concepções pecheutianas, os sujeitos estão filiados a um saber discursivo que não é e nem foi aprendido pela formalidade do ensino, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente.

A educação do campo sempre esteve relegada a um espaço de baixa prioridade, onde o

fechamento de escolas é justificado com argumentos de “**baixa demanda**” e “**falta de rendimento**”, uma posição que o Estado perpetua ao reduzir o número de escolas em funcionamento.

No município de Tucuruí, a criação de Escolas Polos e, presumidamente, a diminuição de escolas determinaram o aparecimento de outros cenários que contrastam com a exuberância destas escolas: a permanência de Escolas Anexas e de Escolas Multianuais e ainda do elevado contingente educacional que é deslocado do Campo para a cidade, via transporte escolar, mesmo com a existência de uma Escola Polo que corre sérios riscos de ser fechada pelo baixo número de alunos. Neste caso, por que as famílias preferem percorrer longas distâncias para trazer seus filhos para a cidade a buscar a oferta no próprio local de suas moradias? Esta é uma lacuna de investigação que ficará a cargo de outro pesquisador, certamente.

Os sujeitos envolvidos neste discurso, pais, professores, vereadores e o próprio “**eu**” que relata o enunciado, representam diferentes posições em uma estrutura de poder que mantém a exclusão educacional. Os “pais” aparecem como sujeitos que reivindicam a educação próxima ao lar, enquanto os “vereadores” e a “política” exercem poder para manter as escolas abertas, ainda que sem condições de atender adequadamente. Este é um discurso em que o Estado, enquanto entidade, ocupa uma posição que finge garantir o direito à educação ao manter os prédios e permitir que “funcionem” com turmas multianuais, mas de fato não cumpre o papel de garantir a qualidade. Neste contexto, o estado é um dos agentes da ideologia que sustenta as condições sociais que contraditoriamente enfraquecem o que deveria ser um direito universal.

O discurso político afirma que a educação deve estar próxima da população e responder às suas necessidades. É o que diz a LDB, na alteração do artigo 4º pela Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008, que assegura que é assegurado o direito à “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.060, de 13 de junho de 1990 e alterado, posteriormente, pela Lei nº 13.845, de 2019, nos mesmos termos, expande o direito defendendo que toda criança e ou adolescente tem direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”.

O excerto “**não tem rendimento**” revela uma visão economicista e quantitativa da educação, em que o valor do ensino é medido pelo número de alunos e pela “despesa” que ele representa. Esta visão desloca o papel da educação de direito fundamental para o âmbito do “custo-benefício”, o que implica a negação do direito educacional para populações do campo.

O fato de os alunos serem “**poucos**” e o regime ser multianual demonstra como o discurso estatal e político trata a educação do Campo como uma questão de mercado, ignorando o compromisso social de atender a todos os cidadãos.

O discurso oficial muitas vezes trata a educação como um direito social, essencial para a promoção de igualdade e cidadania, inclusive estes termos atravessam os textos das políticas públicas educacionais. No entanto, no discurso em análise, a educação é tida como uma “carga” financeira, sujeita às mesmas métricas de custo e produtividade que governam os negócios. Este conflito entre o valor social e a visão economicista resulta em uma contradição central: enquanto o direito à educação é proclamado, ele é negado na prática em nome de uma racionalidade econômica que considera inviável manter escolas em áreas menos populosas.

A materialidade discursiva presente neste enunciado evidencia como a educação do campo é vista como uma extensão desnecessária, um “custo a mais” e não um direito pleno. Para Pêcheux, os discursos são atravessados por práticas materiais e pela ideologia dominante, que neste caso naturaliza a precarização das escolas do campo e normaliza a ausência de um ensino de qualidade. A expressão “**infelizmente é um número reduzido de alunos**” pode ser lida como uma tentativa de justificar a exclusão: a qualidade e a continuidade das escolas não se justificariam para uma população que o próprio discurso parece desqualificar. Isto revela como o discurso opera para excluir as populações marginalizadas sob uma roupagem de inevitabilidade, enquanto o poder público desvia-se de suas responsabilidades.

A SD seguinte é de um gestor de escola com formação em Ciências Biológicas e Pedagogia que, via concurso público, ingressou na Rede Municipal de Ensino de Tucuruí como professor de Ciências no ano de 2015 e desde então sua experiência tem sido no Campo.

O excerto discursivo em análise revela um funcionamento discursivo em que o sujeito é atravessado por formações ideológicas que materializam as contradições entre a garantia e a negação do direito à educação. Estas contradições emergem no confronto entre a materialidade visível (prédios) e a essencial (gente, professores qualificados), apontando para a luta simbólica e material que constitui o campo educacional.

SD11:

A **gente** tem uma estrutura boa, em termos de prédio, mas escola não é prédio, escola é povo, escola é gente, então a gente precisaria de uma estrutura que vai além de prédios, uma estrutura de corpo docente qualificado e não aquele professor para ser um professor clínico geral, um pedagogo que dá aula de tudo, professores de áreas específicas.

Pêcheux compreende o discurso como materialidade linguística atravessada por relações

históricas, sociais e ideológicas, e é a partir desta perspectiva que podemos explorar as contradições expressas no discurso. O enunciador situa-se em uma formação discursiva que reconhece a complexidade do direito à educação para além da infraestrutura material, enfatizando a dimensão humana e pedagógica da escola. No entanto, esta posição também se inscreve em um contexto ideológico marcado por tensões entre discursos de precarização do trabalho docente e as demandas por qualidade na educação.

A marca "**a gente**" assume um papel coletivo, identificando-se com a instituição escolar e seus desafios, ao mesmo tempo em que evidencia uma posição crítica em relação às condições atuais. Este "**a gente**" se apropria de uma responsabilidade coletiva, mas a tensiona com a realidade precária subentendida no jogo metafórico utilizado em "professor clínico geral" e na defesa pela especialização do trabalho docente.

O discurso aponta para sentidos contraditórios e em disputa entre a garantia formal do direito à educação, representada pela "**estrutura boa, em termos de prédio**" e a negação material deste direito, observada na insuficiência de condições humanas e pedagógicas (falta de professores especializados e valorizados). Esta tensão reflete uma memória discursiva que dialoga com políticas públicas que priorizam aparências quantitativas, como a construção de escolas, mas negligenciam a qualidade social do processo como o investimento nos sujeitos que constituem a escola.

A metáfora "**escola é povo, escola é gente**" reforça uma dimensão histórica e ideológica em que a escola é entendida como espaço de convivência e construção coletiva. No entanto, a oposição com "prédios" sugere uma crítica às políticas educacionais que frequentemente priorizam resultados tangíveis e imediatos (como obras) em detrimento de investimentos em longo prazo na formação docente e no fortalecimento de práticas pedagógicas que colaborem com um outro projeto de desenvolvimento social e educacional para o Campo.

Na perspectiva pecheuxtiana, o sujeito enunciador é interpelado ideologicamente, assumindo uma posição crítica em um campo discursivo tensionado por demandas antagônicas. A reivindicação por "**professores de áreas específicas**" e a crítica ao "**professor clínico geral**" refletem a interpelação por um ideário de qualidade educacional que, ao mesmo tempo, denuncia uma condição de precarização estrutural e profissional. O discurso, assim, evidencia uma subjetivação marcada pela contradição entre reconhecer a importância da educação e experienciar as limitações impostas por um sistema que frequentemente desvaloriza o trabalho docente.

O discurso está atravessado por uma memória discursiva que traz ecos de debates históricos sobre a função da escola pública e o papel dos professores. Há ressonâncias com

formações discursivas que por um lado valorizam a educação como direito universal, e por outro refletem a negação deste direito nas condições materiais e simbólicas oferecidas às escolas e aos professores. Vejamos a próxima SD:

SD12:

Ser diretor no campo é **fazer arranjos**, ou você consegue fazer isso ou...é todo mundo.

O enunciado acima destacado é de um sujeito discursivo que ora transita entre o espaço escolar na posição de gestor de uma Escola Polo, ora no exercício de liderança ou de representação das demandas sociais e políticas de sua localidade: o Projeto de Assentamento Paraúna.

O professor tem formação no curso Magistério da Terra, Pedagogia e Licenciatura em Ciências Naturais e é morador do Projeto de Assentamento desde 2003. Seu discurso permite explorar as formações discursivas e os sentidos que atravessam a fala do diretor, especialmente no contexto de sua posição como liderança em uma escola do campo. O discurso reflete dinâmicas de poder, relações institucionais e implicações ideológicas presentes no cotidiano escolar, além de evocar uma subjetivação marcada pela necessidade de adaptação e improvisação em um contexto de recursos e condições limitados.

O enunciador se coloca em uma posição discursiva que imprime autoridade e coletividade, marcada pela dualidade entre o papel institucional de diretor e sua inserção como liderança local. Ao afirmar que "**ser diretor no campo é fazer arranjos**", ele explicita uma formação discursiva própria do campo educacional em áreas rurais, caracterizada pela insuficiência de recursos e a exigência constante de criatividade e adaptabilidade para garantir o funcionamento das atividades escolares.

Este discurso inscreve-se em uma memória discursiva que retoma sentidos estabilizados em discursos anteriores de abandono e descaso cristalizados em territórios do Campo, especialmente na realidade amazônica, na qual "as políticas públicas de financiamento da educação pouco ou quase nada se voltaram para o espaço social do campo e o sujeito padecia com a falta de atenção na garantia de seus direitos constitucionais" (Gama, 2008, p. 13).

O uso da marca "**arranjos**" carrega uma polissemia discursiva: denotativamente refere-se a improvisações e soluções práticas, evidenciando a necessidade de lidar com situações adversas. Conotativamente remete a um contexto de precariedade, em que "fazer arranjos" se torna uma prática normalizada para compensar a ausência de apoio estrutural adequado.

A hesitação na segunda parte do enunciado "**ou você consegue fazer isso ou... é todo**

mundo" sinaliza uma ruptura na fluidez discursiva que pode indicar o impacto da responsabilidade compartilhada ou a consciência das consequências de falhas nesta prática adaptativa.

O discurso revela uma contradição inerente à gestão escolar em áreas rurais: por um lado, a função de diretor é concebida como uma posição institucional que deveria assegurar a aplicação de políticas públicas e o direito à educação, caso as condições lhes fossem dadas. Por outro, na prática, o diretor é obrigado a improvisar constantemente, operando fora de uma estrutura formal que deveria garantir as condições necessárias para o funcionamento adequado da escola.

Esta necessidade de improvisação reflete a negação material do direito à educação no campo, onde políticas públicas frequentemente não consideram as especificidades locais. A precariedade é normalizada (**ou você consegue fazer isso ou...**) e incorporada à identidade discursiva do diretor.

O diretor, enquanto sujeito ideológico, ocupa uma posição de liderança que exige a mediação entre as demandas da comunidade e as limitações impostas pelo sistema educacional. A formulação "**é todo mundo**" pode ser interpretada como uma interpelação coletiva, na qual o diretor reconhece o papel compartilhado de todos na tentativa de manter a escola funcionando. Contudo, esta aparente coletividade pode mascarar a sobrecarga individual e a transferência de responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo poder público municipal, responsável pela gestão dos recursos educacionais.

Além do exposto até aqui, a elaboração discursiva "**ou você consegue fazer isso**" coloca o diretor em uma posição de subjetivação que privilegia a capacidade individual de "**dar conta dos desafios**", reproduzindo uma lógica meritocrática implícita. Esta lógica ignora as condições estruturais que geram as dificuldades e reforça uma culpabilização do sujeito em caso de falha no processo de gestão e administração da escola. Ao mesmo tempo, o discurso remete a um ethos de resiliência associado às lideranças rurais, mas também denuncia a perpetuação de condições adversas que exigem a naturalização do imprevisto como parte da prática educativa e de gestão das Escolas do Campo.

A expressão final do discurso "**é todo mundo**" pode ser lida como uma tentativa de inclusão e solidariedade, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas pela escola não são exclusivas do diretor, ou de sua localidade, mas de outros colegas que desempenham a mesma função. No entanto, também pode operar como uma estratégia discursiva para diluir responsabilidades, ao transferir a solução dos problemas para uma coletividade indefinida, sem que as obrigações do Estado ou das políticas públicas sejam efetivamente questionadas. Além

disto, o discurso revela a complexidade da posição enunciativa em contextos de desigualdade educacional.

Enquanto sujeito interpelado por formações discursivas de resiliência e precariedade, o diretor do campo assume uma posição que denuncia a insuficiência estrutural, ao mesmo tempo em que naturaliza práticas de improvisação como condição inerente ao exercício da gestão. Esta contradição reflete e reproduz as tensões entre a garantia formal e a negação material do direito à educação do campo na arena educacional da Educação do Campo no município de Tucuruí.

SD13:

Hoje nós temos **bastante** escolas estruturadas, **entre aspas**.

O discurso expresso na SD13 é de um professor cuja experiência profissional docente foi na Educação do Campo. Com pouco tempo para se aposentar, o professor já percorreu diferentes posições no cenário da Educação do Campo: de professor e gestor das escolas, a supervisor das Escolas do Campo no município de Tucuruí como um todo.

A SD "**Hoje nós temos bastante escolas estruturadas, entre aspas**" revela, sob a ótica da Análise do Discurso pecheuxiana, um funcionamento ideológico que merece ser examinado em suas fissuras e contradições.

Inicialmente, a formulação do discurso opera parecendo indicar um avanço na estrutura educacional atual do município de Tucuruí. No entanto, a presença da marca "entre aspas" desestabiliza esta suposta certeza, instaurando uma tensão discursiva que nos ajuda perceber que a contradição não é externa ao discurso, mas constitutiva de seu funcionamento. Desta forma, este deslocamento discursivo permite a emergência de uma crítica implícita à própria política de nucleação escolar.

Ao dizer que existem "**bastante** escolas estruturadas", o enunciador sugere uma quantidade significativa de instituições com boa infraestrutura. No entanto, ao inserir as aspas, ele insinua que esta estruturação não é plena ou real, criando uma espécie de não-dito dentro do dito. Isto revela um funcionamento discursivo em que a política educacional busca produzir um efeito de legitimidade, ao mesmo tempo em que o próprio discurso desautoriza esta legitimidade. Neste sentido, o discurso em questão tensiona a materialidade da política educacional, evidenciando que a chamada "estruturação" das escolas no contexto da nucleação não corresponde, necessariamente, a uma melhoria efetiva das condições educacionais.

Portanto, o enunciado analisado se insere em um jogo de sentidos contraditórios, no qual a afirmação da existência de escolas estruturadas é corroída por sua própria formulação,

confirmando que sentido não está dado, ele se constitui na relação com a memória discursiva e com as condições históricas de produção. Desta maneira, este discurso carrega marcas da disputa entre a narrativa oficial da política de nucleação e a experiência concreta dos sujeitos afetados por ela.

CONCLUSÃO

Em detrimento da repercussão do elevado número de unidades escolares localizadas em territórios do campo fechadas em todo o Brasil, resultado da Política Pública de Nucleação Escolar que a partir da criação de grandes núcleos escolares, denominados de diferentes formas no país, tem reverberado em questões problemáticas quanto ao acesso ao direito à educação, esta pesquisa se deteve a investigar: quais sentidos são construídos, mobilizados e ideologicamente disputados na discursivização sobre a Política de Nucleação de Escolas do Campo no município de Tucuruí que evidenciem se o direito à educação de quem vive no/do campo está sendo plenamente assegurado ou negado?

Para responder à questão que norteou este estudo, a partir da compreensão materialista histórica e dialética da realidade social, nos apropriamos de teorias e categorias que permitissem compreender a política de nucleação em suas implicações históricas, sociais e ideológicas, considerando as contradições inerentes às sociedades contemporâneas.

De modo convergente optou-se pelo aparato teórico-metodológico de Michel Pêcheux para a análise da discursivização da Política de Nucleação efetivada nos Territórios das Águas e de Terra Firme do município de Tucuruí. A análise discursiva à luz de Michel Pêcheux permitiu evidenciar como os discursos que circulam sobre a nucleação escolar são atravessados por formações discursivas e ideológicas que buscam garantir a reprodução de determinadas relações de poder, silenciando ou deslegitimando resistências e perspectivas dissidentes em torno do modelo de nucleação escolar implantado no município.

O movimento analítico-discursivo revelou sentidos que denunciam uma tensão constante entre a afirmação e a negação do direito à educação, configurando-se em um jogo de contradições complexo e imbricado. Esta alternância dos sentidos reflete a presença de forças e interesses contraditórios na efetivação deste direito, sugerindo que o compromisso com a educação plena e socialmente referenciada não está consolidado na prática, embora possa estar presente em documentos e políticas formais.

Este estudo adotou uma perspectiva discursiva que auxiliou na compreensão da constituição dos discursos sobre uma política de Educação do Campo em seu devir histórico e ideológico. Os resultados das análises discursivas, vinculados aos documentos e indicadores educacionais que deixaram vestígios da efetivação da Política, constataram que a Política de Nucleação no município de Tucuruí, no estado do Pará, agravou a desigualdade educacional em Tucuruí, fomentando diferentes formatos de oferta escolar, a saber: Escola Polo, Escola Tradicional Multianual e Escola-Anexa.

Embora a nucleação tenha sido apresentada como uma solução para romper com a precarização das antigas escolas rurais, nas quais o arranjo de turmas pelo modelo multianual é questionado, a realidade atual expõe um cenário que vai além do abandono e da falta de recursos. A disparidade nos modelos de oferta educacional nos territórios do campo do município de Tucuruí reflete o caráter excludente e segregador a que trabalhadores e trabalhadoras do campo estão submetidos no atendimento educacional. Existem diferenças significativas entre Escolas Polos, Escolas Multianuais e Escolas Anexas, além de estas últimas serem insuficientes para atender à demanda reprimida de estudantes deslocados diariamente do campo para a cidade.

Além disto, um expressivo número de estudantes são deslocados diariamente, via transporte escolar, para estudar em escolas localizadas no centro urbano do município. Em 2024 identificou-se 74 (setenta e quatro) estudantes do Campo regularmente matriculados em escolas urbanas. Esta é uma situação controversa que reforça a lógica de desigualdade educacional, pela qual populações do Campo se deslocam até a sede urbana de município para terem acesso à educação, um reflexo das relações históricas de marginalização do Campo. Na prática, a nucleação agrava a desigualdade educacional, pois não consegue assegurar a oferta escolar com o mesmo padrão das Escolas Polos, tampouco garante condições adequadas e dignas de acesso e permanência a todos os estudantes do campo.

Em cada um destes contextos constatou-se, em maior ou menor medida, fraturas nas políticas educacionais implementadas, que asseguram apenas parcialmente o direito à educação das populações do campo tucuruíenses.

O entrecruzamento dos discursos, produzidos em diferentes espaços discursivos, remete a sentidos que evidenciam que embora a política de nucleação tenha promovido maior organização administrativa e racionalização de recursos no Sistema Municipal de Ensino do Município de Tucuruí, no estado do Pará, ela contribui para a manutenção da lógica de precariedade e desigualdade no acesso à educação. Como complemento à tese anunciada, afirma-se que a política de nucleação não superou as fragilidades estruturais da Educação do Campo. Além de manter as desigualdades educacionais já existentes, novas investidas político-ideológicas entraram em cena, reforçando os desafios históricos que há anos se busca superar no que tange ao direito educacional das populações do Campo.

Esta constatação reforça que na estrutura educacional de Tucuruí há uma ideologia dominante que permite a coexistência de discursos que legitimam o direito à educação, mas cujas práticas efetivas o negam ou o limitam. Tal contradição origina-se em fatores políticos, sociais e econômicos que criam e aprofundam as barreiras para a efetiva inclusão do campo nas

políticas públicas educacionais.

Embora haja uma aparente garantia de direitos, estes não se concretizam para todos de maneira equitativa, seja em termos estruturais ou pedagógicos, o que evidencia a urgência de políticas que não apenas afirmem direitos em um sentido legal, mas que promovam ações concretas para que o campo deixe de ser um espaço de exclusão educacional.

O fechamento de escolas e a criação de Escolas Polos com critérios pouco transparentes estruturam a negação do direito à educação pública ofertada na própria localidade de origem dos sujeitos, deslocando-os para outros contextos sociais, inclusive urbanos, e causando-lhes danos irreparáveis.

Apesar da redução no número de escolas, a demanda por educação nas escolas do Campo em Tucuruí manteve-se constante. É o que demonstra o número de matrículas. Um aspecto contraditório da Política de Nucleação, efetivada no município, cujo objetivo consistia no atendimento ampliado e melhorado da oferta escolar, é evidenciado pelo expressivo quantitativo de estudantes não atendidos em Escolas Polos. Constatou-se que 63% de todos os estudantes matriculados nas escolas do Campo em 2023, no município de Tucuruí, estavam sendo atendidos pelas Escolas Anexas e Multianuais. Este fato sinaliza que as Escolas Polos existentes não são suficientes para abarcar a demanda educacional das diferentes localidades deste município.

Outra evidência encontrada é a de que ainda que o IDEB, analisado de forma isolada, não seja um indicador que aponte a universalização do ensino, nem sua efetiva qualidade, não se pode deixar de registrar que o maior IDEB das Escolas Polos é de 3.8 e o menor é de 2.9, dados que atrelados a outros fatores alertam para um cenário ainda mais prejudicial à educação ofertada no Campo. As contradições observadas reafirmam a necessidade de uma leitura crítica e situada das políticas públicas educacionais do Campo, que leve em conta as vozes historicamente silenciadas e os impactos concretos desta e de outras políticas públicas na vida das populações do campo.

O desejo é que estes escritos, agora constituídos em discurso científico, permitam compreender como são estruturadas e implementadas as políticas educacionais voltadas às populações do Campo no município de Tucuruí, quais as características, quem são os sujeitos que participaram deste processo e, principalmente, qual o impacto da política de nucleação de escolas do Campo para a garantia efetiva do direito à educação, não somente no *lócus* desta pesquisa, ou no Pará, mas, quiçá, em todo o território nacional.

Diante do exposto reafirma-se que a pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre novas possibilidades de análise. O direito à educação no campo permanece como um espaço de luta, no qual diferentes sujeitos disputam sentidos e buscam alternativas para garantir uma formação educativa que respeite as diversidades territoriais e culturais locais.

O desafio que se impõe, portanto, é seguir problematizando os discursos que sustentam a política de nucleação, ampliando o debate sobre a Educação do Campo e reafirmando o compromisso com uma escola que não se limite a cumprir protocolos institucionais, mas que verdadeiramente pertença e responda às realidades das localidades que dela fazem parte.

Extinguir escolas não significa apenas fechar suas portas e deslocar corpos, significa silenciar vozes, desarticular memórias e deslegitimar modos de existência. A política de nucleação escolar, ao se inscrever no espaço discursivo das melhorias estruturais e da eficiência administrativa, opera um gesto de apagamento, em que a exclusão é travestida de progresso. Este funcionamento discursivo não é neutro. Pelo contrário, revela o embate entre formações ideológicas que disputam o sentido da Educação do Campo.

Se de um lado, o discurso institucional sustenta a necessidade de reorganização econômico-administrativa da oferta escolar para garantir qualidade; de outro lado, as marcas deixadas nos sujeitos afetados evidenciam que esta reorganização, na prática, se traduz no esvaziamento das escolas enquanto espaços de pertencimento. Portanto, desnaturalizar o discurso dominante e reivindicar uma política pública educacional que, em vez de impor deslocamentos, fortaleça territórios, continuará sendo o desafio de todos aqueles que bravamente lutam pelo direito de (re)existir em seus territórios por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A hegemonia do Agronegócio e a reconfiguração da luta pela terra e reforma agrária no país. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente prudente, n. 42, v. 4, p. 251-285, 2020.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo; LINES, Roberta da Costa; LINHARES, Ingrid da Silva; SILVA, Leonam Bonato. A dupla ofensiva do Agronegócio sobre a Educação: fechamento de escolas e disputa político ideológica. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 57, 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **As lutas dos atingidos por barragens por direitos humanos**. [S. l.]: ANAB, 2013. Cartilha. Disponível em: <https://mab.org.br/material/cartilhas>.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do Campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARATA, Clícia Julie Batista. Dinâmica Demográfica e Redistribuição Populacional na área de influência da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, Estado do Pará. In: Simpósio Nacional de Geografia Urbana, XVI, Espírito Santo, 2019. **Anais [...]**. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. p. 118-138.
- BEZERRA-NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do Campo**. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. v. 41. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1980.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.880 em 09 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006a**. Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006b**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 03 de 04 de abril de 2007a**. Cria o Programa Caminhos da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico – BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 38 de 02 de agosto de 2007c.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 03 de 04 de abril de 2007 que cria o Programa Caminhos da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico – BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. **Parecer n. 23, de 12 de setembro de 2007d.** Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. CNE/CEB. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf.

BRASIL. **Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008a.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. **Lei nº 11.700 de 13 de junho de 2008b.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm. Acesso em: 25 maio. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 455 de 28 de janeiro de 2009a.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera as Leis nºs 10.880, de 09 de junho de 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de junho de 2009b.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera as Leis nº 10.880, de 09 de junho de 2004, 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007, revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.

BRASIL. **Censo.** Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do Campo, indígenas e quilombolas.

BRASIL. **Projeto de Lei de nº 2111 de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência

de manifestação do representante do Ministério Público local para o fechamento de escolas do Campo, quando o fechamento for definitivo ou se der por prazo superior a um mês.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019a**. Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm#art2. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b.

BRASIL. **Decreto 11.162 de 04 de agosto de 2022a**. Dispõe sobre o Programa Caminhos da Escola.

BRASIL. **Censo**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022b.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a.

BRASIL. **Lei de nº 14.640, de 31 de julho de 2023b**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023c**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRAZ, Elisvânia Nunes. **Tempos, espaços e saberes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa**: uma análise discursiva. 2017. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017.

BRAZ, Elisvânia Nunes; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Nucleação de escolas em territórios do campo no município de Tucuruí-Pará: a desigualdade do direito à educação

normatizada por uma política pública. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 13, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/13809/8022>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004a. p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Educação do Campo: Campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar./jun. 2009a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt>.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

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

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CARMO, Eraldo Souza. **A Nucleação das Escolas do Campo no município de Curralinho – arquipélago de Marajo: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CARMO, Eraldo Souza; CUNHA, Franciely Farias da; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa da. Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, 2020.

CARVALHO, Horacio Martins de. **O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Edna Ramos, MARIN, Rosa Acevedo; SZLAFSZTEIN, Cláudio; MONTEIRO, Eduardo Costa; RAVENA, Nirvia; ROCHA, Gilberto de Miranda; ANDRADE, Lúcia Gama; SILVA, Ione Maria Câmara; FERNANDES, Fábio Araújo. Estudo socioeconômico dos

municípios da região de Tucuruí, Pará. **Papers do Naea**, v. 1, ed. 258, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/papersnaea.v19i1.11354>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/about>. Acesso em: 16 jan. 2025.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo Brasil 2023**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2024.

CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente**: o habitus professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa. Marabá: [s. n.], 2017.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Reorganização espacial da oferta escolar: o fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, p. 110-124, jul./dez. 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Educação do Campo**: Campo - políticas públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAPESPA. **Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2021**. FAPESPA, 2021.

FAPESPA. **Boletim da Educação 2024**. FAPESPA, 2024.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa** (Impresso), São Paulo, v. 52, n. 52, p. 25-33, 1985.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do Campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do Campo. **Revista Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/36910/pdf>.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. 3. ed. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.)

FILHO, Edivaldo Barbosa de Almeida; SANTOS, Deyvison Bispo de Oliveira; AIRES, Sátilla Menezes; PAULA, Floriza Beatriz de Sena. O processo de fechamento das escolas rurais nos municípios de Arraias e Combinado – TO. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, dossiê n. 4, v. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32055>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In*: Seminário Nacional, 2012, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Campanhas. Disponível em: <https://fonec.org/campanhas>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2025.

FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FPEC). **Manifesto do IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará**. Belém, 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2021/03/manifesto-do-iv-combate-ao-fechamento-de-escolas-2021.pdf>.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da Fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, v. 14, p. 139-152, 2004.

GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani *et al.* Campinas: UNICAMP, 1993.

GAMA, Sônia Maria Fonseca. Financiamento da Educação do Campo na Amazônia Paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no Estado do Pará. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2008.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. *In*: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GRAMSCI. Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI. Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. *In*: CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT. Rogério. Da Desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, jan./jun. 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen Socorro de Araújo; CRUZ, Renilton. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade. Tubarão, Santa Catarina: Copiart, 2016. v. 1. p. 107-132.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola Pública do Campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10096/7794>. Acesso em: 18 jan. 2025.

HAROCHE, Claudine *et al.* A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. In: BARONAS, Roberto. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Enni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedest>. Acesso em: 16 out. 2022.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, J. P. (org.). **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à ética da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 14. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, Conrado Moreira; SOUZA, Jocyare; SILVA, Sueli Maria Ramos da. A noção de acontecimento à luz da Análise do Discurso, da Semântica do Acontecimento e da Semiótica Tensiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 179-195, jan./abr. 2020.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Estado e Educação Rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Faperj/Vício de Leitura, 2007.

MITSUE, Morissawa. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por uma Educação do Campo.)

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

MORIGI, Valter. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/d33SdZpN88VVwx6xyZWMd4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MST. **Carta do Encontro Nacional de Educação do Campo, das águas e das florestas sobre o Pronera** (28 de fev. a 03 de março de 2024). Salvador, 2024. Disponível em: <https://mst.org.br/wp-content/uploads/2024/03/Carta-do-ENECAP-sobre-o-Pronera-ao-Pres.Lula-Salvador-fev-2024.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/245-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 51-63, 2011. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no discurso pedagógico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 265-276.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e políticas para além do capital**: hegemonias em disputa. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education Policy Outlook**: Brazil. OCDE, 2021.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAIVA, Aline Cristina. Movimentos Sociais e Educação: a proposta pedagógica do MST em contraposição às políticas neoliberais. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 188, 2017.

PARÁ. **Resolução n. 485, de 15 de dezembro de 2009**. Resolução do Conselho Estadual de Educação, no âmbito da SEDUC, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br>. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 201 de 25 de maio de 2017**. Aprova como patamar mínimo, a relação de 12 alunos por professor para a oferta educacional mantida em regime regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando for o caso, relativa à Pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de educação no campo, quilombola e indígena, no Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências.

PARÁ. **Síntese Agropecuária Municipal Estado do Pará Ano 2024a**. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agropecuário e da Pesca (Sedap). Disponível em: <https://www.sedap.pa.gov.br/node/441>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

PARÁ. **Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024b**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará.

PARÁ. **Lei nº 10.853, de 13 de fevereiro de 2025**. Revoga a Lei Estadual nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará e dá outras providências.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da Memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. brasileira. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas: Pontes Editores, 2015.

RODRIGUES, Denise Simões; MELO, Maria Lúcia. Estudo sobre análise de discurso como procedimento metodológico na pesquisa documental. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 10/04/2023.

ROSA, Felipe Augusto de Miranda. A ideologia e o conceito de Justo. **Revista da EMERJ**, v. 2, n. 8, 1999. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista08/Revista08_129.pdf . Acesso em: 20 ago. 2023.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do Campo**. Gravação independente, 2001.

SARAMAGO, José. **Todos os Nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Cledinei Oliveira da. **Política Pública de Nucleação na Educação Básica do Campo**: o caso da Escola Nossa Senhora Aparecida no município de Tomé-Açu. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Luiz Henrique Barros da. **Caminhos da Educação em Tucuruí**. São Paulo: Ledriprint Editora, 2018.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa; CASTRO, Carla Andréia Lobo; SILVA, Francisca do Nascimento; SILVA, Rosalho da Costa. Estado, Movimentos Sociais e Educação do Campo: da luta por direitos à disputa de hegemonia. **Revista de Políticas Públicas**, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321174063023/html>. Acesso em: 07 fev. 2025.

SILVA, Renato Sousa da. **O processo de nucleação escolar no município de Juruti-PA e suas implicações na prática pedagógica docente**: um estudo de caso na Escola do Campo Profa. Maria do Carmo Pereira Menezes. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2024.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

TENÓRIO, Edel Moraes; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Impactos da Política de Nucleação e Transporte Escolar na Educação e na vida dos estudantes e das comunidades do Campo na Amazônia Paraense. In: **Educação do Campo**: políticas e

práticas no Pará e no Brasil. Belém: Gráfica Alves, 2012. v. 2. (Escola do Campo: metodologias e experiências educativas.)

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação.** Curso de pedagogia da Unesp, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 10 out. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUCURUÍ (PA). **Portaria nº 001, de 20 de maio de 2010.** Tornar anexa à Escola Manoel Mendes as seguintes escolas: Escola Reunidas, Escola Amapá, Escola São José, Escola Cruzeiro do Sul, Escola Bom Jesus I, Escola Umuarama.

TUCURUÍ (PA). **Portaria nº 001, de 20 de junho de 2012a.** Tornar anexas à Escola Polo Manoel Mendes as escolas: EMEF Deuselita Sales de EMEF Moraes; EMEF Joaquim Alves Barbosa; EMEF Origem do Saber; EMEF Paulo Freire; EMEF São Vicente. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

TUCURUÍ (PA). **Portaria nº 002, de 20 de junho de 2012b.** Tornar anexas à Escola Polo Ouro Verde as escolas: Bom Jesus; Padre Henrique Rienslang; Raimundo Monteiro da Silva; Santo Antônio; Wararaawa Assurini. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

TUCURUÍ (PA). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009, de 18 de dezembro de 2013a.** Cria Escolas Polos e seus anexos (escolas).

TUCURUÍ (PA). **Projeto Político de Educação para o Campo (Escolas da Zona Rural).** Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, 2013b.

TUCURUÍ (PA). **Projeto Pedagógico das Escolas Rurais.** SEMED, 2013c.

TUCURUÍ (PA). **Decreto nº 037, de 27 de outubro de 2014.** Extingue as Escolas Municipais: Alcobaça; Dom Humberto; Emílio Furman; Itacorora; José Martins Pessoa; Maranata; Raimundo de Assis; Transcamentá Km 80; Vital Barroso. Prefeitura Municipal de Tucuruí, 2014.

TUCURUÍ (PA). **Ofício nº 002/2019.** Comunica alteração de anexos (escolas) e solicita alteração da Resolução nº 009 de 18 de dezembro de 2013.

TUCURUÍ (PA). **Decreto nº 064, de 25 de agosto de 2020.** Extingue as Escolas Emília Rodrigues Pereira; Manoel Evandro Silva, Petrópolis e Raimundo Monteiro da Silva.

TUCURUÍ (PA). **Decreto nº 031, de 22 de março de 2021a.** Extingue as escolas Joaquim Alves Barbosa, Trans Bom Jesus, Km 10, Trans Bom Jesus Km 110 e a Escola Nossa Senhora Aparecida.

TUCURUÍ (PA). **Memorando nº 131/2021b.** Informa à PMT que as escolas Joaquim Alves Barbosa, Trans Bom Jesus, Km 10, Trans Bom Jesus Km 110 e a Escola Nossa Senhora Aparecida estavam “inativas” e os alunos tinham sido transferidos para a Escola Polo Paulo Freire.

TUCURUÍ (PA). **Projeto Pedagógico da Escola Polo EMEIF Manoel Mendes Soares**, 2021c.

TUCURUÍ (PA). **Resolução nº 012, de 15 de setembro de 2022** – CMET. Aprova o Documento Referencial Curricular do Sistema Municipal de Tucuruí.

TUCURUÍ (PA). **Instrução Normativa de Matrícula nº 002/SEMED**. Estabelece novas diretrizes, procedimentos e períodos para rematrícula, transferência e matrícula nova da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí para o ano letivo de 2024 e dá outras providências.

TUCURUÍ (PA). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14. p. 478-481. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

TUCURUÍ (PA). **História da cidade**. Disponível em: <https://museuvirtualtucurui.com.br/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Edufma, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA – EDUCANORTE -
PPGEDA
(ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Elisvânia Nunes Braz, convido o (a) senhor (a) a participar do estudo intitulado **Nucleação de Escolas do Campo: sentidos circulantes nos discursos em torno da política pública de Educação do Campo no município de Tucuruí-PA**, em conformidade com as diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Justificativa da Pesquisa: A pesquisa tem como foco de estudo as escolas localizadas na zona rural do município de Tucuruí e que se transformaram em Escolas Polos através de política pública educacional denominada de Nucleação.

Objetivo da Pesquisa: O objetivo desta pesquisa é analisar, nas entrevistas dos sujeitos que acompanharam o surgimento das Escolas Polos, como tem sido garantido o direito à educação das populações que vivem na zona rural do município de Tucuruí, e tem como justificativa a compreensão da nucleação enquanto política pública educacional.

Benefícios da Pesquisa: Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: ampliação de Escolas Polos, melhorias nas instalações das escolas já existentes. Além disso, esta pesquisa contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado, e seus resultados podem resultar na análise e na melhoria da política pública, contribuindo com o acesso, de qualidade, à educação, de comunidades do campo de todo o Brasil.

Riscos da Pesquisa: Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: o(a) se sentir incomodado em relatar algum ato ou situação constrangedora ou sensível, relacionada à criação das Escolas Polos no município de Tucuruí ou ser identificado no estudo, mesmo que a pesquisadora opte pelo uso de pseudônimos ou por abreviações.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Após a sua concordância em participar deste estudo, agendaremos um dia para a realização de uma entrevista. Esta entrevista será gravada e transcrita.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que o(a) Sr. (a) recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por

despesas decorrentes de sua participação, tais como: transporte e alimentação, quando for necessário o seu deslocamento de sua comunidade para a cidade, por exemplo. Estas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa, via pix ou transerência bancária, feita diretamente ao entrevistado.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a) o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Nucleação de Escolas do Campo: sentidos circulantes nos discursos em torno da política pública de Educação do Campo no município de Tucuruí-PA**. Entendi os pontos positivos e os riscos a que estou submetido em participar desta pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso desistir sem que tenha qualquer prejuízo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Tucuruí (PA), ____ de ____ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Elisvânia Nunes Braz	Instituição responsável: Universidade Federal do Pará - PPGEDA
Endereço: Travessa João Pessoa, nº 49 CEP: 68459603 ☐: 94 - 992554164 E-mail: elisvaniabraz@yahoo.com.br	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐ (91)3201-8917 E-mail: educanorteufpa@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Orientadora da Pesquisa: Maria de Fátima Matos de Souza	Instituição responsável: Universidade Federal do Pará - PPGEDA

Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐: 93 – 99147-7647 <i>E-mail:</i> fmatos@ufpa.br	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐ (91)3201-8917 <i>E-mail:</i> educanorteufpa@gmail.com
---	--

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	Instituição responsável: Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem do ICS
	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 Sala 13 – 2º andar ☐ (91)3201-7735 <i>E-mail:</i> cepccs@ufpa.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do (a) Sr. (a) e a outra para a pesquisadora.

APÊNDICE II – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA – EDUCANORTE -
PPGEDA
(ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, Elisvânia Nunes Braz, convido você a participar da pesquisa intitulada **Nucleação de Escolas do Campo: sentidos circulantes nos discursos em torno da política pública de Educação do Campo no município de Tucuruí-PA**, em conformidade com as diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, converse comigo, a pesquisadora responsável pelo estudo. A proposta deste documento é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Justificativa da pesquisa: A pesquisa tem como foco de estudo as escolas localizadas na zona rural do município de Tucuruí e que se transformaram em Escolas Polos através de política pública educacional denominada de Nucleação.

Objetivo da pesquisa: Pretendemos saber se as Escolas Polos atendem às necessidades escolares de seus estudantes, como foi a participação do estudante na criação dessas escolas e quais mudanças e melhorias ocorreram depois da implantação das Escolas Polos.

Benefícios da pesquisa: A sua participação é importante, pois através de seus relatos é possível que haja melhorias nas condições oferecidas pela escola. Isto é ampliação dos espaços, melhoria na merenda escolar e no transporte oferecido.

Riscos da pesquisa: Nesta pesquisa, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes de sua participação são: você se sentir incomodado (a) em relatar algum ato ou situação constrangedora ou sensível, relacionada à sua vivência em sua escola ou ser identificado no estudo, mesmo que a pesquisadora opte pelos usos de pseudônimos ou abreviações.

Gostaria muito de contar com sua participação, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. As suas informações ficarão sob sigilo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados no site da instituição em que a pesquisa e em revistas da área de educação, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Nucleação de Escolas do Campo: sentidos circulantes nos discursos em torno da política pública de Educação do Campo no município de Tucuruí-PA**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir

e que ninguém vai ficar com raiva/chateado (a) comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Tucuruí (PA), ____ de ____ de 2024.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: Elisvânia Nunes Braz	Instituição responsável: Universidade Federal do Pará - PPGEDA
Endereço: Travessa João Pessoa, nº 49 CEP: 68459603 ☐: 94 - 992554164 E-mail: elisvaniabraz@yahoo.com.br	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐ (91)3201-8917 E-mail: educanorteufpa@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Orientadora da Pesquisa: Maria de Fátima Matos de Souza	Instituição responsável: Universidade Federal do Pará - PPGEDA
Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐: 93 - 99147-7647 E-mail: fmatos@ufpa.br	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 ☐ (91)3201-8917 E-mail: educanorteufpa@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito à pesquisa, você poderá consultar:	
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	Instituição responsável: Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem do ICS
	Endereço: R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110 Sala 13 – 2º andar ☐ (91)3201-7735 E-mail: cepeccs@ufpa.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma para o entrevistado e a outra para a pesquisador.

APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista – Representante da Secretaria Municipal de Educação com atividades relacionadas à Educação do Campo

Nome: _____

Formação: _____

Cargo/função que ocupa na Semed: _____

BLOCO TEMÁTICO I - Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Quais foram as principais motivações que levaram a Semed a (re)organizar a oferta escolar no Campo a partir da Política de Nucleação?
2. Quais foram as orientações do MEC para a implantação da política de nucleação no município?
3. Quais foram os critérios utilizados para nortear a efetivação da nucleação das escolas?
4. Quais foram as ações ou medidas realizadas pela Semed no processo de planejamento da nucleação de Escolas do Campo no município?

BLOCO TEMÁTICO II – Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Houve dificuldades durante o processo de implementação da política de nucleação no município de Tucuruí-PA? Se sim, quais dificuldades foram enfrentadas e quais medidas foram adotadas?
2. Com a criação das Escolas Polos, a oferta de Escolas do Campo em Tucuruí passou a ter uma nova configuração. Estas mudanças também se estenderam às propostas pedagógicas curriculares? Se sim, o que efetivamente mudou?

BLOCO TEMÁTICO III – Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Houve alterações na proposta inicial da Política de Nucleação? Em caso positivo informe quais alterações foram realizadas e de que forma foram conduzidas.
2. Como o gestor público municipal, por intermédio da Semed, tem garantido o acesso e a permanência dos alunos às Escolas Polos?

3. Como a Política de Nucleação Escolar, adotada no município de Tucuruí, tem assegurado o direito à educação das populações do Campo?

APÊNDICE IV – Roteiro de Entrevista – Representante do Conselho Municipal de Educação (CME)

Nome: _____

Formação: _____

Câmara que ocupa no CME: _____

BLOCO TEMÁTICO I - Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como o CME participou da (re)organização da oferta escolar no Campo a partir da Política de Nucleação?
2. Quais foram as medidas tomadas pelo CME no processo inicial de planejamento da nucleação de Escolas do Campo no município?

BLOCO TEMÁTICO II – Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Quais estratégias o CME adotou para acompanhar a execução da nucleação escolar no município?
2. Na análise do CME quais foram os maiores desafios durante o processo de implementação da política de nucleação no município de Tucuruí-PA?

BLOCO TEMÁTICO III– Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. No que tange ao acompanhamento e à avaliação do CME, como a Semed tem garantido o acesso e a permanência dos alunos nas Escolas Polos?
2. Considerando as responsabilidades inerentes ao CME, dentre elas a de acompanhar a execução das políticas públicas educacionais, como a Política de Nucleação Escolar, adotada no município de Tucuruí, tem assegurado o direito à educação das populações do Campo?

APÊNDICE V – Roteiro de Entrevista – Lideranças da Localidade do Lago da UHT e das áreas de Terra Firme

Nome: _____

Comunidade: _____

BLOCO TEMÁTICO I - Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como a comunidade soube da construção das Escolas Polos, resultante da Política de Nucleação Escolar?
2. Houve participação da comunidade nas decisões que envolveram a criação das Escolas Polos? Se sim, quais decisões foram tomadas de comum acordo com a comunidade?
3. Para a criação das Escolas Polos, algumas escolas foram fechadas. A comunidade participou dessa decisão? Se sim, quais critérios foram utilizados para decidir quais escolas seriam fechadas?

BLOCO TEMÁTICO II – Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Quando as aulas iniciaram nas Escolas Polos, as comunidades encontraram algum tipo de dificuldade quanto ao acesso e a permanência de seus (as) filhos (as) na escola? Se sim, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pela comunidade?

BLOCO TEMÁTICO III – Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como o poder público municipal tem garantido o acesso e a permanência dos alunos nas Escolas Polos?
2. Na visão da comunidade, como a Política de Nucleação Escolar, que deu origem à criação das Escolas Polos, tem assegurado o direito à educação das populações do Campo?

**APÊNDICE VI – Roteiro de Entrevista – Gestores das comunidades escolares das
Escolas Polos localizadas no Lago da UHT e nas áreas de Terra Firme**

Nome: _____

Escola Polo: _____

Cargo/função que ocupa na escola: _____

BLOCO TEMÁTICO I - Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. A comunidade escolar participa nas decisões que envolveram a criação das Escolas Polos? Se sim, quais decisões foram tomadas de comum acordo com a comunidade escolar?
2. Para a criação das Escolas Polos algumas escolas foram fechadas. A comunidade escolar participou dessa decisão? Se sim, quais critérios foram utilizados para decidir quais escolas seriam fechadas?

BLOCO TEMÁTICO II – Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Com a criação das Escolas Polos, a oferta de Escolas do Campo, em Tucuruí, passou a ter uma nova configuração. Estas mudanças também se estenderam às propostas pedagógicas curriculares? Se sim, o que efetivamente mudou?
2. Quando as aulas iniciaram nas Escolas Polos, a comunidade escolar encontrou algum tipo de dificuldade? Se sim, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas e como foram contornadas durante o processo de gestão da escola?

BLOCO TEMÁTICO III – Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como o poder público municipal tem garantido o acesso e a permanência dos alunos às Escolas Polos?
2. Na visão da comunidade escolar, como a Política de Nucleação Escolar, adotada no município de Tucuruí, tem assegurado o direito à educação das populações do Campo?

APÊNDICE VII – Roteiro de Entrevista – Estudantes das Escolas Polos localizadas no Lago da UHT e nas áreas de Terra Firme

BLOCO TEMÁTICO I - Planejamento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como a comunidade estudantil participou nas decisões que envolveram a criação das Escolas Polos?
2. Para a criação das Escolas Polos, algumas escolas foram fechadas. A comunidade escolar participou dessa decisão? Se sim, quais critérios foram utilizados para decidir quais escolas seriam fechadas?

BLOCO TEMÁTICO II – Desenvolvimento da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Com a criação das Escolas Polos, a oferta de Escolas do Campo, em Tucuruí, passou a ter uma nova configuração. Estas mudanças também se estenderam às aulas? Se sim, o que efetivamente mudou?
2. Quando as aulas iniciaram nas Escolas Polos, você encontrou algum tipo de dificuldade? Se sim, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas e como foram resolvidas para que você continuasse estudando?

BLOCO TEMÁTICO III – Consolidação e Avaliação da Política de Nucleação Escolar no Município de Tucuruí-PA

1. Como o poder público municipal tem garantido o acesso e a permanência dos alunos às/nas Escolas Polos?
2. Na visão da comunidade escolar, como a Política de Nucleação Escolar, adotada no município de Tucuruí, tem assegurado o direito à educação das populações do Campo?

APÊNDICE VIII – Relação das Escolas do Campo do município de Tucuruí, estado do Pará, extintas, paralisadas ou remanejadas após emancipação político-administrativa

Nº	Nome da Escola
01	Escola Municipal de Ensino Fundamental Abelardo Pereira
02	Escola Municipal de Ensino Fundamental Água Azul
03	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alba de Barros
04	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcobaça
05	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto Alegre Muju
06	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto do Sossego
07	Escola Municipal de Ensino Fundamental Amapá
08	Escola Municipal de Ensino Fundamental Aquários Cruzeiro do Sul
09	Escola Municipal de Ensino Fundamental Beija-Flor
10	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bela Vista
11	Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedito Ramos
12	Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança
13	Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Fé
14	Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Vista
15	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus II
16	Escola Municipal de Ensino Fundamental Capoteua
17	Escola Municipal de Ensino Fundamental Carajás
18	Escola Municipal de Ensino Fundamental Carisma
19	Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Silva
20	Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco
21	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles
22	Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa e Silva
23	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Redentor
24	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei
25	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cruzeiro do Sul
26	Escola Municipal de Ensino Fundamental Deus é amor
27	Escola Municipal de Ensino Fundamental Deus por nós
28	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dionísio Martins
29	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Humberto
30	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Gaspar Viana
31	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Liler Leão
32	Escola Municipal de Ensino Fundamental Edmundo Rodrigues
33	Escola Municipal de Ensino Fundamental Elias Pereira Carrijo
34	Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Rodrigues Pereira
35	Escola Municipal de Ensino Fundamental Emílio Furman
36	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto da Floresta
37	Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias
38	Escola Municipal de Ensino Fundamental Gutemberg
39	Escola Municipal de Ensino Fundamental Horlando Vieira
40	Escola Municipal de Ensino Fundamental Humberto Campos
41	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilha do Angelim

42	Escola Municipal de Ensino Fundamental Itacorôa
43	Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Alves Barbosa
44	Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier
45	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Cícero da Silva
46	Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Anchieta
47	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Dorgival
48	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Martins Pessoa
49	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Soares do Couto Filho
50	Escola Municipal de Ensino Fundamental Jucelino Kubstchek
51	Escola Municipal de Ensino Fundamental Jurubatuba
52	Escola Municipal de Ensino Fundamental Km 165
53	Escola Municipal de Ensino Fundamental Km 198
54	Escola Municipal de Ensino Fundamental Km 29
55	Escola Municipal de Ensino Fundamental Km 65
56	Escola Municipal de Ensino Fundamental Lago Azul
57	Escola Municipal de Ensino Fundamental Lago Bonito
58	Escola Municipal de Ensino Fundamental Liberdade Camponesa
59	Escola Municipal de Ensino Fundamental Linhão de Altamira
60	Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiza Ramos Martins
61	Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Evandro Silva
62	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maranata
63	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcos Antônio
64	Escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Alves
65	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Sales
66	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marinheiro
67	Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus
68	Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Silva
69	Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacir Gadotti
70	Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Horebe
71	Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Rei
72	Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Sinai
73	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicolau Zumero
74	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida
75	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Graças
76	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima
77	Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
78	Escola Municipal de Ensino Fundamental Odimíssia Dias
79	Escola Municipal de Ensino Fundamental Olindina Souza da Silva
80	Escola Municipal de Ensino Fundamental Olindo Ribeiro
81	Escola Municipal de Ensino Fundamental Oneida Barraje Zumero
82	Escola Municipal de Ensino Fundamental Origem do Saber
83	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ororitawa
84	Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Cavalcante
85	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paraúna
86	Escola Municipal de Ensino Fundamental Parsifal Pontes
87	Escola Municipal de Ensino Fundamental Euni Pássaro Azul

88	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paz e Amor
89	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Joaquim Lourenço
90	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Sá de Souza
91	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Teixeira
92	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pederneiras
93	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pero Vaz de Caminha
94	Escola Municipal de Ensino Fundamental Petrópolis I
95	Escola Municipal de Ensino Fundamental Petrópolis II
96	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco
97	Escola Municipal de Ensino Fundamental Primavera
98	Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel
99	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Graziela
100	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Luiza Ramos Martins
101	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Diógenes de Souza
102	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pucuruí
103	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo de Assis
104	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo XVIII
105	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Monteiro da Silva
106	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Ribeiro de Souza
107	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Santana de Carvalho
108	Escola Municipal de Ensino Fundamental Remansão da Beira
109	Escola Municipal de Ensino Fundamental Retiro da Consuel
110	Escola Municipal de Ensino Fundamental Reunidas
111	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Jordão
112	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa
113	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Ana
114	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Angélica
115	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cecília
116	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rosa
117	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Cruz
118	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Helena
119	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Fé
120	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio
121	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Inês
122	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Isabel
123	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria Gorete
124	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita
125	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Benedito
126	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Cristóvão
127	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rosa
128	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Domingos
129	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco
130	Escola Municipal de Ensino Fundamental São José
131	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro
132	Escola Municipal de Ensino Fundamental São José Batista
133	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Raimundo

134	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Silvestre
135	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Rafael
136	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sítio das Macaúbas
137	Escola Municipal de Ensino Fundamental Suely Furman
138	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves I
139	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes
140	Escola Municipal de Ensino Fundamental Transcametá
141	Escola Municipal de Ensino Fundamental Transcametá Km 80
142	Escola Municipal de Ensino Fundamental Umuarama
143	Escola Municipal de Ensino Fundamental União Faz a Força
144	Escola Municipal de Ensino Fundamental Unidos Venceremos
145	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicinal dos Madeireiros
146	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinicius de Moraes
147	Escola Municipal de Ensino Fundamental Visconde de Taunai
148	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vital Barroso
149	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldir Ribeiro
150	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zélia Cardoso
151	Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminho do Saber
152	Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Vieira
153	Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias
154	Escola Municipal de Ensino Fundamental Estevam
155	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto Verde
156	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa
157	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda Gomes
158	Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda Tavares
159	Escola Municipal de Ensino Fundamental O Mundo da Criança
160	Escola Municipal de Ensino Fundamental Deusdete Melo
161	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Mônica
162	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Fonteles
162	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rei dos Reis
163	Escola Municipal de Ensino Fundamental Beira Rio
164	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Conceição
165	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Santo Antônio
166	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont
167	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sorriso
168	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria da Conceição Catóia
169	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião
170	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antônio Vieira
171	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Helena
172	Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ribeiro
173	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Nery
174	Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto da Colina
175	Escola Municipal de Ensino Fundamental Criança Feliz
176	Escola Municipal de Ensino Fundamental Gorete Campos
177	Escola Municipal de Ensino Fundamental Justino Coelho
178	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Ceci Barros Holanda

179	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maximiano Santana
180	Escola Municipal de Ensino Fundamental Márcio e Marcelo
181	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tia Leny
182	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Socorro
183	Escola Municipal de Ensino Fundamental Montes Belo
184	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marciano B. da Silva
185	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Dores
186	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Samaritano
187	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tocantins
188	Escola Municipal de Ensino Fundamental União Faz a Força
189	Escola Municipal de Ensino Fundamental Unidos Venceremos
190	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves II
191	Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Farias
192	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pref. Kaname
193	Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Maria de Assis
194	Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte
195	Escola Municipal de Ensino Fundamental Estrela da Selva
196	Escola Municipal de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek
197	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Clara
198	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jorge
199	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Luís
200	Escola Municipal de Ensino Fundamental Rose Maria Carvalho
201	Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Brito
202	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernadino
203	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cláudio Furman