



**UNIFACS**

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

**MESTRADO EM DIREITO, GOVERNANÇA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DAIANA SANTOS SANTANA**

**NUCLEACÃO ESCOLAR: MELHORIAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA**

Salvador  
2020

**DAIANA SANTOS SANTANA**

**NUCLEACÃO ESCOLAR: MELHORIAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Direito, Governança e Políticas Públicas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Nunes de Oliveira Costa.

Salvador  
2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities.

Santana, Daiana Santos

Nucleação escolar: melhorias no processo de educação básica no município de Gandu-Ba. / Daiana Santos Santana. - Salvador, 2020.

109 f.: il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas – PPGDGPP - Curso de Mestrado em Direito, Governança e Políticas Públicas - MDGPP Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Nunes de Oliveira Costa.

1. Educação rural – Gandu/Ba. 2. Nucleação Escolar. 3. Educação do Campo. 4. Classes Multisseriadas. I. Costa, Gustavo Nunes de Oliveira, orient. II. Título.

CDD: 370.98142

DAIANA SANTOS SANTANA

NUCLEACÃO ESCOLAR: MELHORIAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas (PPDGPP), Universidade Salvador - Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito, Governança e Políticas Públicas e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Gustavo Nunes de Oliveira Costa \_\_\_\_\_  
Biomédico, Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Doutor em Saúde Pública pela ISC/Universidade Federal da Bahia.

Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres \_\_\_\_\_  
Psicóloga, Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Sara Menezes Reis de Azevedo \_\_\_\_\_  
Doutoranda e Mestre em Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Macapá.

Salvador, 28 de fevereiro de 2020.

Dedico essa conquista a minha família por sempre acreditarem e torcerem por mim, em especial a minha mãe e irmãs (Tatiane, Cristiane, Lidiane, Diane e Manoella) e também ao meu companheiro de tudo e para tudo, Alexandre, por me apoiar, respeitar meus momentos de renúncia e estar sempre na torcida por meu sucesso.

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço ao meu orientador, o professor Gustavo Nunes de Oliveira Costa, por todo o aparato, paciência e compreensão que para mim foi crucial na conclusão dessa etapa de minha vida. Sem palavras para lhe agradecer por todos os debates, reuniões e opiniões, aprendizado e serenidade que sempre teve no decorrer da orientação para a produção desse trabalho. Agradeço aos colegas de mestrado que durante o processo de aulas trouxeram em turma seus ensinamentos e trocas de experiências. Muito obrigada às professoras Dra. Claudia Vaz e a Mestre Sara Menezes, não só por terem participado do meu processo de qualificação, mas por trazerem inúmeras e valiosas contribuições e sugestões que foram acrescentadas à minha dissertação, me deixando ainda mais confiante e agradecida por ter levantado o tema em questão para debate. Agradeço a minha família por apostar e acreditar tanto em mim, aos amigos mais próximos que torcem e acreditam e ao meu namorado, Alexandre, por viver essa etapa comigo e em favor da concretização desse processo tão importante em minha vida.

## RESUMO

A Nucleação Escolar pode ser descrita como uma reorganização do ensino no meio rural, por meio da reestruturação do sistema escolar com o fechamento de escolas convencionais e o redirecionamento de seus alunos para escolas-polo, contrapondo-se a organização da educação em várias escolas multisseriadas. Contudo, este modelo organizacional, apesar de ser uma importante ferramenta de aprendizado, é passível de aprimoramentos e mais proximidade com a realidade local. Assim o presente trabalho tem como objetivo analisar a atual política pública vigente na educação básica do campo no município de Gandu, Bahia, e apresentar uma nova proposta acerca da implementação da Nucleação Escolar no processo da educação básica deste mesmo município. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo, foi a pesquisa teórico-dedutiva, que diz respeito ao uso da literatura, do que já foi pesquisado, escrito ou relatado para entender, conhecer; obter mais informações. Desta maneira, o caminho percorrido foi por meio da pesquisa documental e bibliográfica. Como resultados, Após o estudo dos resultados da cidade de São Gabriel, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul e da cidade de Montes Claros no interior de Minas Gerais, que já funcionam com o processo de nucleação, foi constatado que diante da realidade do município de Gandu, o mesmo possui números suficientes de alunos para a implementação de escola-polo, com isso, originou-se a criação de uma proposta de projeto de lei que foi apresentada ao atual gestor municipal, onde, após um estudo, o mesmo a introduziu como proposta de plano de governo para a próxima gestão. Conclui-se, que a implementação de escola-polo na zona rural ao município de Gandu-BA, poderá trazer benefícios a população campestre, além de ser completamente vantajosa para o processo de elevação na qualidade de ensino da educação do campo no município. Visando melhorias no processo de educação do campo no requerido município, e encontrar na presente política pública um avanço visível, confeccionou-se proposta de projeto de lei já apresentada ao gestor municipal.

**Palavras-chave:** Nucleação Escolar. Educação do Campo. Classes Multisseriadas.

## ABSTRACT

School Nucleation can be described as a reorganization of education in rural areas, through the restructuring of the school system with the closure of conventional schools and the redirection of its students to pole schools, in contrast to the organization of education in several multi-grade schools. However, this organizational model, despite being an important learning tool, is subject to improvements and more proximity to the local reality. Thus, the present work aims to analyse the current public policy in basic education in the countryside in the municipality of Gandu, Bahia, and to present a new proposal about the implementation of School Nucleation in the basic education process of this same municipality. The methodology used for the development of this study, was theoretical-deductive research, which concerns the use of literature, of what has already been researched, written or reported to understand, to know; more information. Thus, the path followed was through documentary and bibliographic research. As a result, After studying the results of the city of São Gabriel, located in the interior of the state of Rio Grande do Sul and the city of Montes Claros in the interior of Minas Gerais, which already work with the nucleation process, it was found that in view of the reality of the municipality of Gandu, it has sufficient numbers of students for the implementation of a school-pole, with the origin of the creation of a proposal for a bill that was presented to the current municipal manager, where, after a study, he introduced it as a proposed government plan for the next administration. It is concluded that the implementation of a polo school in the rural area in the municipality of Gandu-BA, may bring benefits to the peasant population, in addition to being completely advantageous for the process of improving the quality of rural education in the municipality. Aiming to improve the process of rural education in the required municipality, and to find a visible advance in the present public policy, a proposal for a bill was already presented to the municipal manager.

**Keywords:** School Nucleation. Rural Education. Multiseriate Class.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ano letivo das escolas do campo.....	73
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Alunos matriculados por série nas 19 escolas multisseriadas do município de Gandu-BA, em 2019 .....	82
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEA	Programa Escola Ativa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO: UM DIREITO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>17</b>
1.1 ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS .....	17
1.2 DIFERENTES DIMENSÕES DE DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	231
1.3 DIREITO FUNDAMENTAL Á EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA...25	
1.4 RESERVA DO POSSÍVEL NO TOCANTE AO ACESSO Á EDUCAÇÃO .....	29
1.5 O MÍNIMO EXISTENCIAL E A GARANTIA DO DIREITO Á EDUCAÇÃO .....	33
<b>CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	<b>36</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	36
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....	39
<b>2.2.1 Histórico das políticas públicas voltadas para a educação do campo</b> ..	<b>43</b>
<b>2.2.2 As classes multisseriadas</b> .....	<b>45</b>
<b>2.2.3 Da necessidade de políticas públicas voltadas para á educação do campo</b> .....	<b>47</b>
2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM .....	49
<b>CAPÍTULO 3 - NUCLEAÇÃO ESCOLAR</b> .....	<b>55</b>
3.1 O QUE É NUCLEAÇÃO ESCOLAR .....	55
3.2 PRÓS E CONTRAS DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR .....	57
3.3 EVOLUÇÃO DA NUCLEAÇÃO NO BRASIL .....	62
3.4 MEDIDAS PARA O SUCESSO COM O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO ...	64
3.5 RESULTADOS DE CIDADES QUE APLICARAM A NUCLEAÇÃO, ANTES E DEPOIS.....	67
<b>CAPÍTULO 4 - NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GANDU</b> .....	<b>71</b>
4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GANDU .....	71
4.2 CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA .....	81
4.3 PROPOSTA PARA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GANDU 83	
4.4 PROPOSTA DE PROJETO DE LEI MUNICIPAL.....	92
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>99</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

As escolas multisseriadas são uma forma de organização de ensino onde os professores atuam, com alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula, ou seja, precisam ensinar simultaneamente alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento. Estas escolas, geralmente, possuem um número pequeno de matrículas, o que inviabiliza a divisão de alunos por série. Elas são muito comuns na zona rural do Brasil, estando presentes principalmente em áreas de difícil acesso, cuja mudança dos alunos para outras escolas nem sempre é possível devido às distâncias entre elas.

As cidades, por sua vez, têm um comportamento e dinâmica diferentes do campo, o que implica num outro tipo de organização, que é conhecida como Nucleação ou Escolas Nucleadas. Essas são assim ditas por apresentarem uma maior quantidade de alunos matriculados, o que propicia a junção em classes de acordo com sua faixa etária e nível de conhecimento, facilitando a interação entre alunos e professores para a aprendizagem de ambos.

O interesse pelo tema é oriundo de meu interesse pessoal, por ter cursado a educação infantil em escola do campo, ter sido integrante de classes multisseriadas e por ter contato atualmente com docentes e discentes do campo. A vivência com o tema me levou a vislumbrar a necessidade de avanços para o modelo em questão. Acredito, que a nucleação será a melhor forma de progredir no sistema de ensino do campo sem, contudo, retirar a identidade cultural dos estudantes das comunidades rurais.

Com este pensamento, o olhar desta pesquisa foi levado à realidade da educação do campo, no município de Gandu, cidade do interior da Bahia, onde a educação básica para estudantes do campo é prestada exclusivamente por meio do sistema de classes multisseriadas. É importante frisar que essas classes não são uma realidade apenas do município em estudo, visto que, em nível nacional, estas recebem cerca de 60% dos estudantes do campo.

O estudo teve como objetivo geral analisar a atual política pública vigente na educação básica do campo no município de Gandu, e como objetivo específico apresentar uma nova proposta visando melhorias.

A metodologia utilizada para o cumprimento destes objetivos foi a pesquisa teórico-dedutiva, que diz respeito ao uso da literatura, do que já foi pesquisado, escrito ou relatado para entender, conhecer; obter mais informações, partindo sempre de algo maior, de um acontecimento geral, para algo menor, um acontecimento mais específico. Como bem descreve o professor e escritor Antônio Carlos Gil (2008, p.28), “o método dedutivo é o método que parte do geral e desce ao particular, parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis que permitem chegar a conclusões de maneira puramente formal”.

Desta maneira, o caminho percorrido por esta presente pesquisa, foi por meio documental e bibliográfica, onde de maneira exploratória foram utilizados: Doutrinas, Artigos, Jurisprudências, Revistas, Anais, Relatórios descritivos da Secretária de Educação do Município de Gandu, Matriz de referência para avaliação diagnóstica das Escolas do Campo, Relatório anual da Coordenação Pedagógica, além de devolutivos referentes a intervenção nas práticas docentes a partir da avaliação diagnóstica inicial na rede municipal de ensino do ano de 2019. Estes documentos, foram requeridos por e-mail e obtidos em formato físico presencial.

Também neste contexto, nos servimos de materiais que até então não tinham sido submetidos a um tratamento analítico, visando a análise individualizada da educação do campo do município de Gandu, partindo da regra geral da educação do campo, em todo território brasileiro na tentativa de explicar o contexto do município estudado.

O estudo foi dividido em quatro capítulos, abordando discussões ligadas ao tema que são de extrema importância, para que seja possível executar a ideia de maneira benéfica ao município e sem comprometer os valores familiares e culturais das comunidades.

No primeiro capítulo é abordado a origem dos direitos humanos considerados fundamentais, que se referem às medidas de dignidade, integridade, igualdade e liberdade humanas. A educação nesse sentido, entra como um direito fundamental por estar intimamente ligada à garantia de dignidade. É através dela que o sujeito se torna capaz de perceber o mundo e sua própria existência. Inúmeras foram as lutas para que a educação pudesse ser de qualidade e gratuita. Esse direito deve ser ainda garantido não apenas pelo Estado, mas também pelas famílias e pela sociedade; todos devem favorecê-la. O termo “Reserva do Possível” também é discutido nesse capítulo, de modo a explicar como o argumento é estruturado e usado como desculpa

para não investir na educação. Tendo em vista, que o Estado não pode deixar de oferecer esse serviço, o que de fato ocorre é a não liberação de recursos para tal atividade. O termo “Mínimo Existencial” vem reforçar a ideia de atividades ilícitas, considerando que os direitos fundamentais jamais podem deixar de ser garantido a todos.

Já no segundo capítulo é feita a contextualização da educação no Brasil. Como as mudanças históricas, que se relacionam com questões de cunho político oriundas da estruturação da sociedade. Assim, é possível entender que a educação foi extremamente modificada pelos agentes sociais como, por exemplo, as relações e desenvolvimento de outros pensamentos/ideais. Ao passo que se discute essa questão dos eventos históricos atuantes e modificadores na educação, é possível identificar algumas singularidades e momentos que impactaram fortemente no processo educativo na sociedade brasileira, como a eleição de Getúlio Vargas para Presidente do Brasil em 1930 e o período da Ditadura Militar. Getúlio Vargas fez diversas alterações na República como um todo, e que gerou um aumento expressivo de matrículas nas escolas, enquanto a ditadura militar teve seu modo de estruturação dos prédios escolares. Ambos os acontecimentos foram abordados neste capítulo justamente por terem modificado fortemente a sociedade, visto que isso provoca também alterações que atingem a forma de aprender, ensinar e conviver, até mesmo lidar com diferentes pressões existentes.

Dando sequência ao processo educativo, o terceiro capítulo tem um papel fundamental para compreensão da organização escolar de hoje e as mudanças que foram observadas do século XVIII ao XIX. Aqui é importante que se fale de uma outra perspectiva histórica que influenciou fortemente a educação: o processo de industrialização com posterior urbanização. A descoberta de novas tecnologias para modernização e maior produção dos produtos industriais, trouxe, além das indústrias, operários que nela trabalhavam. Isso deu início à construção de moradias ao redor das fábricas de modo a facilitar o transporte desses trabalhadores. Com isso, as famílias se mudavam cada vez mais para mais próximo, fazendo com que o índice de moradias aumentasse. No meio dessas mudanças na distribuição da população, cidades cresceram e se tornaram polos e/ou centros comerciais muito movimentados. As escolas, portanto, começaram a ser construídas nesse meio, próximos a essas casas ao redor das indústrias e um processo de aprendizagem foi sendo constituído a partir da união de crianças e adolescentes de mesma faixa etária, para que juntos

aprendessem, permitindo que cada conteúdo fosse compreendido por eles já que teriam uma habilidade de compreensão do mundo semelhante. O processo de nucleação foi aplicado devido às singularidades da cidade, por conta de sua dinâmica. Veremos que o campo possui uma dinâmica totalmente diferente, portanto, não caberia aplicar o processo de nucleação como o que opera nas escolas das cidades, nas escolas do campo. Então, este capítulo conceitua e demonstra os pontos negativos e positivos da nucleação, além de trazer apontamentos com relação às medidas que são consideradas cruciais para se obter resultados positivos com a nucleação das escolas do campo.

No quarto capítulo, o tema abordado refere-se também à nucleação escolar, mas desta vez com uma visão direcionada ao município de Gandu que é o ponto principal deste trabalho. Nele se traz uma análise da educação do campo no município, bem como apresenta um demonstrativo de como funcionam suas classes multisseriadas, que ainda estão em vigor na cidade e por fim é apresentada a proposta de nucleação neste município, seguido de uma proposta de projeto de lei. Em tempo, esta proposta de projeto de lei foi apresentada ao atual gestor municipal, onde, após um estudo, o mesmo a introduziu como proposta de plano de governo para a próxima gestão (em anexo). Nesse mesmo capítulo, entra em pauta os movimentos sociais do campo. Estes movimentos, reivindicam diversas melhorias para os moradores do campo, entre elas a melhoria e incentivo a permanência no campo e, com foco nas políticas públicas para o ensino e garantia de educação acessível, gratuita e de qualidade. A maioria das melhorias podem ser consideradas como oriundas das lutas travadas pelo movimento social, a favor de novas políticas públicas. Em seguida, propõem-se um processo de nucleação para a cidade de Gandu-BA, com o objetivo de unir os pontos positivos das escolas multisseriadas com os pontos positivos das escolas nucleadas.

Por fim, com base em tudo quanto exposto, transcorre as considerações finais acerca do pesquisado em todo processo de construção desta dissertação, onde fica evidente a importância da implementação da nucleação como um passo importante para a elevação do ensino nas comunidades do município de Gandu.



## 1 EDUCAÇÃO: UM DIREITO FUNDAMENTAL

### 1.1 ORIGEM DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

Ao se questionar o que se entende por “direitos humanos”, encontraremos diferentes respostas. Uma delas seria a de que são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens e que não podem ser deles privados, em regime indisponível e *sui generis*. Outra resposta seria a de que direitos humanos são todos aqueles essenciais para o desenvolvimento digno da pessoa humana (RAMOS, 2016).

Quando se vive em comunidade, existem questionamentos sobre quais são os direitos que um indivíduo possui enquanto ser humano e enquanto cidadão dessa comunidade e, também, sobre quais princípios se vinculam à legislação estatal e o que a realização da dignidade humana, da liberdade e da igualdade exigem. Estas questões expressam grandes temas da filosofia prática e são pontos centrais de lutas políticas, passadas e presentes (ALEXY, 2008).

Nesse sentido, para Comparato (2003), deve-se ter como base de qualquer direito humano os direitos fundamentais, que o autor define como o reconhecimento de que todos os seres humanos, apesar de possuírem várias diferenças, tanto biológicas como culturais que os distinguem entre si, são merecedores de igual respeito, visto que são os únicos seres no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. Com isso, surge o reconhecimento universal de que, em razão dessa igualdade, nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação pode se afirmar como superior aos demais.

Piovesan (2013) cita Luño (1999), que diz que os direitos humanos surgiram como um conjunto de faculdades e instituições que, de acordo com cada momento histórico, concretizavam exigências relacionadas com dignidade, liberdade e igualdade humanas, que devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos, nos planos nacional e internacional.

Em uma abordagem histórica dos direitos humanos é preciso voltar até a era medieval. A sociedade medieval europeia era composta, basicamente, de três estamentos (*status*), ou seja, grupos sociais dotados de um estatuto jurídico próprio, ligado à condição pessoal de seus integrantes. Eram eles, a nobreza, o clero e o povo. Os dois primeiros possuíam privilégios hereditários, e o terceiro tinha como única

vantagem o *status libertatis*, isto é, o fato de que os seus componentes não se confundiam com a multidão dos servos de todo o gênero. Estes três estamentos (ou ordens da sociedade medieval) estavam ordenados hierarquicamente, segundo um modelo que parece ter sido inerente a toda a civilização indo-europeia (COMPARATO, 2003).

No topo desta organização social estava a soberania espiritual, representada pelo sacerdote, monopolizador do saber mitológico e da magia. Logo abaixo, em uma colocação intermediária, estava a função militar, encarregada da segurança coletiva e representada pela nobreza ou patriciado. No escalão mais baixo desta organização encontravam-se os produtores de riqueza, ligados ao cultivo da terra. E a esses três estamentos opunha-se a massa dos que estavam relegados à condição servil, e de onde surgiram as revoluções e revoltas que iniciariam a quebra deste estamento, juntamente com o surgimento de uma nova classe social, a da burguesia, originando novas concepções de direitos (COMPARATO, 2003).

Porém, apenas na segunda metade do século XVIII é que surgiram os primeiros textos de Declarações de Direitos que, pela primeira vez na história, enunciavam e garantiam direitos fundamentais. No ano de 1776 se deu a Declaração da independência das 13 ex-colônias da América do Norte, e foi proclamada, no Estado da Virgínia, uma “Declaração de Direitos” (*Bill of Rights*), onde foram enunciados alguns direitos fundamentais, como “a liberdade, a autonomia e a proteção da vida do indivíduo, a igualdade, a propriedade e a livre atividade econômica, a liberdade de religião e de imprensa, a proteção contra a repressão penal”. Em seguida, declarações semelhantes foram feitas pelos demais Estados norte-americanos (DIMOULIS; MARTINS, 2014).

O objetivo dos revolucionários americanos, era o de obter os mesmos direitos outorgados aos cidadãos britânicos, principalmente o direito de poderem decidir livremente sobre seu destino político. Assim, se estabeleceu a igualdade natural e universal dos homens como núcleo normativo básico. Neste período, em meio a tanta injustiça cometida pelo poder absoluto, os homens começaram a questionar sobre os seus direitos básicos e a ideia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores de direitos fundamentais. Ainda não eram os direitos humanos que buscavam conquistar, e sim direitos civis e políticos que pretendiam assegurar, juridicamente, através de direitos para os membros de seus respectivos Estados Nacionais (FERREIRA, 2016).

Na Europa, a França redigiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 26 de agosto de 1789, sendo adotada definitivamente em 2 de outubro de 1789, apresentando um texto em muitos aspectos parecido com as Declarações norte-americanas. Esta Declaração trazia o reconhecimento da liberdade, da igualdade, da propriedade, da segurança e da resistência à opressão, da liberdade de religião e do pensamento, além de garantias contra a repressão penal. O que fundamentalmente diferencia a Declaração francesa da norte-americana, é que o texto francês não segue a visão individualista das declarações norte-americanas, confiando muito mais na intervenção do legislador enquanto representante do interesse geral. Isso se mostra claramente no fato de a maioria dos direitos garantidos pela Declaração encontrarem-se submetidos a limites que o legislador deveria estabelecer (DIMOULIS; MARTINS, 2014).

Tanto a Revolução Americana de 1776, quanto a Revolução Francesa de 1789, trouxeram em seus textos os ideais do iluminismo, incorporando as ideias políticas dos filósofos iluministas precedentes, como John Locke e contemporâneos, como: Voltaire, Diderot, Montesquieu, Rousseau e Benjamim Franklin. Estas declarações buscaram efetivar liberdades essencialmente individuais, como de manifestação, livre pensamento, reunião, locomoção, livre exercício de atividade profissional, ao lado de liberdades políticas e civis (VIEIRA JÚNIOR, 2015).

Foi essa passagem dos direitos fundamentais voltados para as liberdades civis e políticas do homem proprietário, que havia sido conquistada a duras penas pela burguesia europeia do século XVIII, para as garantias sociais do homem operário do século XIX, que marcou essa reviravolta, garantindo aos direitos fundamentais seu prestígio cultural e jurídico moderno. A sua evolução histórica relacionada a vinculação essencial dos direitos fundamentais à liberdade e à dignidade da pessoa humana, como valores históricos, culturais e filosóficos, conduzem sem impedimentos, ao significado universal inerente a esses direitos (VIEIRA JÚNIOR, 2015).

Porém, mais do que a Declaração Americana, que possuía um caráter muito mais contextual e histórico, foi a Declaração francesa que se tornou o baluarte da reivindicação universalista dos direitos humanos. Afinal, para os franceses, era o homem, indivíduo abstrato, que estava em jogo e a Declaração de 1789 foi tida como o primeiro passo para a universalização dos direitos humanos, servindo de parâmetro

e principal fonte inspiradora da Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamada pela ONU em 1948 (FERREIRA, 2016).

Mas, segundo explica Steiner (2013), foi a partir da Segunda Guerra Mundial que um movimento mais dinâmico sobre a valorização dos direitos humanos se originou, revelando uma capacidade notável de estabelecer parâmetros comuns através de tratados e declarações internacionais.

Então, a defesa dos direitos humanos em si, assim como sua implementação e proteção, só ganhou verdadeiro destaque no século XX, após a Segunda Grande Guerra, vindo em resposta da comunidade internacional às graves violações cometidas durante a mesma, de forma que a busca por mecanismos internacionais para a proteção da dignidade humana, passou a ser motivo de preocupação e discussões entre os diversos Estados. Seus momentos simbólicos históricos incluem os Tribunais de Nuremberg e Tóquio, a assinatura da Carta das Nações Unidas (1945) e a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Em sequência a esses atos fundamentais, a comunidade internacional lançou uma longa campanha de estabelecimento de padrões em favor da proteção aos direitos humanos (FERREIRA, 2016).

Portanto, até o ano de 1945, quando ocorreu a fundação da ONU, não existia, no direito internacional público, uma preocupação real, consciente e organizada sobre o tema dos direitos humanos. Foi a partir da Carta de São Francisco (ou Carta das Nações Unidas, que foi firmada ao fim da Convenção que formou a ONU), que os direitos humanos se tornaram uma das premissas da nova organização. Assim, três anos depois, em 10 de dezembro de 1948, foi aclamada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, texto que relata de maneira ampla, as normas referentes ao tema, a partir das quais as convenções seguintes buscariam seus princípios e inspirações. Porém, a Declaração Universal dos Direitos do Homem não é um tratado, e sim uma resolução, o que faz com que seus dispositivos não constituam uma obrigação jurídica para os Estados representados na Assembleia Geral da ONU (REZEK, 2011).

De qualquer forma, foi solicitado aos Países-Membros que o texto fosse publicado, divulgado e explicado, excepcionalmente em instituições educacionais, sem que fosse feita nenhuma distinção com base em situações políticas e econômicas dos países (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Segundo Bobbio (2004), a Declaração Universal dos Direitos do Homem pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium*

*gentium* (consentimento de todos) sobre um determinado sistema de valores. A partir desta Declaração, este documento passou a ser acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais.

O preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigido sob o impacto e influência das atrocidades que ocorreram durante a 2ª Guerra Mundial (COMPARATO, 2003). Após seu preâmbulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz 30 artigos que explicitam quais são estes direitos, onde se destacam os dois primeiros, que servem como base fundamental para todos os demais:

Artigo I:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Assim, a Declaração buscava retomar os ideais da Revolução Francesa e se tornou um marco representativo histórico, que proclamava o reconhecimento dos valores supremos de igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, em âmbito universal, como ficou firmado em seu artigo I. Fundamentando estes ideais em direitos efetivos, através de sua introdução, cria um plano nacional e internacional progressivo através de um esforço sistemático mundial de educação em direitos humanos (COMPARATO, 2003).

A Declaração Universal também veio reafirmar o conjunto de direitos das revoluções burguesas, ou seja, os direitos de liberdade ou direitos civis e políticos, e os estendeu para uma série de sujeitos que anteriormente estavam excluídos destes direitos, pois proibiu a escravidão, proclamou os direitos das mulheres, defendeu os direitos dos estrangeiros, entre outros. A partir da declaração e através de inúmeras conferências, pactos e protocolos internacionais que vieram em seguida, o número de direitos foi se universalizando, multiplicando e diversificando cada vez mais. (FERREIRA, 2016).

Todavia, apesar de todo esse histórico de lutas, a capacidade de implementar regras e princípios contra os Estados que seguem violando os direitos humanos e fundamentais ainda se mostra aquém do desejável (STEINER; PIOVESAN, 2013).

Importante destacar que existem diferenças entre direitos humanos e direitos fundamentais, pois estes possuem diferentes âmbitos de atuação (BAGATINI, 2012). Basicamente, direitos humanos são direitos que estão positivados em tratados ou costumes internacionais, enquanto direitos fundamentais são direitos positivados nas Constituições. Portanto, direitos humanos são direitos que já ascenderam ao patamar do Direito Internacional Público, tendo âmbito de atuação externo. Já os direitos fundamentais são a expressão mais afeita à proteção constitucional dos direitos humanos dos cidadãos, estando ligados aos aspectos ou matizes constitucionais de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Constituições contemporâneas. Assim, seu âmbito de atuação é o interno (SARLET, 2012).

Ainda assim, há autores que utilizam as duas terminações como sinônimos, outros que atribuem significados um pouco diferentes a cada uma, e, mais recentemente, há autores que preferem unir as terminologias e utilizam “direitos humanos fundamentais”, por não considerarem que haja diferença entre ambos. Estes autores atestam que esta designação tem a vantagem de ressaltar a unidade essencial e indissolúvel entre direitos humanos e direitos fundamentais (SARLET, 2012).

Conforme explica Bernardo (2014), a base fundamental dos direitos humanos e dos direitos fundamentais é a dignidade da pessoa humana, que pode ser definida como uma qualidade inerente a todos os homens, um princípio aberto que deve ser definido de acordo com o tempo, o lugar e o contexto sociocultural.

Sarlet (2009) define a dignidade como:

A qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato degradante e desumano como venha lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2009).

Conforme explicam Dimoulis e Martins (2014), para se falar em direitos fundamentais, é preciso que haja a presença de três elementos:

Estado, Indivíduo e Texto normativo regulador da relação entre Estado e indivíduos. Nesse sentido, é imperativo lembrar que existem diferentes dimensões dos direitos humanos fundamentais, que refletem um processo gradual de reconhecimento destes direitos, de uma forma dinâmica. E é importante afirmar que o avanço no reconhecimento dos direitos humanos fundamentais não ocorreu por simples concessões do Estado, pelo contrário. Foi fruto de movimentos sociais que em suas lutas reivindicaram o reconhecimento estatal dos direitos humanos. (MARTINS, 2011).

## 1.2 DIFERENTES DIMENSÕES DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

Conforme explica Bobbio (2004), há direitos com estatutos diferentes entre si. Existem aqueles que são considerados válidos em qualquer situação e para todos, indistintamente, que são os direitos acerca dos quais há a exigência de não serem limitados nem diante de casos excepcionais, nem com relação a esta ou àquela categoria, mesmo restrita, de membros do gênero humano. Estes são, por exemplo, o direito de não ser escravizado e de não sofrer tortura. São considerados como direitos privilegiados, porque não são postos em concorrência com outros direitos, ainda que também fundamentais.

Diógenes Júnior (2012) ensina que os direitos fundamentais foram surgindo e evoluindo aos poucos, conforme a demanda de cada época, o que leva estudiosos a dividi-los em gerações ou dimensões, conforme sua ingerência nas constituições. Parte da doutrina tem evitado o termo “geração”, trocando-o por “dimensão”, devido à ideia de que “geração” está diretamente ligada à de sucessão, substituição, enquanto os direitos fundamentais não se sobrepõem, não são suplantados uns pelos outros. Segundo o autor, a divisão em dimensões pode ser realizada facilmente com base no lema da revolução francesa: liberdade (1ª dimensão), igualdade (2ª dimensão) e fraternidade (3ª dimensão).

Portanto, pode-se dizer que há três dimensões destes direitos, e estes se expandem e se fortalecem através de cada dimensão. A primeira dimensão representaria a existência de direitos fundamentais dos cidadãos, o que implica em uma atuação negativa do Estado, que limita legalmente para interferir na esfera individual, como o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade. Neste caso, o conceito de liberdade igual para todos acaba por não se tornar efetivo, de acordo

com a independência das condições reais de utilização desta liberdade. Assim, os direitos fundamentais, nesta esfera, apenas estabeleceram liberdade formalmente igual, já que na realidade, diante de situações de desequilíbrio material, a liberdade formal se transforma em direito do mais forte (MARTINS, 2011).

Com isso, se tornou necessária uma maior atuação do Estado, ao constatar que não bastavam apenas igualdades e liberdades formais, sem que fossem implementados direitos, com o objetivo de possibilitar a liberdade material. Surgiram, então, os direitos de segunda dimensão, que são representados pelos direitos sociais, culturais, econômicos. Já os direitos de terceira dimensão, são representados pela necessidade de proteção coletiva, sendo os direitos resultantes da fraternidade e da solidariedade, onde se destacam o direito ao meio ambiente e à autodeterminação dos povos. Atualmente, já se fala nos direitos de quarta dimensão, que seriam resultantes da globalização dos direitos fundamentais, originando os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo (MARTINS, 2011).

Entre os direitos de quarta geração, também se incluem os relacionados à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética, ou seja, as manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo (BOBBIO, 2004; WOLKMER, 2013). Trata-se dos direitos específicos que se encontram vinculados diretamente com a vida humana, entre eles a reprodução humana assistida, aborto, eutanásia, cirurgias intrauterinas, transplantes de órgãos, engenharia genética, clonagem, contracepção e outros (WOLKMER, 2013).

Há, ainda, autores que se referem aos direitos de quinta dimensão, como Bonavides (2008), que defende que se inclui o direito à paz. Nesse sentido, conforme explica Honesko (2008), embora em sua doutrina, Bonavides incluísse o direito à paz como um direito de terceira dimensão, diante do insistente rumor de guerras que assola a humanidade, decidiu que esse direito merecia lugar de destaque no cenário da proteção aos direitos fundamentais.

Também se incluem como direitos de quinta dimensão aqueles provenientes das tecnologias de informação (internet), do ciberespaço e da realidade virtual em geral (OLIVEIRA, 2000; WOLKMER, 2013), e o dever de cuidado, amor e respeito para com todas as formas de vida, assim como os direitos de defesa contra as formas de dominação biofísica, geradores de toda sorte de preconceitos (SAMPAIO, 2004).

Ilustrando a necessidade da efetivação desses novos direitos, Silveira (2018) explica que o curso regular que se espera dos novos direitos é que eles sejam alçados



à norma constitucional, visto que simbolicamente já se encontram expressos e, a partir de então, passem a ser indistintamente exigíveis. Conforme explica o autor, ainda que esses direitos não se encontrem positivados, em um trâmite normal democrático eles podem vir a ser revelados a partir de uma interpretação construtiva do texto constitucional, ao se reconhecer como se tratam de direitos socialmente exigíveis. Para exemplificar, o autor cita o ocorrido com os direitos para a união homoafetiva, os referentes às cotas raciais ou mesmo o reconhecimento dos direitos contra o discurso de ódio, entre outros.

Observa-se que esses direitos de quarta e quinta dimensão surgiram a partir do final do século XX, o que explica o descompasso existente com os limites da Ciência Jurídica convencional em os regulamentar e proteger de forma efetiva (WOLKMER, 2013).

Entretanto, no que se refere especificamente ao tema das garantias dos direitos fundamentais, ou seja, os mecanismos existentes para a efetivação desses direitos, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) avançou, tendo previsto uma série de remédios jurídicos próprios para sua proteção, tais como a ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo entre outros. Há que se destacar, especialmente, o papel conferido ao Ministério Público, que vem atuando intensamente na exigibilidade dos direitos sociais (DUARTE, 2007).

### 1.3 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO GRATUITA E OBRIGATÓRIA

A sociedade brasileira tem em sua essência a luta por conquista de direitos e o anseio por novas vitórias, e foi com esse sentimento que se lutou até alcançar o acesso à educação gratuita e obrigatória. Contudo, a luta ainda é uma constante por uma educação de qualidade e digna.

A Constituição Federal de 1988 trata dos Direitos Fundamentais incluindo o Direito à Educação como um destes, e tendo ele fundamental importância, visto que, garante a dignidade da pessoa humana, facilita sua convivência e sobrevivência, mesmo para aqueles que não têm a sua formação escolar concluída. Portanto, é obrigação do Estado observar condições dignas para seus cidadãos, fornecendo os serviços de educação, bem como todas as instruções e amparos necessários para o desenvolvimento integral, em especial de crianças e adolescentes (SOUZA; COSTA; ETGES, 2016).

Toda e qualquer criança tem direito à educação, e é dever do Estado, da Família e da sociedade assegurar esse direito. É o que se retira da inteligência do artigo 227, *caput*: “ é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta propriedade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (grifamos).

Ainda em defesa do pleno direito da criança e do adolescente à educação como um direito irrenunciável e fundamental, apreciamos a leitura do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde se lê:

**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - direito de ser respeitado por seus educadores;

**III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

**IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis;

**V** - 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. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

**Parágrafo único.** É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

**Art. 53-A.** É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (INCLUÍDO PELA LEI Nº 13.840, de 2019).

A prestação da educação gratuita a crianças, adolescentes e jovens é um tema assegurado enquanto direito fundamental estabelecido por vias da Carta Magna, e enfatizado e defendido por meio do Estatuto da Criança e do adolescente (Lei. 8.069, de 13 de julho de 2019). O acesso e a permanência na escola já no ensino fundamental são uma luta em favor da criança, que deve ser lutada em várias frentes. Para o pedagogo Antônio Carlos Gomes, a permanência nas escolas é o grande ponto de fracasso escolar, visto que uma grande quantidade de estudantes chega, mas não fica. Segundo ele, são vítimas de fatores intraescolares de segregação pedagógica dos mais pobres e dos menos dotados. Alega ainda o pedagogo, sabiamente, que a luta pela igualdade nas condições de permanência na escola é hoje um grande desafio

do sistema educacional brasileiro. O cenário identificado neste contexto é mais forte e frequente nas escolas rurais, onde normalmente o aluno conta com uma metodologia diferenciada da utilizada para alunos da zona urbana, e trabalham nas colheitas agrícolas para ajudar seus familiares, sendo que em meio a estas épocas costumam se afastar das atividades escolares e dificilmente retornam.

É sabido que a educação fundamental é obrigatória e deve ser prestada de maneira igualitária, com vagas suficientes, o que infelizmente não acontece, visto que o número de vagas é insuficiente, ainda que o Estado determine o contrário em várias leis vigentes. Na tentativa de garantir o direito da criança, do adolescente e do jovem, políticas públicas são criadas com o objetivo de tentar manter a permanência da criança na escola. Estratégias são traçadas como forma de incentivo para que o estudante não abandone a escola e exerça seu direito à educação, é o que se busca por meio da educação continuada, que por sua vez, trata-se de sistema de ensino em que não se prever a reprovação escolar, mas sim a recuperação, utilizando aulas extras e ultrapassando o período de um ano no calendário escolar. Não nos cabe criticar ou aprovar o método, mas o que resta incontestavelmente comprovado, é que meios de prender o interesse e a permanência do estudante na escola devem ser buscados e comumente renovados.

Para Souza (2010, p. 82):

Nessa quadra, difere a educação de outros direitos sociais e fraternos, igualmente consagrados pela Magna Carta: a educação é premissa - e não proposta. Em outras palavras, o acesso efetivo à educação é o condicionante para o próprio e efetivo exercício dos demais direitos fundamentais eleitos pelo legislador constituinte.

Como visto, o direito à educação integra o conjunto dos direitos sociais fundamentais, e a Constituição de 1988 consagrou esse direito também em seu artigo 6º, onde preconiza que:

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Ainda na CF/88, se encontra previsto no Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, nos artigos 205 a 214, certos dispositivos que determinam uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Duarte (2007) explica que nesses artigos se encontram os princípios e objetivos que informam os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Logo, cuida-se de parâmetros que obrigatoriamente devem ser ancora para toda ação tanto do legislador como do administrador público, devendo também, o Judiciário está sempre em constante observância desses critérios quando necessário julgar questões que envolvam a implementação deste direito.

Além da Carta Magna e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), também vigora em defesa do acesso ao direito à educação, tratando-a logo em seu segundo artigo como sendo um dever do estado e da Família. Vejamos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A referida Lei, em seu artigo 32, enfatiza a obrigatoriedade da prestação do ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos de maneira gratuita em escolas públicas, devendo iniciar aos 6 (seis) anos de idade e tendo como principal objetivo a formação básica do cidadão.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), teve como objetivo principal de sua criação, assegurar a toda população o acesso a uma educação de qualidade e que deve ser prestada pela administração pública de forma gratuita. Mas esse não foi seu único objetivo, visto que é também por meio da referida lei que o profissional da educação tem direito a sua valorização.

Importante frisar que a LDB rege não apenas a educação fundamental, mas sim todas as modalidades do sistema de ensino brasileiro, do ensino básico ao superior. É através da referida lei que é definida a organização da educação brasileira, pautada sempre nos princípios e conceitos constitucionais.

O estudo do tratamento da educação na Constituição Federal, em conjunto com o ECA e a LDB, evidencia que estas se comunicam perfeitamente quanto ao tema. O ECA, por exemplo, apresenta alguns aspectos do direito à educação que são complementares a CF/88, como é o caso da possibilidade de discussão pelas famílias

dos critérios de avaliação do rendimento escolar que são adotados pela escola, bem como o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

No entanto, conforme afirma Ferraro (2008), a existência dessas leis nunca garantiu nada, visto o alto índice de analfabetismo no decorrer do desenvolvimento educacional no Brasil. Esse analfabetismo está presente principalmente nas classes mais pobres, tendo assim o Estado uma “dívida educacional” com a sociedade.

Por conta disso, Silveira (2009) afirma que mesmo sendo um direito fundamental previsto na CF/88, no ECA e na LDB, não é suficiente para que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso à escola, permaneçam nela e ainda a concluem com qualidade.

Para Duarte (2007, p. 710-711), pode-se resumir a educação enquanto direito fundamental da seguinte forma:

Em síntese, a educação, como direito fundamental de caráter social:

- a) ocupa posição de destaque no ordenamento jurídico, servindo mesmo como razão de ser de toda a ordem jurídica, juntamente com os demais direitos fundamentais;
- b) tem aplicabilidade imediata, embora sua realização integral só possa se dar de forma progressiva;
- c) não pode ser suprimida do ordenamento jurídico por meio de emenda constitucional;
- d) pertence a todos, mas deve priorizar categorias de pessoas que se encontram numa mesma posição de carência ou vulnerabilidade;
- e) tem como sujeito passivo o Estado;
- f) realiza-se por meio de políticas públicas ou programas de ação governamental;
- g) vincula a todos os poderes públicos (Executivo, Legislativo e Judiciário), que devem adotar medidas - legislativas, técnicas e financeiras - até o máximo dos recursos disponíveis, para a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário (núcleo mínimo obrigatório), reconhecendo o direito à educação como um verdadeiro direito.

Na opinião de Caggiano (2009), se observa o direito à educação com conteúdo multifacetado, que envolve não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também o direito a uma política educacional, isto é, o direito a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, com o objetivo de oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos para alcançar os seus fins.

O Estado está sim obrigado a garantir o acesso de toda criança, adolescente e jovem a educação, mas é indispensável também a figura dos pais nesse contexto, principalmente com o intuito de garantir sua permanência no ambiente escolar, sendo

esta parceria indispensável para o sucesso da vida estudantil do aluno. A participação da família é tão importante que a sua desídia poderá ocasionar em sanções penais, como assim prever o artigo 246, do Código Penal: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”. Ainda sobre a participação dos pais na vida escolar do estudante, vale dizer que não há previsão na Carta Magna dando direito aos pais de ministrarem para seus filhos conteúdo das disciplinas do ensino fundamental, ou seja, não é permitido o ensino doméstico, sem acompanhamento, fiscalização ou autorização do poder público.

O cronograma escolar do ensino básico é pensado levando em consideração a preparação do estudante para a vida, enquanto cidadão para todos os fins morais e de direito, por isso trabalha o desenvolvimento da capacidade de aprender, buscando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Busca ainda a compreensão de tudo que fundamenta a sociedade, ou seja, busca levar o estudante a entender e compreender o ambiente natural e social em que vive, assim como o sistema político, tecnológico e outros que servem de parâmetro para o desenvolvimento e a convivência em sociedade. A formação de atitudes e valores também são pontos de construção do cronograma do ensino fundamental, e não menos importante, busca o fortalecimento de vínculo familiar, fortalecimento de laços com a solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

#### 1.4 RESERVA DO POSSÍVEL NO TOCANTE AO ACESSO À EDUCAÇÃO

Em se tratando da Educação como um Direito fundamental que deverá ser garantido por parte do Estado ao estudante, não podemos deixar de falar de dois temas extremamente importantes para este estudo, que é a reserva do possível e o mínimo existencial. Isso porque a garantia e prestação de Direitos fundamentais por parte dos governantes não é uma opção dos gestores, não está de forma alguma atrelado ao seu poder discricionário, não depende de vontade política, assim como não podem ser limitados sob a alegação de escassez de recursos.

A Reserva do Possível surge quando se exige do Estado o cumprimento dos direitos sociais fundamentais, e passou a ser uma desculpa genérica para a omissão na realização desses direitos, sob o argumento de escassez de recursos financeiros

(reserva do possível fática) ou falta de dotação orçamentária (reserva do possível jurídica).

O fato é que cabe ao Poder Público o controle da arrecadação e destinação dos recursos orçamentários. Mas, essa discricionariedade exercida pelo poder público não pode ser total, devendo seguir as regras constitucionais, tendo em vista que os direitos fundamentais sociais, o que inclui obviamente o direito à educação, não podem nascer limitados pela reserva do possível, porque isso geraria um enfraquecimento na sua proteção.

A autora Ana Carolina Oslen (2012), diz que as regras constitucionais são claras e inequívocas quanto à destinação dos recursos para a realização das políticas públicas capazes de efetivar os direitos. Em relação aos argumentos orçamentários, Ana Paula Barcellos observa que:

A reserva do possível fática aproxima-se da exaustão orçamentária, sendo possível questionar a realidade dessa espécie de circunstância, tendo em vista as formas de arrecadação e a natureza dos ingressos públicos. Quanto à reserva do possível jurídica, não há propriamente um estado de exaustão; há, sim, ausência de autorização para determinado gasto. (BARCELLOS, 2002, p. 262).

O que se verifica no cenário de crise econômica e má destinação dos recursos financeiros é que a reserva passou a ser utilizada como justificativa do Estado para não cumprir com o papel que a própria Constituição lhe atribuiu, ou de desculpa para a omissão no campo da efetividade dos direitos fundamentais. Nesse sentido, Ana Carolina Olsen expõe:

A reserva do possível deve ser trazida para o contexto sócio-político-econômico brasileiro: aqui, o Estado não faz tudo que está ao seu alcance para cumprir os mandamentos constitucionais. Muito pelo contrário, ele cria mecanismos para burlar as exigências dos direitos fundamentais prestacionais. É certo que a economia brasileira não pode ser comparada à alemã. Mas isso não afasta a obrigação de dotação orçamentária para o cumprimento dos mandados constitucionais. (OSLEN, 2005, p. 224).

Nesse sentido, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina, na Apelação Cível 04022858-9/2005 do Rel. Des. Francisco Oliveira Filho, reafirma de forma judicial os estudos apresentados ao afirmar que:

[...] O certo é que a questão da disponibilidade orçamentária se perfaz relevante, contudo, a doutrina mais moderna, como a de Robert Alexy

e Ingo Sarlet, aduz que nas situações em que a invocação da reserva do possível (para obstar a concretização dos direitos sociais) ir de encontro ao bem maior da vida, há que se refutar a barreira financeira e fazer prevalecer a dignidade da pessoa humana, podendo até haver imposição ao Estado a fim de realizar a prestação, mediante via judicial. Logo, em casos como este, em que interesses e direitos parecem colidir (de um lado o interesse financeiro estatal e, de outro, a preservação da vida), é preciso analisá-los e sopesá-los, elevando o valor maior. No caso, não há dúvida, que o direito a saúde e, portanto, a vida deve prevalecer.

Dessarte, percebe-se que a justificativa da Reserva do Possível, sendo ela a reserva fática, quando se alega a falta de recursos financeiros, é dificilmente provada pelo poder público, diante da previsão de arrecadação feita pela Constituição Federal. Por sua vez, a reserva jurídica, relacionada à falta de destinação orçamentária, não tem sido aceita pelo Supremo Tribunal Federal como único argumento para o não cumprimento dos direitos fundamentais sociais. Assim, verifica-se que essa alegação não deve prevalecer quando o que está em discussão são valores maiores como a dignidade e a vida, o que inclui inequivocamente o acesso à educação.

A decisão emblemática do Ministro Celso de Mello, STF, ADPF 45 /2004/DF, consolida a cláusula da Reserva do Possível no Brasil:

[...] É que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais- além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização- depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro de subordinado as possibilidades orçamentárias do estado, de tal modo que, comprovada objetivamente, a incapacidade econômico financeira da pessoa estatal, desta não poderá razoavelmente exigir, considerada a limitação material referida, a imediata efetivação do comando fundado no texto da Carta Política. Não se mostrará lícito, no entanto, o poder público, em tal hipótese- mediante indevida manipulação de sua atividade financeira e /ou política-administrativa- criar obstáculo artificial que revele o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições materiais mínimas de existência. (MELLO, 2004).

Deste discurso, podemos entender que não haverá efetivação das leis, caso seja comprovada a falta de dinheiro de imediato, mas que é considerado crime a omissão de dados ou qualquer outra informação que esteja vinculada diretamente a inviabilidade o bem-estar do cidadão, bem como de suas condições de existência mínima.



Ainda em sua fala, o Ministro reafirma que o Estado não pode invocar a reserva do possível para justificar ausências e o descumprimento da lei:

Cumprir advertir desse modo, que a cláusula da reserva do possível - ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível - não pode ser invocada pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando, dessa conduta governamental negativa, puder resultar nulificação ou, até mesmo, aniquilação dos direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade.

Vê-se, pois, que os condicionamentos impostos, pela cláusula da reserva do possível, ao processo de concretização dos direitos de segunda geração- de implantação sempre onerosa - traduzem-se em um binômio que compreende, de um lado, (1) a razoabilidade da pretensão individual/social, deduzida em face do poder público e, de outro, (2) a existência de disponibilidade financeira do Estado para tornar efetivas as prestações positivas dele reclamadas. (MELLO, 2004).

Por fim, além de concretizar a ideia da Reserva do Possível no Brasil, o conteúdo da ADPF também solidifica o Mínimo Existencial, quando considera que a justificativa alegada pelo Poder Público não se mostra lícita quando privar o cidadão de condições materiais mínimas de existência.

## 1.5 O MÍNIMO EXISTENCIAL E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Mínimo não está expresso na Constituição Federal. Ele apresenta-se no art. 3º, III, da CRFB, como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, no art. 5º, incisos XXXIV, LXXII, LXXIII, LXXIV, art. 153, § 4º da CF e, principalmente, no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

O art. 6º e seguintes da CRFB que definem os Direitos Sociais, bem como as emendas à Constituição (EC 14 de 1996, 29 de 2000, 41,42 e 45 de 2003 e 53 de 2007), também formam as referências constitucionais do mínimo.

Mínimo Existencial nasce no ordenamento jurídico brasileiro com as mais variadas nomenclaturas. Inicialmente, pela lei nº 8.742 de 1993 (Lei Orgânica Assistência Social)<sup>1</sup>, a expressão nomeada foi “mínimos sociais”, mas em

---

<sup>1</sup> Lei Orgânica da Assistência Social, Lei 8.742/93, conhecida como LOAS, prevê no seu artigo 1º que “A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os **mínimos sociais**, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”.

conformidade com a Alemanha, onde ocorreu a primeira elaboração dogmática e reconhecimento jurisprudencial sobre o tema, elegeu-se no Brasil a expressão Mínimo Existencial.

O Mínimo Existencial não foi conceituado pela doutrina ou jurisprudência. Mas analisando separadamente as expressões Mínimo e Existencial, percebe-se que o termo mínimo “coincide com o conteúdo essencial dos direitos fundamentais e por ser garantido a todos os homens, independente da sua condição de riqueza.” (TORRES, 2009).

O conteúdo essencial dos direitos fundamentais foi estudado na Alemanha, e se desenvolve em torno das restrições dos direitos fundamentais, ou seja, limitação ou redução no âmbito dos direitos que são proibidos ao Estado interferir. Desse modo, Torres (2009) assevera que o conteúdo essencial é núcleo intocável e irrestingível dos direitos fundamentais, constituindo um limite para a atuação do Estado, é a educação um direito intocável e irresistível.

A expressão existencial por sua vez, reduz a abrangência do mínimo (acima conceituado), uma vez que ele pode ser analisado sobre o enfoque de vários direitos, mas para se transformar em “mínimo existencial exige-se que seja um direito a situações existenciais dignas” (TORRES, 2009).

Nesse momento, destaca-se o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, e com base nessa verificação, “só os direitos da pessoa humana, referidos a sua existência em condições dignas, compõe o Mínimo Existencial” (TORRES, 2009).

Nessa linha de pensamento, esse nobre autor cita Ana Paula de Barcellos, a qual afirma que:

O chamado Mínimo Existencial, formado pelas condições materiais básicas para a existência, corresponde a uma fração nuclear da dignidade da pessoa humana à qual se deve reconhecer a eficácia jurídica positiva ou simétrica. (BARCELLOS, 2008, p. 278).

Levando em consideração os direitos fundamentais sociais, no tocante ao direito à educação, o mínimo existencial e a reserva do possível, passamos a visualizar conjuntamente todos esses temas. A prestação que representa as condições para uma existência digna e que envolvam direitos fundamentais sociais, não devem ser denegadas pelo Poder Público, sobre a argumentação da Reserva do Possível. Além disso, é possível a tutela desses direitos perante o judiciário, uma vez que se trata de direito que independe do poder de discricionariedade do gestor.

Por fim, compreende-se que o mínimo se tornou um forte aliado do cidadão, e neste caso em especial, do estudante, sendo o instrumento para a efetivação dos direitos fundamentais, no cenário brasileiro, principalmente no que concerne ao direito à prestação da educação. Isso se deve ao fato de que ele é o núcleo essencial dos direitos, tocado pelo Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, e corresponde à parte do direito que o poder público não pode intervir. Isso impede a alegação da Reserva do Possível, que consiste em uma barreira à garantia desses direitos.

A escassez de recursos financeiros e a falta de dotação orçamentária, não podem ser justificativas para a concretização dos direitos positivados na Constituição Federal de 1988.

## 2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro enfrentou muitas transformações ao longo de diferentes Constituições e Legislações, que tentavam dar à educação um rumo diferente e menos elitista-intelectual. Com a independência política do país, em 1824, foi criada a primeira Constituição Brasileira. Seu artigo 179 trazia o tema da educação em seu inciso XXXII, que determinava que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983).

Entretanto, não definia como seria efetivada por parte do Estado. Foi através de um Ato Adicional que a Constituição do Império (promulgada em 12 de agosto de 1834) colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado de se responsabilizar por esta etapa do ensino. Como as províncias não estavam preparadas para esta obrigação, a educação pública nacional acabou por atravessar o século XIX sem um saldo positivo (SAVIANI, 2013).

Em 1891, veio a segunda Constituição, já no período da República, que, no que diz respeito à educação, se limitou a fixar a laicidade no ensino nacional. Em 1934, com a terceira Constituição, foi criado um capítulo inteiro destinado ao acesso à educação, além de criar a vinculação orçamentária de recursos para a Educação. Em seguida, na Constituição de 1937, foi retirada essa vinculação de recursos e a educação voltou a estar à mercê do financiamento dos governos. A Constituição de 1946 retrocedeu e retomou a sistemática iniciada com a Constituição de 1934. Com a Constituição de 1967, já na ditadura militar, a educação passou a ser direito de todos, sendo assegurada a igualdade de oportunidades, devendo ser inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1983).

Apesar disso, no período da ditadura, a educação estava vinculada a um modelo econômico autoritário, que acelerou o processo de modernização da economia brasileira, mas sem critério de qualidade. O período trouxe um aumento de matrículas na educação básica, mas com poucos recursos e investimentos na formação docente. Por isso, tal momento autoritário da história do país, deixou marcas profundas na educação brasileira, destacando-se a prática de expandir sem qualificar (OLIVEIRA; MATOS, 2017).

Apenas com o fim da ditadura, é que se iniciou a verdadeira conquista da instituição de princípios democráticos e universais para a Educação Brasileira, tendo início com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que contempla aspectos voltados para a formação de todos os indivíduos. Em seguida, com a LDB, houve a instituição de uma Política Educacional Brasileira, que trouxe ganhos verdadeiros para os estudantes, instituindo aos estados e municípios os seus orçamentos e manutenção, desenvolvendo o ensino público (OLIVEIRA; MATOS, 2017).

Através desta Lei, o Governo Brasileiro organizou a educação em dois níveis, dividindo-a em Educação Básica e Educação Superior. A educação básica, ficou então dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são as normas desenvolvidas, com caráter obrigatório, para a Educação Básica no Brasil. Essas normas orientam o planejamento curricular de todas as escolas em território nacional e todos os sistemas de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram implementadas pelas Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Segundo a publicação governamental sobre essas diretrizes, o campo da Educação Infantil no Brasil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. A educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, requer maior atenção das autoridades governamentais, da sociedade e da família, visto que atende normalmente a crianças de zero a cinco anos, que por sua vez estão tendo o primeiro contato com a escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010).

As diretrizes definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade

no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010).

Traz as propostas pedagógicas de Educação Infantil, que devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010).

Portanto, essas Diretrizes Curriculares Nacionais trazem um conjunto de definições sobre quais são os princípios, fundamentos e procedimentos requeridos para a Educação Básica. Essas diretrizes têm como função principal, promover a equidade no aprendizado para todas as crianças e adolescentes, garantindo que os conteúdos básicos definidos sejam ensinados para todos, seja qual for o contexto que estiverem inseridos. Sua proposta pedagógica é que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

Também define que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Mas, apesar de definir os rumos da educação, essas diretrizes procuram preservar a autonomia das escolas, assim como de suas propostas pedagógicas, incentivando que cada instituição escolar tenha seu próprio currículo, adaptando, dentro das áreas de conhecimento determinadas, os conteúdos que desejam trabalhar para a formação das competências definidas nas Diretrizes Curriculares. Sendo assim, cada instituição escolar deverá trabalhar em sua proposta pedagógica os conteúdos básicos contidos nas Diretrizes Curriculares, dentro dos contextos que acharem necessários, levando em conta o perfil de seus alunos e da própria escola.

O Documento Governamental de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que reconhece que para que o país alcance seu pleno desenvolvimento, precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Existem vários setores industriais e de serviços que não estão se expandindo na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por falta de profissionais adequados. Assim, sem uma sólida expansão do ensino médio com qualidade, não se conseguirá que as universidades e centros tecnológicos brasileiros atinjam o grau de excelência necessário para que o país dê o salto desejável para o futuro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Há, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma Política do Estado, implementada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, por um período de dez anos, que orientam a elaboração dos respectivos planos decenais dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. O documento traz as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE também traz 20 metas, com 254 estratégias, cuja Meta 3 estabelece a possibilidade de que a educação básica possa ser oferecida de forma a atender à necessidade de universalizar o ensino médio, o que implica assegurar que toda a população na faixa etária de 15 a 17 anos possa frequentar a escola sem defasagem de idade/série. No entanto, apenas ampliar as possibilidades de acesso à escola não

é suficiente para garantir a permanência dos educandos com qualidade, e este é o principal desafio desta Meta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Importante colocação é feita por Oliveira e Batista (2018), que alertam para o fato de que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos, têm tido objetivos de natureza quantitativa e econômica, sem enfrentar satisfatoriamente os desafios de promover a emancipação do jovem por meio da educação. Ainda segundo os autores, um aspecto revelador desse processo é a permanência de reformas educacionais que priorizam a busca de uma inserção rápida no mercado de trabalho, mas sem que essa inserção se converta em melhores níveis de escolarização destes jovens na educação básica.

Atualmente, o Brasil possui uma população estimada em 208 milhões, estando com 48,8 milhões de matrículas na educação básica, de acordo com o último Censo Escolar. Estes números, são resultados da expansão educacional consequente das mudanças promovidas desde a década de 1990, com a descentralização da gestão educacional associada a promoção de ampliação do acesso à educação básica, dentro dos princípios da economia privada. Com essas reformas ocorridas, a educação, ao mesmo tempo que se afirmou como política social de caráter universal, expandindo a escolaridade e quantidade de alunos atendidos, passou a se orientar pela lógica da focalização, objetivando assegurar o acesso e a permanência na escola, principalmente de grupos considerados mais vulneráveis socialmente, vinculando programas de renda mínima à escolarização. Esta orientação favoreceu o ingresso e a permanência de crianças pobres, mas também trouxe para a escola novas atribuições e responsabilidades sociais, sobrecarregando as funções do professor (CLEMENTINO; OLIVEIRA, 2017).

Após esta reflexão sobre as mudanças vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, verifica-se que, nesta sociedade atual, marcada pelo sistema capitalista, onde a educação tem sido direcionada para a formação não de indivíduos pensantes, mas de trabalhadores, de pessoas com objetivos voltados para carreiras futuras, a busca do ter tornou-se mais valorizada do que a do ser, e os sentimentos de humanização ficaram relegados, quando muito, a segundo plano, e, certamente, não estão cumprindo sua esperada e essencial função na transformação e relações entre os indivíduos (MEDEIROS, 2017).

Por ser um espaço de socialização de saberes, a escola vem enfrentando o desafio constante de conscientização dos seus alunos frente a um sistema que integra



atitudes e ações pautadas na competição e no individualismo. Apesar desse cenário, alguns teóricos têm dedicado tempo para estudos na área da afetividade nas relações entre professor e alunos. Eles discutem ressaltando uma perspectiva de trazer reais mudanças para a educação, mostrando caminhos que apontem o papel da escola, que é o de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, bem como que consigam interagir socialmente e resolver conflitos (MEDEIROS, 2017).

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Historicamente, por ser inicialmente a educação enquanto campo de conhecimento, algo totalmente ligado às classes elitizadas, o meio rural brasileiro custou a ser contemplado com um projeto educacional que projetasse a realidade de seu estudante. Mesmo ao chegar até as comunidades rurais, a educação chega de maneira tardia e primária, com uma visão de que educação era algo votado para crianças, jovens e adolescentes da cidade, e é nesse contexto que nas primeiras décadas do século XX a Educação Rural tem seu pontapé inicial vislumbrando conter a grande migração existente da população do campo para as cidades.

Para Leite (2002):

A educação Rural do Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 2002).

Infelizmente, esse foi um discurso presente por muito tempo em relação à população rural, tanto entre os próprios, como também advindo de quem não fazia parte da comunidade rural.

No decorrer das lutas por implementação e manutenção da educação do campo, houve diversos movimentos, e nesse sentido merece destaque, mesmo não sendo bem sucedido, o movimento visando construção de escolas normais no meio rural. Neste sentido, à época, despontou de maneira contrária a este movimento o educador Sud Mennucci (1892-1948), isso devido ao fato do movimento defender a implantação de escolas no campo na mesma moldagem que se surgia nas cidades, sem tratar cada estudante levando em conta seu meio, sua comunidade, suas origens

e necessidades. O educador já citado, propôs um sistema de ensino apenas para o meio rural, despontando com políticas como a posse de terras, mudanças visando melhoras a vida social da população rural e ainda objetivava a formação do professor para atender a esse público.

No tocante à educação básica de estudantes do campo, é necessário entender a diferença existente entre os termos “rural” e “campo” para que assim se defina: Educação Rural ou Educação do Campo? É comum que se utilize o termo educação rural, que na verdade atualmente se refere à educação do campo. Fernandes (2008) procura estabelecer diferenças entre os termos. O autor destaca que a primeira (rural) não dialoga com os interesses e aspectos culturais do campo ou do meio rural, e que a segunda (do campo) engloba a educação desde a participação e realidade que os cercam.

É possível subtrair da inteligência de Belbone (2018), que:

Podemos perceber que há uma contrapõeção diferenciada entre Educação Rural e Educação do Campo: a primeira vem com uma proposta urbana que considera o campo como local de atraso e que o desenvolvimento estaria na cidade; a segunda, por sua vez se organiza a partir das necessidades dos povos do campo e acredita que para efetivar seu real desenvolvimento, precisa considerar as pessoas que ali vivem e sua forma de sobrevivência, sua história, sua cultura, suas tradições.

Então, é possível dizer que a Educação do Campo é o sistema educacional direcionado para as áreas rurais. A educação do campo compreende a Educação Básica em todas as suas etapas, devendo ser oferecida às populações rurais, independente dos seus meios de produção e de vida. Oferecer essa educação é responsabilidade dos Entes federados, que deverão, de forma colaborativa, planejá-la e executá-la, a fim de garantir o acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade, em toda a Educação Básica (BERBAT; MEDEIROS, 2017).

A LDB, em seu artigo 28, trata da educação da população do campo, reiterando que os sistemas de ensino devem respeitar as especificidades da zona rural, ou seja, promover a adequação do calendário escolar, dos conteúdos curriculares e utilizar metodologias adequadas aos alunos, com organização escolar própria, e adequação ao trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Uma questão importante a ser colocada é que existe uma dualidade na política educacional envolvendo as escolas do campo, onde de um lado há as

reivindicações dos movimentos sociais, e de outro o interesse de beneficiar o sistema capitalista dominante. As reivindicações dos movimentos sociais se baseiam no fato de que o Brasil apresenta um modelo de educação voltado para uma elite, o que exclui grande parcela da população do processo educacional, em especial os moradores de áreas rurais, tendo em vista que, geralmente, os cidadãos de melhor poder aquisitivo se concentram nas cidades, havendo um direcionamento das políticas educacionais para as escolas urbanas, fazendo com que os moradores do campo encontrem-se inseridos em uma população de discriminação e exclusão, não havendo perspectivas educacionais para estes, quanto mais um modelo de educação específico (BERBAT; MEDEIROS, 2017).

### **2.2.1 Histórico das políticas públicas voltadas para a educação do campo**

Com isso, surgiram movimentos de resistência da população do campo, que passou a se organizar em movimentos sociais com o objetivo de lutar contra este modelo de educação, exigindo um modelo de educação próprio para as escolas rurais, dando origem a educação do campo. Assim, ao buscar por este novo conceito de educação, a cultura camponesa começou a conquistar maior visibilidade, proveniente de suas raízes, e esses movimentos sociais passaram a exigir a valorização de seus sujeitos e de sua cultura (BERBAT; MEDEIROS, 2017).

Pode-se afirmar, que a década de 1930 foi marcada pela tentativa de fornecer uma educação direcionada para “civilizar” as populações do campo, que eram consideradas atrasadas e incultas, através da atuação de professores em escolas e classes multisseriadas isoladas. Esse tipo de educação ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (BREMM, 2015).

Essas escolas isoladas foram desenvolvidas com o objetivo principal de conter a migração das pessoas do campo para as cidades, e eram caracterizadas por apresentarem condições estruturais precárias, frágil formação de professores, baixa remuneração dos profissionais, além de quantidade insuficiente de estabelecimentos de ensino (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

Geralmente, as escolas isoladas seguem o modelo de classes multisseriadas, ou seja, onde os professores ensinam crianças de diversas idades, que estão em diferentes séries da educação básica. Isso ocorre por se localizarem, normalmente, em locais de difícil acesso, com baixa densidade populacional, comumente tendo

apenas um professor, ou seja, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

Já nas décadas de 1970 e 1980, o governo federal começou a transferir recursos para os municípios e a adotar políticas educacionais e diretrizes de transferência de competências entre os Entes federativos, surgindo as primeiras experiências de municipalização do ensino fundamental, antigo 1º Grau (BREMM, 2015).

Essas experiências foram aprofundadas e chegaram a seu ápice a partir década de 1990, quando o governo federal adotou medidas mais profundas de minimização de gastos sociais e educacionais, passando a disponibilizar recursos para os municípios que apresentassem projetos de efetivação da nucleação escolar e o fechamento das escolas rurais com número reduzido de estudantes (BREMM, 2015).

Com relação às bases legais da educação no campo, suas bases conceituais foi o ponto inicial e crucial para seu histórico na Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo que ocorreu no ano de 1998, no município de Luziânia, em Goiás. Foi traçada neste momento, a luta pela legitimação do projeto educativo para escolas rurais para melhor atender a população rural (NERY, 1999).

Após anos de debates, a Educação no campo finalmente foi citada como política pública com a aprovação de diversas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Em parceria com as diretrizes citadas, existem outros marcos legais para reforço da implementação do tema em discussão, a exemplo:

- Constituição Federal de 1988;
- Plano Decenal de Educação para todos (1993);
- Plano Nacional de Educação (2001);
- LDB nº 9.394/96 - artigo 26 e seus respectivos incisos;
- Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 (diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas);
- Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação;
- Criação da Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão;

- Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Todavia, em todas as fases da educação do campo, se pode evidenciar que as políticas educacionais destinadas para essas populações foram impostas como recomendações alheias aos seus desejos e necessidades, tenham sido elas desenvolvidas pelo governo brasileiro ou por alguma agência ou corporação estrangeiras, visto que, estas passaram a intervir na educação dos países emergentes. Em síntese, os objetivos dessas políticas sempre seguiram interesses alheios aos das populações rurais, procurando apenas garantir, por meio da socialização escolar formal e da imposição cultural dominante, uma formação mínima necessária para que pudessem desenvolver um capital cultural (conforme interesses dominantes), bem como a formação indispensável para que pudessem atuar como mão de obra qualificada (BREMM, 2015).

Sendo assim, a educação ofertada nas zonas rurais, tem sido tratada ao longo dos anos, como uma extensão da educação que se tem nas zonas urbanas. Com isso, o modelo de ensino que se tem nas escolas brasileiras segue um padrão único de educação, que objetiva a reprodução de uma cultura elitista, tendo por finalidade formar alunos para o trabalho, nesse caso, com o intuito de servir ao agronegócio, agroindústria e comércio (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Com isso, se verifica que esse tratamento pode ser avaliado como uma ação de violência simbólica dos governos, que impõem políticas e diretrizes educacionais formuladas para as pessoas do campo, seguindo interesses que não são os dos camponeses e nem seguem suas perspectivas (BREMM, 2015).

### **2.2.2 As classes multisseriadas**

As classes multisseriadas são uma realidade do campo em todo território brasileiro, fundamentadas em uma mesma nomenclatura e com os mesmos objetivos que é o ensino fundamental para a população rural. Por meio da educação no campo, que é contemplada por metodologias aplicadas em classes multisseriadas, se objetiva atender as necessidades educacionais de alunos em sua fase inicial estudantil, ou seja, o ensino fundamental (SANTOS; SANTOS, 2017).

As escolas multisseriadas, surgiram como uma opção de levar a escola para mais perto das comunidades de difícil acesso, comunidades essas, muitas vezes esquecidas ou até excluídas historicamente. Justamente com o objetivo de melhorias, concluiu-se pela metodologia das classes multisseriadas como uma opção viável para combater o analfabetismo nas referidas comunidades. Importante ressaltar que, a multisseriação é uma realidade tanto de países em desenvolvimento como de países desenvolvidos, e que é também, uma realidade existente em alguns municípios, não só na zona rural, mas também na zona urbana.

Os municípios optam por esta modalidade de ensino por decorrência de diversos fatores, sendo os mais pontuais, a baixa quantidade de alunos matriculados em uma mesma comunidade, leva-se em consideração também a necessidade de manter o estudante em escola próxima a sua residência, isso devido a atendimento de direitos, como também na tentativa de não só garantir o acesso à educação, mas também a tentativa de manter esse estudante frequente durante todo o ano letivo, assim, assegurando seu direito de permanência na escola. Diversos fatores contribuem para a formação de classes multisseriadas em zonas rurais ou urbanas, contudo, são mais praticadas em zona rural.

Na opinião de Hage (2014), essa modalidade de ensino favorece os estudantes rurais que se encontram nas séries iniciais do ensino fundamental, já que, por haver alunos insuficientes para formar uma turma regular, essas classes multisseriadas se tornam a única alternativa para que esses estudantes não precisem sair de sua comunidade em busca de estudos em regiões urbanas.

Assim, as classes multisseriadas representam uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, visto que nestas localidades normalmente as escolas possuem um número pequeno de alunos matriculados. Para os municípios que sempre estão com a saúde financeira fragilizada, se tornaria extremamente oneroso a transferência desses alunos para escolas na zona urbana, além de outras dificuldades normalmente encontradas.

De acordo com publicação do site Todos Pela Educação (2018), as classes multisseriadas recebem cerca de 60% dos estudantes do campo, onde, conforme dados do Censo Escolar 2017, há 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa

situação em todo o País. Ainda de acordo com a publicação do site, esses números permaneceram praticamente inalterados na última década. Inúmeros são os fatores que contribuem para a prática das classes multisseriadas, como por exemplo, a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção. O baixo número de educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior, também contribuiu muito para a existência desse modelo de educação.

Apesar de ser um modelo utilizado em todo território do campo no Brasil e mesmo sendo vinculadas ao atraso nas políticas públicas ligadas a educação, as classes multisseriadas não estão presentes apenas no Brasil, sendo praticadas, também, em países como os Estados Unidos e o Canadá, além de países europeus. Diferentes nações encontram nessa modalidade uma solução para garantir que a população de áreas rurais tenha acesso à educação, uma vez que a baixa densidade demográfica nessas regiões e o conseqüente baixo número de alunos, inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicos com séries individualizadas. As turmas multisseriadas não participam da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Existem importantes programas focados em avaliar e melhorar o desempenho das classes multisseriadas, a exemplo da Escola Ativa, programa do MEC. Para participar, as escolas do campo que possuem classes multisseriadas nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano, devem apresentar condições mínimas de funcionamento e ter uma equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implementação do programa. Os municípios podem aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

### **2.2.3 Da necessidade de políticas públicas voltadas para a educação do campo**

A realidade das escolas rurais é muito bem retratada por Madeira (2010), da seguinte forma:

Historicamente a educação formal no campo passa por uma série de problemas estruturais, como a condição de isolamento por que passaram e passam essas instituições, onde o número reduzido de alunos impossibilita a manutenção de mais de um professor, gerando uma sala com diversos níveis de idade e aprendizagem. Nesse sentido, as escolas multisseriadas passam a ser consideradas um entrave à educação de qualidade: uma sala de aula, um professor,

alunos de 1ª a 4ª série, sem merendeira, orientadora, laboratórios, recursos didáticos, etc. Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro para giz, crianças com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo. (MADEIRA, 2010).

Essa realidade por si já remete a uma questão que deve ser prioritária nas políticas voltadas para a educação campesina, que é o fato de que o educador para atuar em uma escola rural deve ter, além de uma formação geral, uma consciência sociológica dos problemas específicos da vida rural, mas que busque educar a criança para viver em qualquer ambiente e habilitando-se para as mudanças tecnológicas e econômicas que se vivem hoje. A escola rural deve agir como um centro de irradiação cultural da comunidade, onde seja possível se redefinir aspectos materiais, físicos, didáticos, de formação do professor e de mudança nos conteúdos curriculares, com destaque para a assistência pedagógica, com a orientação e a supervisão que junto com a ação docente, devem introduzir uma nova concepção e dinâmica ao ensino rural (MADEIRA, 2010).

Em meio às iniciativas existentes dos movimentos sociais do campo, entende-se que a educação dos povos rurais à luz dos direitos humanos vem alinhando a sua identidade, e essa determina suas peculiaridades com o intuito de reconhecimento da sua cultura. Esse reconhecimento deve estar presente na troca de saberes nos processos educativos desenvolvidos na educação proporcionada pelos Entes federados (municípios, estados, Distrito Federal e União) e demais organizações da sociedade civil (GARBELINI NETO; SILVA; LIMA, 2017).

Algumas questões importantes precisam ser priorizadas quando se trata de políticas públicas direcionadas à educação no campo. Como bem destaca Bremm (2015) atualmente, o que se observa são currículos escolares com conteúdo descontextualizado da realidade dos alunos, de sua cultura e do trabalho no campo. Outra questão é a existência de uma precariedade do transporte escolar oferecido a alunos e professores, que circulam muitas vezes em estradas com condições ruins e durante longos períodos de deslocamento. Esses são elementos apontados pela autora para questionar as melhorias educacionais que o processo de nucleação vem ocasionado em alguns municípios.

Conforme defende Madeira (2010, p. 6):



A educação rural sempre foi negligenciada pelas autoridades e pela legislação e todas as alternativas pensadas e as políticas implantadas no meio rural, sempre deixaram de fora o seu ator principal: o homem do campo, que precisa de conhecimentos suficientes para controlar os meios de produção, trabalhar com diferentes possibilidades e novas tecnologias que estão no setor, mas principalmente precisa ser respeitado como cidadão e sujeito de todo este processo histórico.

Constata-se que as escolas rurais se encontram fragilizadas por características de péssima infraestrutura, desqualificação profissional docente e evasão ou repetência discente. Essas escolas não possuem condições de atender ensino médio nem cursos profissionalizantes, o que obriga os jovens rurais a se deslocarem para a cidade onde institutos privados ou estaduais oferecem vagas (LUTHER; GERHARDT, 2018).

A necessidade de políticas públicas melhor direcionadas para a Educação do Campo, se reforça pelos problemas apresentados na LDB que caracterizam a educação do campo, que são: analfabetismo, desvalorização da cultura local, existência de professor leigo, formação essencialmente urbana do professor, acesso precário à informação, distanciamento da escola em relação ao espaço rural com a sua consequente marginalização e currículos inadequados (LUTHER; GERHARDT, 2018).

Assim, ao se avaliar a educação escolar no meio rural brasileiro, estabelecendo uma interface com os direitos humanos, se constata a existência de uma profunda brecha entre o marco regulatório da Educação do Campo conquistado e a garantia real de uma educação cidadã e profissional de qualidade a ser oferecida a essa população. Portanto, a educação, enquanto direito social da população do campo, encontra-se colocada em segunda instância pelos governantes, visto que não contemplam a Educação do Campo como parte integrante dos direitos humanos (GARBELINI NETO; SILVA; LIMA, 2017).

Existem programas direcionados para a Educação do Campo que têm sido primordial para o acesso e permanência do estudante no ambiente escolar, como é o exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Caminhos da Escola e o Programa Escola Ativa. Esse último por sua vez é destinado exclusivamente para as classes multisseriadas. O Programa Escola Ativa (PEA) foi

implantado no Brasil a partir de 1997, financiado pelo Banco Mundial, tendo como principal objetivo melhorar o aproveitamento dos alunos de classes multisseriadas.

O foco do referido programa consiste na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das escolas, e propõe amplas mudanças na organização do trabalho docente, sendo o único programa atualmente existente votado especificamente para as classes multisseriadas.

## 2.3 ENSINO E APRENDIZAGEM

Atualmente, não é incomum destacar-se a necessidade de se tentar distinguir educação de instrução, ainda que para alguns estudiosos do tema um esteja intrinsecamente ligado ao outro, visto que seria impossível educar sem instruir, como assim dita Muniz (2002, p. 9), ao dizer que: “A educação engloba a instrução, mas é muito mais ampla [...]. A instrução e a educação, embora possam ser entendidas como duas linhas paralelas com finalidades diferentes, necessariamente devem caminhar juntas e integrar-se”.

Mesmo diante do pensamento de muitos que comungam com a ideia de parceria entre os dois termos, se observa a necessidade de conceituar a educação distinguindo da instrução. Nesse contexto, José Celso de Melo Filho conceitua educação da seguinte forma:

O conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. (MELLO FILHO, 1986).

Importante se faz ainda para aprimorar o presente estudo destacar a inteligência do artigo 1º da LDB, que trata das diretrizes e bases da educação nacional que dispõe:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Portanto, é importante explicar o que é ensino e aprendizagem. Entende-se informação quando o sujeito recebe (*input*), interpreta conhecimento, quando associa a informação recebida a sua realidade, questionando a informação e produzindo um novo conceito (*output*). Aprender é, então, uma espécie de ação mental, que processa a informação que recebe do ambiente, organiza sua experiência e faz ligações mentais. É necessário ter o entendimento da informação para entender o que está acontecendo na sua realidade. O aprender, o conhecer, é parte vital do sujeito crítico (SKINNER, 1972).

Neste sentido, o ambiente escolar deve ser repensado, onde a participação possa ser incentivada, e que os alunos sejam motivados a conhecer, de forma autônoma, para interpretar as relações do homem com o espaço. Portanto, apenas ficar transmitindo informações, sem estimular a participação do aluno em construir um pensamento, um raciocínio por si mesmo, não é ensinar, e não os leva a aprender.

Nesse cenário, torna-se importante que o espaço escolar busque valorizar, também, esse multiverso cultural, pois ele estimula o conhecimento, já que os diferentes pontos de vista trazem novas formas de ver o mundo, estimulando e motivando o pensamento crítico. Segundo Custódio, Foster e Superti (2014), verifica-se que a educação, vista pelo viés da diversidade cultural, torna-se um desafio na atualidade brasileira, tendo que partir de uma perspectiva reducionista educacional para uma intercultural e interdisciplinar. É preciso que os educadores (e suas escolas formadoras) façam o exercício de rever os seus caminhos refletindo como se ensina, e o que ensina. No século atual, a busca da pluralidade assim como as lutas contra o racismo e o preconceito equivalem à busca de um norte civilizador, que obriga todos a pensar novas formas de ver e fazer o mundo, incorporando novos saberes baseados em novos referenciais.

Verifica-se que é preciso a tomada de mudanças no enfrentamento pedagógico, curricular, administrativo e estrutural, nos quais a escola está assentada. Torna-se necessário repensar as práticas que estão sendo conduzidas neste ambiente, para fazer sentido o que está sendo posto, aliando as informações disponíveis a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2006).

É como bem coloca Paulo Freire (1967), que diz que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, portanto o ensino precisa desenvolver no aluno essa criticidade. Mas, segundo Freire:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. (FREIRE, 1967, p. 97).

Portanto, não adianta fornecer informações aos alunos sem tornar estas informações pertinentes, pois só sendo pertinentes elas se tornarão conhecimento e aprendizado. Isso é ensinar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, uma formação integral não apenas permite o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem como normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Nesse caso, Morin (2020) alerta para a questão da identidade humana, que é completamente ignorada pelos sistemas educacionais. Cada sujeito possui suas paixões, motivações e desejos, cresceu em ambientes sociais e culturais diferentes de seus colegas, e estas questões influem em sua forma de aprender. Muitas escolas e professores não trabalham estas questões no espaço escolar, tratam e ensinam a todos da mesma forma (cópias-das-cópias) o que leva a criação de exclusão, em vez de se estimular a inclusão. Alunos que estão em conflito com suas identidades ou que não aceitam as identidades alheias, transformam o ambiente escolar em um local desagradável, o que não estimula nem motiva a aquisição de aprendizado.

Porém, um professor atento pode usar estas questões em favor do desenvolvimento de aprendizado e do pensamento crítico, trazendo as questões das diferenças culturais, sociais, religiosas ou qualquer outra para o contexto da aula, apresentando as diferenças enquanto riquezas a serem valorizadas, colocando-as em

um contexto global, associando-as com suas origens, trazendo para todos os alunos a compreensão sobre elas, promovendo a inclusão e o respeito (MORIN, 1986).

Nesta linha torna-se imprescindível destacar as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) a respeito de uma educação e sociedade mais justa e igualitária, uma vez que na teoria de Piaget o conceito de aprendizagem vai muito além de respostas puramente objetivas. A teoria piagetiana defende a busca pelo desenvolvimento cognitivo sem, contudo, negar a importância das aquisições externas neste processo. Para Piaget a aprendizagem e a experiência caminham juntas e para ele o termo aprendizagem é uma aquisição em função da experiência de natureza mediata. É inegável que a adaptação ao meio é um processo de continuidade em qualquer panorama, não sendo diferente no que diz respeito ao processo de formação da educação da criança e do adolescente. A adaptação do público estudantil ao meio é crucial para que este obtenha resultados positivos, devendo ser um trabalho em conjunto entre professores, sociedade e família tendo como objetivo formar cidadão com base em uma educação de qualidade para todos.

Entendendo o papel de extrema importância do professor nesse cenário, Nunes (2008) defende que a pesquisa deveria ser a base do ensino dos professores, pois é essa formação em pesquisa que permite que o professor desenvolva uma consciência crítica de suas ações. Ou seja, para que um professor possa desacorrentar seus alunos da forma aprisionada de ensino, precisa primeiro desacorrentar a si mesmo.

No mundo globalizado de hoje, é importante que o professor estimule o aluno a ter uma consciência planetária, onde ele compreenda a informação que recebe dentro do contexto onde está inserida e que consequências ela trará em termos globais, e não apenas olhar para esta informação de forma isolada. É preciso que os estudantes aprendam a ampliar seu campo de visão, compreendendo que os acontecimentos geram consequências ao todo. Enfatiza-se, então, a importância da interdisciplinaridade do ensino, onde o professor deve ser capaz de contextualizar a informação que transmite dentro de um cenário globalizado (MORIN, 1986).

Segundo Callai (2000), cada vez se torna mais claro que a escola não é o lugar da informação, e sim da busca e da organização desta informação no sentido da construção do conhecimento. A autora revela que, com a globalização e acesso quase ilimitado à informação, os conhecimentos sobre o mundo só tendem a expandir cada vez mais. Por isso, é importante que o professor saiba fazer uma seleção destes

assuntos, tendo um planejamento prévio dos conteúdos a serem explorados com os alunos. Tendo clareza de sua postura como educador assim como do domínio dos conteúdos, o educador irá motivar seus alunos a querer aprender mais e compreender os conteúdos que fazem parte de sua vida.

Conforme dizia Paulo Freire (1967), a educação precisa ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições democráticas através das quais se substituam antigos hábitos culturais de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência. Além disso, é preciso vincular a educação à vida, pois um ensino que seguir desvinculado da realidade não produz consciência.

Neste sentido, segundo Demo (2006) não há ciência sem pesquisa, e apenas o que é discutível, na teoria e na prática, pode ser aceito como científico. A pesquisa anda de mãos dadas com a inovação, e ambas, a passos largos, conseguem transformar o que está ao redor, e o sujeito tem a necessidade de ser transformado.

Conforme defende Morin (2020), é preciso a compreensão de que tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento, visto que este vem concebendo tudo de uma maneira fragmentada e dividida, o que impede as crianças e os jovens de ver a realidade de forma mais ampla. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para alguns governantes. Assim, o espaço escolar é fundamental na produção destes valores, e o entendimento do sujeito crítico, do professor inovador e sua produção didática são as ferramentas para produção da ruptura com relações que não são mais tão produtivas no espaço escolar.

### 3 NUCLEAÇÃO ESCOLAR

#### 3.1 O QUE É A NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A nucleação escolar é um processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural em escolas-polo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas (GONÇALVES, 2010). Assim, a nucleação se caracteriza por agrupar várias escolas em uma escola-polo, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação eficiente (MADEIRA, 2010). Trata-se de uma política educacional que consiste no fechamento de escolas rurais com a transferência de seus alunos para essas novas escolas-polo, quase sempre localizadas em áreas urbanas. Esta política tem como justificativa a precariedade das escolas situadas no campo brasileiro, envolvendo, da mesma forma, aspectos financeiros e administrativos (CORDEIRO, 2013).

O plano da nucleação escolar foi desenvolvido no intuito de melhorar a qualidade da educação do campo ao realocar as classes isoladas uni-docentes remanescentes e reorganizá-las em novas escolas-polo com, pelo menos, quatro séries completas para atender a comunidade local, situadas nas sedes dos municípios e destinadas a receber os estudantes que frequentavam àquelas que foram fechadas (LUTHER; GERHARDT, 2018).

A nucleação escolar é viabilizada por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária (GONÇALVES, 2010).

Há de se reconhecer durante todo o contexto histórico as incessantes batalhas travadas por movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade do campo e no campo, visto que sempre clamaram por uma educação de qualidade para os estudantes das comunidades rurais, sem, contudo, retirar esses de seu espaço, sem negar suas origens, histórias e culturas. Para Santos (2011, p. 02), “os impactos provocados pelos programas de reformas neoliberais são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”.

Partindo do ponto de vista mercadológico/neoliberal, a Educação do Campo é fortemente atribuída por alguns defensores da nucleação das escolas rurais como

fatores de atraso da educação do país, o que não é uma ideia pacífica. Diante da realidade evidenciada, o MEC vem instituindo políticas públicas na tentativa de mudar esse cenário, a exemplo cita-se mais uma vez o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Caminhos da Escola e o Programa Escola Ativa, já citado no capítulo anterior. Há quem diga que esses dois primeiros programas citados têm intensificado a ideia da nucleação escolar, levando ao fechamento das escolas do campo e deslocando os estudantes para a zona urbana.

A proposta de nucleação/seriação de escola surgiu por meio do processo de municipalização do ensino, o qual transferiu a gestão educacional que era feito pela União - do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental - para os municípios, de modo mais específico e essencialmente (PASTORIO, 2015). A municipalização do ensino data por volta dos anos de 1970, 1980, sendo difundido assiduamente quando os números de reprovação e evasão escolar mostrados pelo MEC diminuíram, dando a entender que frente às escolas multisseriadas, havia-se vantagem no projeto pedagógico de nucleação; vantagem em agrupar pessoas da mesma idade juntas e ter especificações no que diz respeito aos conteúdos que cada faixa etária teria o aprimoramento e outras condições - cognitivas, lógica - de ter um desempenho notável e/ou positivo (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS, 2017).

Tratando-se de questões relativas a incumbência de cada entidade, cabe aqui esclarecer que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 - a segunda a tratar sobre todos os níveis da educação -, é estabelecida a finalidade da educação básica, que dá ao indivíduo a possibilidade de interagir e de que este opte por trabalhos, estudos futuros.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1988).

Assegurado isso, é de grande importância salientar que a União deve ainda coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação no Art. 9º, inciso VI e ainda:

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino[...] (BRASIL, 1988).



Como dito, a educação deve ser igualmente oferecida a todo cidadão sem discriminação. A fim de garantir a igualdade de todos e a qualidade do ensino, o artigo 26 da Lei 9.394 diz:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

A nucleação conseqüentemente leva à construção de novas escolas. As estruturas por sua vez, eram então melhoradas e os espaços divididos de acordo com a proposta pedagógica de seriação, com o intuito de melhorar e adequar o espaço à necessidade dos docentes - que agora seriam em maior número - e também dos alunos. Dessa maneira, cada uma das faixas etárias possui uma sala específica para facilitar o desenvolvimento e a aprimoração dos seus conhecimentos, dividindo-o com outros discentes que estão num nível semelhante para compreender o mundo e descobrir coisas novas (PASTORIO, 2015).

A nucleação também é responsável por proporcionar escolas melhores, chamadas de escolas-polo com estrutura e espaço para incorporação de locais de estudo e de pesquisa: como laboratórios para as aulas de ciências e bibliotecas. Pela quantidade de professores, o conhecimento de que as escolas rurais costumam ter poucos estudantes matriculados - o que explica o modelo de salas multisseriadas - e o fato de que os prédios que essas instituições utilizam como espaço escolar é precário e diversas vezes não tem condições mínimas de segurança, é facilmente possível imaginar que não haja bibliotecas, muito menos espaço para laboratórios.

Para entender o processo de transição entre as turmas multisseriadas na zona rural e as seriadas, se faz necessário ler a Lei de Diretrizes e Base da Educação no Brasil, bem como outros documentos fundamentais que explicam o funcionamento da educação e suas particularidades.

A primeira LDB foi promulgada no ano de 1961, que resultou na versão de 1971 e que vigorou até o ano de 1996, quando houve a promulgação mais recente. A Lei 9.394, última promulgação, institui em seu artigo 28 a necessidade de oferecer educação aos cidadãos residentes do campo em que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei de Diretrizes e Base. Lei 9.394/1996).

Entretanto, o Plano Nacional de Educação de 2000, que foi decretado pelo Congresso Nacional colocou entre os objetivos e metas a serem alcançadas os seguintes itens:

- 15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
- 16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
- 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

O item 17 inclui, portanto, a iniciativa dos programas citados anteriormente como imprescindíveis para a possibilidade de estabelecer o ensino seriado quando este se encontra em zona urbana.

### 3.2 PRÓS E CONTRAS DA NUCLEAÇÃO ESCOLAR

A principal e mais propagada vantagem da nucleação escolar encontra sustentação em argumentos de viés político-pedagógicos, que defendem que com a nucleação se obtém melhorias no processo educativo, justificadas pelas aulas em classes unisseriadas, além das melhores condições materiais das escolas-polo, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Há, ainda, argumentos de viés econômico-administrativos, que alegam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, devido à menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (GONÇALVES, 2010).

Uma das principais características negativas da nucleação escolar é desruralização escolar, que surge como o movimento de reorganização da rede escolar pela desativação e pela extinção de escolas do campo, com consequente transferência dos estudantes para escolas-polo ou urbanas. Com isso, verifica-se

uma tendência à substituição das escolas do campo pelo transporte escolar, que conduz os estudantes para escolas-polo, muitas das quais situadas em espaço urbano (SANCHES; OLIVEIRA, 2019).

Em muitos lugares, o fechamento de uma escola se torna algo angustiante e traumático. Algumas comunidades chegam até mesmo a serem extintas quando a escola é desativada, em decorrência de os moradores se mudarem para comunidades que possuem escolas. Com isso, o comércio local perde consumidores e tende a desaparecer também. Ou seja, para muitas realidades, tudo perde o sentido sem a escola. Afinal, a comunidade, com o fechamento de uma escola, perde não apenas sua referência educacional, mas também a zona eleitoral e o posto de vacinação das crianças, uma vez que a escola dentro das pequenas comunidades rurais acolhe em seu prédio múltiplas atividades, sendo também um importante espaço comunitário (SANCHES; OLIVEIRA, 2019).

Mas o principal ponto contra a nucleação é o desenraizamento cultural dos alunos. Isso porque a comunidade que perde sua escola precisa submeter as crianças menores de idade ao transporte escolar, fazendo com que esses estudantes tenham que enfrentar longas viagens de ida e volta, e, por isso, precisam acordar mais cedo e só voltam mais tarde para casa, resultando na perda parcial do convívio familiar e ao abandono da cultura rural. Esse afastamento contribui para o desenraizamento e a mudança de valores e de costumes dos alunos (SANCHES; OLIVEIRA, 2019).

Além disso, por vezes o transporte é precário e sem monitores responsáveis, contando apenas com o motorista (SANCHES; OLIVEIRA, 2019). É comum que essas crianças sejam deslocadas de suas comunidades em transportes de péssima qualidade e superlotados, o que coloca suas vidas em risco. Essas crianças possuem idades que variam entre 4 a 14 anos, saem de suas comunidades pela manhã, às vezes sem alimentação, percorrendo longas distâncias até a escola-polo, contrariando o estabelecido pelo ECA, que em seu art. 53, onde assegura o direito a toda criança e adolescente a ter próximo a sua residência veículo de educação. Esse é um dever do Estado cumprir, ao passo que as crianças não sejam expostas ou sujeitadas a deslocamentos perversos e perigosos, sabendo-se que o ambiente rural tem condições precárias e sofrem com a falta de investimento.

A ausência das escolas de ensino infantil e fundamental próximas a suas residências, vai totalmente contra o parecer CNE/CEB, N°3/2008, que indica em seu art.1° que:

A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, [...] destina-se ao atendimento às populações extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária entre outros. Está sendo oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação em escolas e de deslocamento de crianças (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE), 2008).

Ao conviverem em ambientes diferentes da sua localidade, as crianças do campo acabam se desvinculando da sua vivência e cultura local, o que as leva a atribuírem novos valores para a sua vida e para a comunidade como um todo, e esta perde o espaço da escola - que é demolida no processo de realocação nas escolas-polo - no campo para realizar suas festas em datas importantes, que faz parte da cultura e realidade do homem do campo. Portanto, a nucleação das escolas do campo-cidade desvincula os sujeitos do campo da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes (VIEIRA; SANTOS; JESUS, 2012).

Essa retração da oferta de escolas rurais, causada pela nucleação, remete para uma dualidade da política educacional brasileira, em que, por um lado, há projetos governamentais que defendem a construção de escolas no campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que contrastam, por outro lado, com a política educacional do fechamento e nucleação de escolas, que é o que mais se vê praticado no Brasil. Neste contexto surgem as tensões, os conflitos e a disputa por escolas, sendo uma das pautas mais presentes nas lutas dos movimentos sociais do campo, que colocam em movimento o Brasil rural, a educação, e não qualquer educação e sim uma educação do campo (CORDEIRO, 2013).

A retirada dos discentes de sua comunidade, saindo da realidade do campo e se deparando com diversos aspectos característicos do processo de urbanização, não condizente com o meio rural e seu estilo de vida. Isto acaba desvinculando-os de suas raízes, como já foi salientado nos parágrafos anteriores. O que muitas vezes é difícil perceber inicialmente, é que tais mudanças fazem os alunos se perderem em meio ao desconhecido, não conseguindo sentir-se pertencente ao meio.

Além disso, a Constituição Federal, em relação a nucleação predominantemente característica da zona urbana e a multisseriada da zona rural, mostra indiretamente uma situação delicada: a qualidade em um, e a proximidade na outra. Colocando essas duas lado a lado, parecem não poder coexistir em ambos os locais; dá a falsa impressão de que a existência de uma aparenta comprometer o

cumprimento da outra e vice-versa. Entretanto, o direito de receber educação de qualidade em ambiente próximo à residência, bem como alimentação, liberdade religiosa, de expressão e o de diversos outros, estão descritos também neste documento. Portanto, em caso de não-oferecimento do ensino obrigatório ou o descumprimento desse direito dos cidadãos, medidas judiciais podem ser tomadas, sendo este recurso garantido na Constituição Federal no Art. 208, em seu parágrafo 2º:

2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação no Brasil, prevê ainda no Art. 5º em seu parágrafo 4º que:

4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996).

O interesse dos movimentos sociais em manter as escolas no campo, além de garantir o direito à educação de qualidade, próxima a residências dos moradores camponeses, não se trata apenas de um direito “escrito” na Constituição e sim de valorizar as diferentes realidades e culturas, mostrando as múltiplas vivências.

Existe a muito tempo, um estigma da população de zona rural, como se esses não precisassem ou não soubessem para que usar os mesmos conteúdos que eram trabalhados nas escolas urbanas e por isso, este acabava sendo facilitado ou não era trabalhado com profundidade. Isso resultava então em índices baixos de aprendizagem. Mendonça (2012), dá a entender em seu artigo que esse estigma pode ser considerado como um preconceito.

Ainda sobre o descrédito da educação e do universo rural, é dito em outro artigo:

[...] a definição de rural está sempre subsidiada pela definição de urbano, sendo, na maioria das vezes, o rural classificado como o que está fora do urbano. A categoria do rural é utilizada para diferenciar o campo da cidade, dentro de um contexto específico: o da sociedade industrial. Portanto, para a sociologia, o rural é pensado a partir de uma relação com o urbano. (RODRIGUES, 2014. p. 433).

É justamente baseada nessa concepção clássica de rural e urbano que se pensam as políticas públicas brasileiras. Por isso, destina-se ao rural o mesmo que se destina ao urbano. Projeta-se o modo de vida urbano no rural. Apresentada a

definição de educação urbana, ela é estendida à rural. “O espaço rural nunca foi constituído por ele mesmo, e sim em oposição ao urbano”. (RODRIGUES, et al., 2015).

A nucleação, entretanto, oferece até mesmo uma qualidade melhor não só estrutural, como também, pedagógica. Por serem afastadas de centros de educação superior, é muito comum a presença de professores que não tem formação específica ou magistério nos campos. Os poucos com formação, tem complicações para se deslocar. Já em escolas nucleadas, há melhor chance de interação do professor com os alunos de cada série, permitindo que os alunos tenham a mesma oportunidade de entrar em contato com as matérias.

### 3.3 EVOLUÇÃO DA NUCLEAÇÃO NO BRASIL

O processo de Nucleação de escolas não teve um início específico, pois não há um momento em que tal acontecimento avise de sua chegada, implementação ou modificação. Isso pode certamente se aplicar à educação na época do Brasil republicano.

No início do processo educacional do Brasil, era de extrema importância que alguns lessem, especialmente por conta das atividades que precisavam ser desenvolvidas. A revolução industrial iniciada na Inglaterra, chegou e aconteceu tardia no Brasil, entretanto, precisava de mão de obra. Para estes operarem as máquinas era necessário o mínimo de conhecimento (letramento) para leitura das instruções e comandos das máquinas. Com isso, o governo viu a necessidade de ensinar até mesmo os moradores dos campos por conta das máquinas voltadas para otimizar os processos de produção. Tudo isso culminou no surgimento das classes multisseriadas no campo (EULÁLIO, 2014).

Com os problemas ocorridos na República, e o atual cenário mundial de desenvolvimento industrial, por volta de 1980-1990, é que se fala em uma mudança significativa no cenário da educação brasileira e de todo o serviço público. A nucleação começava a tomar as escolas rurais, enquanto que as metrópoles já estavam no processo da educação voltada para o mercado de trabalho e especializada para criar mão de trabalho.

A Constituição Federal de 1988, legitimou e instituiu a descentralização e dando a entender que essa descentralização traria a maior participação do povo nas

decisões do governo, promovendo assim uma nova forma de interação entre ambos através de organizações e conselhos para se inteirar das medidas de políticas públicas em todos os níveis de gestão.

Uma das políticas implantadas, foi a criação do Plano Decenal de Educação a nível nacional. Esse plano foi assinado durante o governo de Itamar Franco, e o objetivo era firmar os compromissos feitos durante uma importante conferência. A Conferência de Jomtien (EULÁLIO, 2014).

Segundo a UNICEF, a Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, na cidade de Jomtien, se tratava da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O intuito era o de firmar mundialmente acordos para garantir a todos, permitir e dar acesso à educação para as pessoas terem uma vida digna com, ao menos, um conhecimento básico.

A implantação dessa medida teve maior repercussão no meio da década de 90, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), ou seja, mergulhado em orientações neoliberal.

O governo nessa época, entendeu que o modelo de gestão seguido até então, precisava de modificações e que a implementação da lógica do mercado seria uma oportunidade de colocar em prática uma nova forma de administração na educação, levando à resolução de problemas na época que a estavam assolando. Esses problemas eram claramente de questão econômica. As decisões, portanto, e toda a forma de pensar agora estavam sendo baseadas na relação de melhor custo-benefício. A educação realmente sofreu modificações, no entanto todas elas, estavam propostas e ocorrendo por conta da manutenção das ações e deveres do Estado. A adoção das políticas de nucleação era acompanhada das políticas de reforma do Estado, com a intenção de incorporar no país a nova ordem econômica mundial pautadas em cima de ideais como racionalização, competitividade, modernização e produtividade (PASTORIO, 2015).

A nucleação das escolas multisseriadas, permitiu que mais escolas da região do campo, de comunidades rurais mais humildes, fossem fechadas a partir de uma mobilização para se mostrar à sociedade de forma que essa medida ao ser tomada, foi realizada apenas porque não se tinha outra saída.

Muitos camponeses não tiveram sequer suas opiniões levadas em consideração com relação ao fechamento da escola, apenas descobriram que ali não

seriam mais ministradas as aulas para a comunidade. Isto deve ser evitado, justamente por criar insatisfação conseqüentemente.

### 3.4 MEDIDAS PARA O SUCESSO COM O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO

Para se falar em sucesso na nucleação escolar, é importante trazer algumas colocações dadas por Arroyo (1999, p. 19) sobre a educação do campo:

A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém, ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então, a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e os adultos do campo? Quando vocês professores e professoras recebem jovens, adultos, crianças na escola, olham para eles como sujeitos humanos, ou apenas como alunos? Temos de rever nosso olhar sobre os educandos. A escola só olha o aluno, e não vê que por trás do aluno tem uma criança, tem um jovem, tem um adulto, tem um ser humano. Não importa, ao professor, que jovem é esse, que trabalhador é esse, que criança é essa? O que importa é apenas que o aluno tem que aprender a ler, aprender a escrever, a contar? Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 1999).

Conforme explica Arroyo (1999), para desenvolver uma educação do campo, não é suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo. Deve-se ir muito além disso. É preciso chegar até as raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las ao ensino como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação. Torna-se fundamental superar a visão de que a cultura do campo é estática e paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

Para que a nucleação escolar compense as longas distâncias a serem percorridas pelos alunos, torna-se imprescindível a garantia de uma infraestrutura adequada, para que não se perpetue a precarização das escolas multisseriadas, pois a falta de um bom espaço com os respectivos materiais que o professor precisa para dar sua aula é de suma importância para a qualidade do ensino. Nesse caso, é preciso



incluir salas de computadores, bibliotecas, laboratórios, entre outros. Também é fundamental que os professores recebam apoio pedagógico que, em muitos casos, não existe e, principalmente, que aconteçam cursos para a qualificação e preparação dos professores para trabalhar com a realidade desses alunos (SANTOS; SANTOS, 2017).

Outra questão fundamental para que um projeto de nucleação escolar funcione, é a dos transportes escolares. Mesmo porque, os estudantes de zonas rurais, enfrentam várias dificuldades para terem acesso à educação, percorrendo longos trajetos entre a casa e a escola. Nesse cenário, o oferecimento de um serviço de transporte escolar gratuito é fundamental para assegurar esse direito constitucional à educação. Diante disso, o Governo Federal criou o programa “Caminho da Escola”, no ano de 2007, que tem como meta a renovação e a padronização dos veículos utilizados no transporte escolar rural no Brasil, além de estudos, juntamente com universidades federais, para melhor conhecer a realidade desse serviço, e promover melhorias no sistema (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

Assim, desde o surgimento deste programa, a qualidade da frota escolar rural no Brasil tem melhorado, ainda que devagar, sendo observada uma redução de 1,7% no uso de veículos impróprios, como caminhonetes e caminhões, e um aumento de mais de 6% no uso de micro-ônibus, que é o veículo mais barato oferecido dentro do programa Caminho da Escola. Também se verificou uma mudança no tipo de veículo utilizado, com redução na idade média da frota utilizada, que passou de 16,3 anos em 2006 para 13 em 2012. Esses dados mostram uma substituição dos veículos antigos e impróprios para o serviço de transporte escolar por veículos mais adequados e novos. Essas mudanças garantem a prestação de um serviço com mais qualidade, conforto e segurança para os alunos (CARVALHO; LEITE; NASCIMENTO, 2017).

Também é fundamental que, no processo de nucleação, a gestão pública considere a legitimidade dos pontos de vista das comunidades do campo na busca de outras estratégias de solução que contemplem uma educação de qualidade para a emancipação da população camponesa (EULÁLIO, 2014).

Mesmo porque, o processo conhecido como Educação do Campo vem sendo mobilizado com o intuito de desenvolver um projeto político pedagógico que consiga garantir os direitos educacionais da população camponesa.

[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

Para tanto, é preciso que haja um compromisso das políticas públicas para garantir o direito à qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham no campo. O avanço das políticas educacionais para o campo está sendo reconhecido e evidenciado na expansão das mudanças que vêm ocorrendo no atendimento aos níveis de ensino, porém, ainda se está muito distante de garantir uma universalização da Educação Básica no Campo (SANTOS; SANTOS, 2017).

A criação de material didático específico e/ou adaptado para os anos iniciais do ensino fundamental deve ser feita, levando em consideração elementos da cultura rural, enfatizando a importância das pessoas e dos trabalhadores para o desenvolvimento de diversas atividades que contribuem para o crescimento e movimentam a economia do país.

Em 2011, foi feita a publicação de um informe com a data para editoras inscreverem coleções de livros para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. O Ministério da Educação, busca com essa iniciativa fomentar a produção destes, conforme as especificidades já anteriormente citadas.

Segundo o diretor de Ações Educacionais do FNDE, Rafael Torino, " a escolha [dos livros] será feita pelos municípios, com a participação dos professores." Tudo isso seria feito conforme a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. A fundamentação legal desta ação para renovar o material didático usado nas escolas do campo está amparada nos Artigos 205, 206, 208, 211 e 213 da Constituição, como identificado na Resolução.

Um ponto positivo em relação à nucleação, é que a maior quantidade de crianças/jovens propicia e proporciona atividades maiores que exigem um trabalho mais detalhado e minucioso. Segundo Bremm (2015), diretores e até mesmo alguns alunos encaram a nucleação das antigas escolas multisseriadas como uma novidade que amplia as possibilidades de desenvolver a comunicação das crianças. É possível ver que a interação social do discente melhora, principalmente ao se tratar de apresentações que podem ser realizadas pelas escolas-polo com diversas

finalidades, e sempre incentivando o estudante a compartilhar seus conhecimentos e perder seus medos e inseguranças.

### 3.5 RESULTADO DE CIDADES QUE APLICARAM A NUCLEAÇÃO, ANTES E DEPOIS.

Para entender melhor o processo de nucleação escolar, foram escolhidas duas cidades que passaram por essa fase. A primeira cidade é São Gabriel, que fica localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. A escola utilizada para exemplo, é a EMEF Mascarenhas de Moraes. Possui, segundo Pastorio (2015), 113 alunos contando com 2 funcionários e 14 professores. Por dia, a escola utiliza três ônibus para levar as crianças de casa para a escola e da escola para casa. O prédio escolar tem espaços específicos para as diversas atividades, como por exemplo, laboratório, biblioteca, sala com computadores e acesso à internet, além das 5 salas de aula, refeitório, saguão para apresentações e eventos, almoxarifado e depósito. Ao redor da escola, podem ser encontradas algumas casas e igrejas, tanto anglicana quanto católica.

A escola começou a funcionar no ano de 1967, mas só foi oficialmente aberta e legalizada no ano de 1978. Em 1992 é que a escola ganhou os espaços citados no parágrafo anterior, e por conta do processo de nucleação no município foi oficializada como sendo a primeira Escola-Polo. A partir de então, escolas multisseriadas começaram a ser fechadas. Só para essa primeira Escola-Polo, outras 9 multisseriadas tiveram que ser esvaziadas. As outras escolas tiveram uma transição semelhante. Iniciaram as atividades pedagógicas antes de serem oficializadas. Todas têm em torno de 100 alunos e depois de oficializadas passaram a atender alunos até dos anos finais do ensino fundamental.

Segundo Pastorio (2015), algumas das pessoas que passaram pela instituição, hoje se encontram em bons cargos, empresários de ramos diversos e alguns até se tornaram professores no ensino básico e no superior, dando aula na Universidade Federal de Santa Maria ou retornaram para dar aula nas escolas do ensino básico.

Pastorio (2015) coloca em seu trabalho que aos moradores não foram realmente dados o direito a expressão. A participação dos moradores não era levada

em conta no momento de decisão com relação ao local da escola, pois tudo isso acabava sendo decidido pelo poder público.

É possível notar através do relato que as escolas do município de São Gabriel passaram pelo processo de nucleação, mas não tiveram um impacto necessariamente nos índices de desempenho ou melhora. Das 5 escolas analisadas, 2 retornaram a ter classes multisseriadas para os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, de 1ª à 5ª série para atender melhor os alunos e principalmente porque as matrículas sofreram uma redução.

Esses resultados de desempenho que não mostraram mudanças significativas, levaram a entender que o interesse da nucleação estava mais referido a questões econômicas de racionalização do que há um ideal de melhoria direta aos estudantes e seus direitos constitucionais. De modo geral, o município em si não aprovou o processo de nucleação, entretanto, não se tratou de uma escolha desses. A interação antes defendida, não surtiu efeito.

Com relação aos transportes das escolas do município de São Gabriel, quatro delas tem 3 ônibus escolares no total para levar e trazer os alunos, rodando aproximadamente 400 km. Apenas uma conta com 4 ônibus.

A segunda cidade que passou pelo processo de nucleação foi a cidade de Montes Claros no interior do estado de Minas Gerais e situado na região norte. O processo de nucleação ocorreu por volta de 1997-2004, sendo a rede municipal de ensino composta por 66 escolas de pequeno porte e anteriormente eram organizadas de forma multisseriada. Elas eram isoladas geograficamente e atendiam populações de fazendas, comunidades ou vilas que ficavam aos seus arredores. O espaço era pequeno e mal dividido para aproveitar e existiam apenas duas salas de aula, nas quais um número reduzido de crianças de diferentes idades aprendiam.

No tocante às políticas de educação, é possível identificar as medidas e ações políticas que atingiram e modificaram a escola do campo, por mais que não tivessem sido medidas específicas para essas especificidades. As medidas foram:

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
- Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)
- Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)

A cidade teve um total de 74 escolas de pequeno porte - que em maior parte eram as que ensinavam as crianças até a 5ª série - que foram nucleadas de forma gradativa. Diferentemente da cidade de São Gabriel, no Rio Grande do Sul, a cidade de Montes Claros em Minas Gerais teve seu processo de nucleação acontecendo de forma mais tardia no ano de 2006. Com intenção de verificar os dados e calcular diferentes percursos com diferentes modos de deslocamento, a quantidade de aluno a ser transferido, a capacidade de pessoas que seria suportada pelo prédio da escola-polo, a cidade foi mapeada.

Apenas três escolas foram construídas no município em áreas rurais e apenas cinco escolas do total que foram nucleadas e ofertavam vagas até o 9º ano do ensino fundamental passaram por uma reforma. Essas também receberam mais suporte em questão de materiais didáticos, insumos básicos - que eram escassos ou inexistentes - e materiais pedagógicos.

O transporte dos estudantes é feito através de ônibus que foram previamente estabelecidos pela comunidade de forma conjunta. Além disso, os professores que dirigiam as escolas-polo eram todos dotados de formação no Ensino Superior, bem como os professores que eram todos licenciados.

Bremm (2014) afirma que, nesse município o transporte custa muito caro ao município, portanto, não poderia ter um valor tão alto aos cofres visto que até mesmo a situação das estradas é precária. Para considerar um transporte como facilitador do acesso à educação, deve ser considerada não apenas a quantidade, o número de transportes, mas também a qualidade que este oferece na viagem do discente e de casa até a escola e vice-versa.

Com a análise destes dois municípios, de estados diferentes e processos de nucleação distintos, é possível comparar e entender os movimentos regulatórios que precisam ser realizados para atender minimamente a população da área rural. Até mesmo medidas como intercalar os dias de ida à escola, fazem diferença e podem ser benéficos se ajustados e pensados para a rotina da vida no campo. Vale ressaltar que as políticas públicas necessitam de olhares mais profundos com relação à vivência na zona rural. É a partir deste olhar que as melhorias são capazes de acontecer. Esse olhar, por sua vez, vem dos que moram e vivem o campo, são sensíveis e suscetíveis às facilidades e dificuldades desse meio.

Ainda podemos citar também diversas cidades do interior da Bahia que promoveram a paralisação total de suas escolas rurais que funcionavam com classes

multisseriadas, optando por promover a nucleação escolar como política pública de educação visando a melhoria no ensino municipal. A exemplo é possível citar o município de Bom Jesus da Lapa, que por meio do decreto nº 26, de 15 de fevereiro de 2018 extinguiu as classes multisseriadas e promoveu a nucleação de 15 escolas rurais. Outro exemplo bem próximo da realidade do município de Gandu é a cidade de Jequié-Ba, que por sua vez nucleou 24 escolas rurais no ano de 2001 e funciona nesta modalidade até o atual momento.

Importante também citar municípios de outros estados que adotaram essa prática, a exemplo do município de São Paulo das Missões, localizado no estado do Rio Grande do Sul promoveu a nucleação de 24 (vinte e quatro) escolas rurais e ao longo do tempo tem constatado significativas melhorias nos gastos e investimentos municipais na educação do campo.

## **4 NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GANDU**

### **4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE GANDU**

A Rede Municipal de Ensino de Gandu-BA, no que diz respeito às orientações curriculares, têm como aporte a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, do Parecer CNE/CEB 11/2010, da Resolução CNE/CP nº 2/2017 e do Parecer do CNE/CEB45/2006, que fixa e amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e a forma de trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização.

Como visto ao longo desse estudo, em se tratando da oferta educacional para as escolas do campo, é relevante que a proposta curricular, em diálogo com a matriz curricular, ancore-se na temporalidade e saberes próprios dos contextos e identidades dos estudantes, considerando a importância da universalização, garantia e qualidade social da educação para esse público com fins no exercício da cidadania plena e no desenvolvimento de um País cujo paradigma tenha como referências a justiça social, solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua vivência em áreas urbanas ou rurais (BRASIL, 2010).

A partir dessa abordagem e considerando o contexto de oferta educacional para o campo, o processo de ensino/aprendizagem deve partir da realidade dos povos do campo e ter a identidade valorizada por meio de projetos educativos com pedagogias próprias e que atendam às especificidades da população desse espaço. Isso implica a construção de um currículo próprio, calendário escolar flexível, produção de material didático e paradidático que dialoguem com o contexto local dos educandos/as e que deem conta da organização dos espaços e tempos pedagógicos integrados: Tempo Escola e Tempo Comunidade.

No município de Gandu existem atualmente 19 escolas rurais que funcionam exclusivamente com classes multisseriadas, onde a maioria conta com dois ou no máximo três profissionais por escola. É certo que a política pública atual, adotada para atender a comunidade rural no campo da educação, visa justamente promover a educação básica do alunado, contudo, suas limitações oriundas do próprio sistema

que regulamenta as classes multisseriadas não oportunizam o sistema de ensino com a mesma qualidade que é ofertada ao alunado da zona urbana.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e da Lei nº 13.005/2014), a rede municipal de ensino tem autonomia para construir seus currículos, suas matrizes de referência das avaliações processuais por componente curricular e por ano de escolaridade, definidas por objetivos/habilidades específicos que balizam a construção dos conceitos estruturantes e refletem o trabalho cotidiano de professores e alunos. Esse processo se articula com as matrizes de referência das avaliações nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2017).

Tem-se para tanto, na rede municipal de ensino de Gandu, uma proposta e uma matriz curricular concernentes à efetividade dos direitos e objetivos de aprendizagem a serem assegurados ao longo do ciclo de alfabetização por área de conhecimento. Segundo o referencial da matriz curricular usada pelas escolas da rede, o currículo integra, em um viés transversal, aspectos da vida cidadã (Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura Digital e Linguagens, Cultura e Diversidade, Educação para o Trânsito, Direitos Humanos, Educação Fiscal, Direitos da Criança do Adolescente, Processo de Envelhecimento e Valorização do Idoso) com as Áreas do Conhecimento.

O ano letivo das escolas do campo do município de Gandu, funciona obedecendo todos os pré-requisitos estabelecidos por lei, cumprindo carga horária exigida e seguindo cronograma/calendário com pleno acompanhamento da coordenação pedagógica, como assim tenta se evidenciar por meio do quadro abaixo.



Quadro 1 - Ano letivo das escolas do campo

Dias Letivos: 200			Mínimo de 800 h: Ano			Semanas letivas: 40			Dias Semanais: 5		Nº de horas/aulas dia: 4					
Áreas de Conhecimento  Aspectos da Vida cidadã / Temas Integradores			NÚCLEO COMUM							PARTE DIVERSIFICADA		CARGA HORÁRIA TOTAL				
			LINGUAGENS			CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	EIXOS					
			Língua Portuguesa	Arte	Língua Inglesa	Geografia	História	Ciências	Matemática	Ensino Religioso	Prática Leitora e Escritora		Educação Socioambiental Sustentabilidade			
Saúde			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Sexualidade			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Vida Familiar e Social			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Meio Ambiente			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Ciência e Tecnologia e Cultura Digital			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Trabalho			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Cultura e Diversidade			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Linguagens			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Educação para o Trânsito			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Direitos Humanos			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Educação Fiscal			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Direitos da Criança e do Adolescente			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Processo de Envelhecimento e Valorização do idoso			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
I	1º ANO	CH/S	07	01	01	01	01	01	05	*01	02	01			20	
		CH/A	280	40	40	40	40	40	40	200	*40	80	40			800
	2º ANO	CH/S	07	01	01	01	01	01	01	05	*01	02	01			20
		CH/A	280	40	40	40	40	40	40	200	*40	80	40			800
	3º ANO	CH/S	07	01	01	01	01	01	01	05	*01	02	01			20
		CH/A	280	40	40	40	40	40	40	200	*40	80	40			800
C II	4º ANO	CH/S	07	01	01	01	01	01	05	*01	02	01			20	
		CH/A	280	40	40	40	40	40	40	200	*40	80	40			800
	5º ANO	CH/S	07	01	01	01	01	01	01	05	*01	02	01			20
		CH/A	280	40	40	40	40	40	40	200	*40	80	40			800
TOTAL GERAL DA ETAPA															4.000	

Notas: Legendas:

CH/S: Carga Horária Semanal

CH/A: Carga Horária Anual

C I - Ciclo de Aprendizagem I

C II - Ciclo de Aprendizagem II

\*A referida carga horária será computada apenas para os estudantes matriculados no referido componente curricular.

A Educação do Campo ainda é um caminho em construção em todo território nacional, não sendo diferente no município de Gandu, e justamente por está em construção é tema de debates de várias políticas públicas e projetos governamentais. Diante de uma análise histórica do sistema em estudo, por vezes traz uma sensação de abandono e de descaso, mas um olhar crítico, que vise apurar passado, presente e futuro, nos permite a visão de um universo em construção. É de suma importância que qualquer política pública direcionada a Educação do Campo visem contemplar os interesses e cultura do povo do campo, logo, há de se levar em consideração a necessidade de estudo em cada localidade para se criar projetos exequíveis e viáveis para adequado ao meio. É preciso compreender a cultura do campo para avançar na elaboração de um sistema educacional igualitário e qualitativo, visando sempre destacar a importância de se pensar projetos voltados para a evolução do sistema de educação do campo, e com isso a evolução do homem do campo.

Com relação a esse pensamento, cabe a leitura de Freire. Vejamos:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como "projetos"-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2005, p.84).

Freire defende uma busca constante pela humanização do indivíduo, neste contexto, tratando o cidadão do campo não apenas como dados estatísticos no tocante populacional, mas sim, como sujeito detentores de direitos e deveres igualmente equiparados ao cidadão urbano.

A nucleação das escolas do município de Gandu situadas no campo, consiste justamente em uma valorização, na progressão da construção de um sistema educacional cada vez mais igualitário, devendo levar uma educação pensada com base na cultura do homem do campo, sem, contudo, limitar seu universo, nem tão pouco impor a situação rural como um obstáculo para o progresso do sistema de ensino.

O currículo do Ensino Fundamental das séries iniciais está constituído de uma Base Nacional Comum e de uma Parte Diversificada como estabelece o artigo 7º e o seu parágrafo único da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referências a BNCC devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2017), nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Conforme o documento, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Ao longo do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilitam lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, a história, a cultura, as tecnologias e o ambiente. Os profissionais da educação do campo do município de Gandu tentam se superar dia após dia com o objetivo inicial de matricular o máximo possível de alunos e posteriormente encaram o desafio de manter esses

alunos com frequência escolar regular, uma vez que a evasão escolar é outro fantasma que assombra os educadores do campo desta municipalidade.

No tocante a evasão escolar, esta é uma problemática existente não só no município de Gandu, mas em todo território nacional tanto no sistema de educação do campo como no urbano, contudo, se percebe de maneira muito mais drástica nas escolas do campo. A busca por meios de prender o estudante nas escolas, em especial o alunado das escolas do campo é um desafio da família, da sociedade e do estudante, mas principalmente do educador, que dia pós dia precisa aprender para transmitir e direcionar a atenção de seu alunado a continuidade do ensino em um cenário rico em dificuldades e obstáculos. Nessa linha vale destacar a inteligência de Freire (1982, p.86):

O próprio fato de tê-lo reconhecido como tal me obrigou a assumir em face dele uma atitude crítica e não ingênua. Essa atitude crítica, em si própria, implica na penetração na “intimidade” mesma do tema, no sentido de desvelá-lo mais e mais. Assim, [...] ao ser a resposta que procuro dar ao desafio, se torna outro desafio a seus possíveis leitores. É minha atitude crítica em face do tema em engaja num ato de conhecimento.

No que se refere às áreas do conhecimento que integram o currículo do ciclo de aprendizagem no Ensino Fundamental (anos iniciais), devem ser trabalhadas de forma articulada, sendo essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, com fins de desenvolvimento integral do ser humano.

Mais precisamente, no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física com a finalidade possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. A parte diversificada da matriz curricular é composta por Prática de Leitura e Escrita, Educação Socioambiental e Sustentabilidade e Ensino Religioso.

É importante, entretanto, garantir a especificidade de cada área do conhecimento a ser respeitada pela organização dos conteúdos em parceria com uma prática avaliativa formativa e continuada, considerando uma sequência, a saber:

mobilização para que as crianças iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados; mobilização para expandirem essa relação e para sistematizarem conhecimentos no processo de aprendizagem. O lema então, é sempre incluir o sujeito, promovendo a sua permanência e o seu progresso qualitativo no processo.

Na elaboração do currículo, à luz da BNCC (2017), é imperativo considerar que as competências e diretrizes são comuns a todas as áreas do conhecimento e, por extensão, deve levar em conta: o desenvolvimento das dez competências gerais; a abordagem das competências específicas e sua progressão durante os nove anos do ensino fundamental; o foco nas cinco áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso; a contextualização dos conteúdos referentes aos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.

O município desenvolve diversos programas e projetos no âmbito da educação do campo com base no que chamam de coordenação pedagógica em ação, tendo como objetivo o diálogo entre teoria e prática. Um dos programas em destaque no ano de 2019 foi o programa denominado “na vibe do mundo multiletrado”. Este por sua vez, despontou com enfoque nas atividades de leitura, e promoção do indivíduo/formação, enquanto leitor/enquanto produtor do que se lê, dando continuidade de forma a sistematizar esses conhecimentos pautado nos planejamentos diários. O projeto foi considerado por partes dos educadores e coordenação pedagógica muito significativo, pois envolveu todas as áreas de conhecimentos e ainda promoveu ambiente de leitura para todos os envolvidos na educação.

Outro programa que merece destaque é o “despertar” que é um programa do SENAR/BA promovido em parceria com a Secretaria da Educação Gandu-Ba, voltado para a promoção da educação e para a responsabilidade social. No ano de 2019, teve como o tema: Produção de alimento e sustentabilidade no campo, promovendo nas regiões de origem das unidades de ensino, várias oficinas, com cursos diversificados voltados para a cultura potencial local de cada uma dessas regiões, envolvendo a comunidade escolar e local nesse momento ímpar de aprendizado teórico e prático. Viabilizou também, espaços formativos de caráter pedagógico, com foco na teoria e

prática sustentável/ produção de alimentos. A experiência da equipe com o Programa Despertar no ano letivo de 2019 foi além, pois docentes e discentes vivenciaram com as comunidades a realidade sócio ambiental ao realizar pesquisa de campo para chegar ao resultado do QRSS (Quadro Regulador da Situação Ambiental) em cada comunidade, revendo e valorizando a produção de cada produtor. A partir deste diagnóstico da realidade a Prefeitura Municipal/Secretaria de Educação e Senar, juntos com os parceiros patrocinaram palestras e cursos para as comunidades, certificando todos os participantes. Em duas regiões (comunidade dos Macacos e Burizinho), aconteceram cursos sobre o plantio da graviola, com carga horária de 48 horas cada curso, com um público de mais 30 pessoas, e ainda foram distribuídas mudas de graviolas para as comunidades onde estava realizando o curso.

A avaliação da equipe pedagógica é que 2019 foi um ano com muito aprendizado, que iniciou com uma importante palestra da nutricionista do município para realização de oficina, ensinando como utilizar os alimentos saudáveis na merenda escolar. Considerou também um ano de descobertas para estudantes e educadores do campo com muita interação e trocas de experiências, destacando a didática implantada por uma formadora local, focando em sequência didática, interdisciplinaridade, avaliação, estrutura da BNCC. Importante frisar que no ano de 2019, assim como todo início de ano letivo, a educação do campo inicia com formação municipal específica, com enfoque na temática do ano letivo e dando início a formação continuada.

A formação continuada trouxe em seu encerramento, um Seminário de Temas Transversais: Como Trabalhar com as Experiências Pedagógicas e Atividades Inovadoras, na educação no Campo.

Foram ofertadas nas escolas, Dr. Eduardo, Maria Nogueira, Padre Vieira, São José, Manoel Timóteo, Nair Martins, palestras sobre o plantio do cacau, tendo como palestrantes técnicos agrícolas da Ceplac e do Senar. Já nas Escola Enelice Santos Baiardi, Senhora Santana, Terezinha Soleano, Vitor Meireles, Hermillo Lopes, Rosalino Barbosa, Almir Ramos, foram oportunizadas para alunos e comunidade, palestra sobre o plantio da banana, ministrada por técnicos em agronomia também do Senar. Na Escola Iolanda Ribeiro os ensinamentos foram sobre produção do leite, e na Escola Marina Barreto a palestra cuidou do cultivo da acerola tendo como palestrante o Secretário do Meio Ambiente do município, Jorge Sarmento.

Todo início de ano letivo a Secretaria de Educação do Município de Gandu proporciona o encontro de formação para a equipe, onde normalmente iniciam como Estudo da BNCC, marcos Legais, Competências Básicas, Competências Específicas, Habilidades Direitos de Aprendizagem, Ludicidade e Aprendizagem Organizador Curricular, sempre sob orientação da equipe pedagógica, discutem o alinhamento da Matriz da Educação Infantil, Anos Iniciais, com Base na BNCC, e destacam também demais temas que considerarem importante para o sucesso do ano letivo.

Especialmente no ano de 2019 a equipe de educadores do campo contou com a presença da Doutora em Educação, diplomada pela Universidade Federal da Bahia, Manoela Oliveira que deu sequência as atividades formativas, abordando o tema: As (Des)aprendizagens sobre os saberes e fazeres no processo de aprendizagem. Foram debatidos ainda temas sobre Comunicação Marketing-pessoal e as relações Interpessoais e o eu no espaço de trabalho, Avaliação Diagnóstica e Interventiva para a Progressão da Aprendizagem com e o Desafio de Promover a Aprendizagem e a Avaliação Significativa em Sala de Aula, finalizando com o tema Educação Inclusiva.

O município desenvolve ainda ações importantes como as oficinas pedagógicas compostas por: A oficina de leitura e escrita e compreensão que têm como princípio norteador escrever para aprender a escrever. Os alunos são envolvidos em situações comunicativas, capazes de acionar o repertório construído acerca de gêneros estudados em anos anteriores e dialogar com propostas originais dos projetos da escola. Todos os campos de atuação são trabalhados nessa oficina, a exemplo de: vida cotidiana/ vida pública/artístico literário, escrita compartilhada e autônoma/produção de textos/ análise linguística/ semiótica (alfabetização). Os educadores envolvem os objetos de conhecimentos como, formação do leitor, estratégias de leitura, compreensão em leitura, escrita colaborativa, produção de textos escritos, oralidade, construção do sistema alfabético e da ortografia, morfologia e morfossintaxe.

A oficina busca ainda reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, dentre diversos outros objetivos votados a qualidade de ensino.

As oficinas não focam apenas nas áreas de humanas, mas também trabalham as ciências exatas. Sob a temática que a matemática requer ludicidade, o projeto oficina de Jogos Matemáticos, foi desenvolvido pela coordenação de educação do

campo, visando a aplicação dessas nas aulas de oficina e experiências matemáticas, considerando os objetos de conhecimentos já trabalhados. Oportunizando aos estudantes, então, aprender e revisar, brincando os conteúdos matemáticos, de forma prazerosa e espontânea sistematizando as operações matemáticas com registros diversos. Os jogos constituem um excelente recurso didático, pois podem possibilitar a compreensão de regras, promover interesses, satisfação e prazer, formar hábitos e gerar a identificação de regularidades. Além disso, facilitam o trabalho com símbolos e o raciocínio por analogias (DANTE, 1999).

Com o sentimento de demonstrar a organização da equipe de educadores do Campo do município de Gandu, não se vê como desnecessário falar do conselho de classe das escolas no campo, ação contínua e efetiva que promove momentos de discussões e previsibilidade de tomadas de atitudes visando melhorias no desenvolvimento da vida escolar do educando, integração escola/comunidade. As sugestões de intervenções pedagógicas encaminhadas de forma a promover mudanças expressivas no comportamento diário dos educandos, viabilizando meios para a melhoria das dificuldades detectadas: Acompanhamento psicológico, psiquiátrico e fonoaudiólogo, bem como outras modalidades detectadas, de alunos com necessidades especiais, os quais são encaminhados para acompanhamento de acordo com as especificidades. Tudo isso tornando possível devido a um conselho de classe participativo e atuante o qual vem conduzindo a equipe pedagógica a ampliar seu olhar sobre o desempenho da turma e a prática, proporcionando assim a melhoria e a qualidade de ensino. Ainda é possível observar no contexto atual a carência de atendimento especializado nas áreas de Oftalmologia, mais vagas para o atendimento e acompanhamento Psicopedagógico, psiquiátrico e uma melhor atenção médico-básica para esses educandos do Campo/no Campo.

Uma prática necessária e muito positiva desenvolvida no âmbito municipal são as visitas pedagógicas que se trata de uma das ações que viabiliza os encaminhamentos e efetivação das decisões entre as partes envolvidas na promoção da aprendizagem do aluno, na mediação entre coordenação/professor, coordenação/educando, coordenação, direção/professor, aluno, direção /coordenação e professor. Não são de menor importância os encontros pedagógicos quinzenais, onde a coordenação encontra-se com professores/ auxiliares de ensino e é considerado pela equipe um ponto positivo, uma vez que esses têm promovido mais



integração entre os agentes responsáveis pela promoção efetiva da educação no contexto rural.

Porém, apesar de todas essas especificidades, em contato com alguns profissionais e alunado das classes multisseriadas das escolas do município de Gandu, é perceptível a dificuldade de ensino e de aprendizado, em virtude de questões diversas, mas, principalmente, devido ao pouco tempo para atender a públicos diferentes (alunos de diferentes séries e idades) simultaneamente.

Nessa perspectiva, as aprendizagens devem ser essenciais e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. É preciso assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e futuramente, do mundo do trabalho. O que se percebe por meio do estudo da educação do campo no município de Gandu é que a equipe necessita de melhorias na sistemática de ensino, de maneira que seja oportunizado ao estudante um ensino mais próximo e direcionado de seu tempo, idade e conhecimento.

#### 4.2 CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE GANDU-BA

Como já dito, a Rede Municipal do Campo do município de Gandu atualmente é composta por 19 escolas com turmas de Educação infantil na modalidade multisseriada. Cada sala conta com um professor, sendo importante frisar que esses profissionais, em sua grande maioria, são pedagogos com especialização na Educação votada para o Campo. Além dos professores e pessoal de apoio, a rede conta com o apoio da equipe pedagógica que é composta por uma direção, três coordenadores com carga horária de 40h cada, e um de 20h, sendo que cabe a esses profissionais atuarem não apenas no dia a dia das escolas, mas, também, mediando planejamentos coletivos.

A educação no campo no município de Gandu busca base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, por sua vez, foi elaborado e desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil em 2012, em parcerias com os governos estaduais e municipais, tendo por objetivo a assegurar que todas as crianças alfabetizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, cumprindo, assim, a

Meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Os professores que compõem o quadro da educação do campo, no referido município, participam anualmente de Jornadas Pedagógicas, formações específicas e diversas capacitações, estando tão qualificados quanto os docentes que militam na zona urbana, contudo, necessitam lidar dia após dia com as dificuldades exclusivas das classes multisseriadas

A tabela a seguir elenca a realidade das 19 escolas multisseriadas e quantitativo de alunos matriculados por série.

Tabela 1 - Alunos matriculados por série nas 19 escolas multisseriadas do município de Gandu-BA, em 2019

<b>Escolas</b>	<b>Creche</b>	<b>Ed. Inf i</b>	<b>Ed. Inf. li</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>Total</b>
Herminio Lopes	06	12	10	06	07	11	06	14	72
Almir Ramos	04	05	05	06	06	06	02	05	39
Maria Nogueira	01	01	01	05	01	02	05	02	18
Rosalino Barbosa	05	04	04	03	03	04	0	01	24
São José	02	02	02	03	4	5	02	03	23
Nair Martins	04	05	04	03	03	5	4	07	35
Manoel Tomóteo	05	05	07	04	01	05	08	06	41
Santo Antônio	06	06	05	03	04	07	06	03	40
Antônio Imbassahy	04	04	05	06	06	03	11	06	45
Vitor Meireles	04	04	01	03	04	06	07	03	32
Senhora Santana	06	Xxx	03	02	02	02	02	02	19
Terezinha Soleano	05	02	xxxx	05	03	03	02	03	23
Enelice Bayard	03	01	01	4	4	09	4	06	32
Yolanda Lisboa	08	04	06	08	04	07	03	07	47

Amelia Alves	06	04	03	03	06	04	05	04	35
M.Barreto	02	Xxx	02	06	04	06	01	xxx	22
Padre Vieira	Xxx	Xxxx	xxx	05	06	06	05	07	29
Comunitária Vera Lucia	02	06	06	Xxx	Xxx	Xxx	xxx	xxx	14
Dr. Eduardo	02	05	05	07	01	04	xxx	03	27
<b>TOTAL</b>									<b>584</b>

Portanto, atualmente, existem matriculados nas classes multisseriadas do campo 584 (quinhentos e oitenta e quatro) estudantes, da creche ao 5º ano. Em cada escola conta-se com a presença de um professor por sala, em alguns casos conta-se também com a presença de um auxiliar de ensino, uma merendeira e um auxiliar de serviços gerais. Professores e alunos são desafiados diariamente a ensinar/aprender em classes com focos em diferentes series, onde o tempo não colabora a favor do educador.

As classes multisseriadas são a modalidade de política pública atual para combater o analfabetismo no campo, sem que se retire o estudante de seu ambiente e de sua comunidade familiar. Contudo, é nítido que são necessários avanços que visem melhorias no sistema de ensino do campo.

Devido à deficiência no ensino relacionada com a problemática já citada das classes multisseriadas, muitos pais acabam por optar em matricular seus filhos em escolas urbanas, o que leva o município a um gasto já significativo com transporte escolar para conduzir esses estudantes a essas escolas. Atualmente esse gasto gira em torno de 300 mil reais por mês apenas com o transporte escolar, o que pode ser verificado através do Portal da Transparência do município.

#### 4.3 PROPOSTA PARA NUCLEAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GANDU

O presente trabalho, tenta ao decorrer de sua construção, apresentar a Educação do Campo no município de Gandu, sem deixar de elencar seus pontos fortes e suas vulnerabilidades. O sistema de ensino praticado no campo, atualmente composto por 19 escolas, que funcionam exclusivamente com classes multisseriadas, comportam uma média de 500 alunos, com profissionais capacitados para trabalhar

no meio rural e logicamente vem avançando, mas ainda assim clamam por melhorias mais significativas, pois há na nucleação um grande passo para a elevação da base de conhecimentos de seus alunos.

Essa proposta surge em um momento de evolução da educação do município, tendo obtido nota 5.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo considerada uma nota muito boa, tendo em vista a Meta 7 do PNE (Brasil - Casa Civil, 1988), pois a mesma diz que deve-se fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de forma a atingir determinadas médias nacionais para o IDEB, e estabelece estas médias para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021, sendo as de 2021 as seguintes: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Neste cenário, é importante reconhecer que o IDEB representa um avanço, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência, e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola (Costa, Silva, & Freitas, 2017).

Ao promover a nucleação escolar no município de Gandu-BA, o município necessitará da maior intensidade em alguns investimentos, como a exemplo do transporte escolar que passará a ser peça chave para o funcionamento desta política pública, uma vez que os alunos das comunidades envolvidas irão necessitar ser transportados até o local das escolas-polo. Com este novo formato, os alunos deixariam a realidade das classes multisseriadas e passariam a formar classes unisseriadas.

Todavia, a proposta desse estudo não segue o padrão comum que tem sido a maioria dos municípios no tocante a nucleação das escolas rurais do país, tendo em vista que se propõe à construção de escolas-polo dentro da zona rural, e não na zona urbana. Essa proposta busca manter as origens culturais de cada estudante, unindo as vantagens das escolas-polo com as vantagens das escolas locais. Assim, ainda que o estudante tenha que se deslocar para fora de sua região, continuará frequentando escola no meio rural, e seu deslocamento será menor. Busca-se, assim, evitar o desenraizamento sociocultural das crianças, que é uma das características negativas apontadas por exemplos de nucleação escolar no Brasil.

Dessa forma, ainda que seja necessário um investimento inicial maior com transporte escolar, o deslocamento dos estudantes será por distâncias menores do que as já existem hoje em certos casos, o que no fim trará economia para o município e evitará a evasão escolar que o município vivencia. Essa evasão pode ser constatada pelo fato de que, no ano de 2019, três escolas foram fechadas devido à falta de alunos.

Fato importante é que as metodologias e estratégias didático-pedagógicas devem ser diversificadas, ativas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, a fim de valorizar a autonomia e o protagonismo do estudante e, se necessário, adotar a Pedagogia de Projetos (atividades interdisciplinares; pesquisa como princípio educativo; organização dos educandos em grupo etc.); aprendizagens sequenciadas; estudos orientados; trabalho em oficinas, entre outros pertinentes.

Com a nucleação, o município também necessitará concentrar esforços para prover aos alunos uma melhor infraestrutura educacional, com a construção de escolas com bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, área de lazer e esportes, supervisão e orientação pedagógica, entre outros benefícios que proporcionem aos alunos um melhor nível de aprendizado.

Quanto à avaliação da aprendizagem, propõe-se que seja de caráter investigativo, processual e formativo, buscando identificar as reais necessidades do educando para o aprimoramento da qualidade das atividades educacionais. No processo, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos de acordo com o artigo 24, parágrafo V da LDB 9394/96, quando assinala que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Destaca-se que essa avaliação deverá ser realizada de forma contínua, progressiva, e tem por princípio a garantia do desenvolvimento integral do educando e de seu sucesso escolar, mediante procedimentos internos da unidade escolar que abrangem os avanços e limites inerentes à aprendizagem e tem autonomia para promover a reorientação da ação pedagógica, assegurando a consecução dos objetivos pedagógicos. Destarte, está pautada nas seguintes bases:

- I. Ação diagnóstica de caráter investigativo, buscando sinalizar os avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem;
- II. Ação processual/contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos educandos, permitindo a correção dos desvios e adoção de medidas intervenientes imediatas;
- III. Ação participativa e emancipatória, assumindo caráter democrático, em que os agentes envolvidos analisam e manifestam sua autonomia no exercício de aprender e ensinar.

Em relação aos conteúdos, Madeira (2010) ressalta a importância de que a população rural precisa receber conhecimentos suficientes para ser capaz de controlar os novos meios de produção, para que possa trabalhar com as diferentes possibilidades e as novas tecnologias que chegam ao setor, fazendo com que a escola não deva ignorar estes fatos.

O mesmo autor afirma ser preciso que a escola se baseie em formar sujeitos autônomos, capazes de buscar informações e soluções para os problemas de seu cotidiano, ou seja, de forma sujeitos capazes de pensar, serem criativos, estabelecerem relações e comparações, capazes de experimentar e de conhecer as causas e assumir as consequências de suas ações. Implica no desenvolvimento de uma trajetória pedagógica que permita aos alunos se experimentarem na autonomia, na liberdade responsável, no desenvolvimento de suas habilidades, na ampliação, apropriação e construção de conhecimentos.

Complementando, Luther e Gerhardt (2018) dizem que a escola, enquanto como espaço de produção do conhecimento, torna-se um ponto receptor e difusor de projetos e programas de desenvolvimento rural, mas deve ir muito além disso. Deve ser um lugar da produção de saberes específicos, práticas locais e empoderamento.

Nesse cenário, concordando com o colocado por Vieira, Santos e Jesus (2012), afirma-se que um projeto de educação do campo deve se preocupar com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar, como vem sendo realizada na maioria das localidades do país, que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive. Apesar de, para muitos, parecer algo simples, deslocar as crianças do campo para estudar na cidade, em nome de uma suposta melhor qualidade no ensino, não é uma postura que garanta o direito à educação aos povos do campo.

Por esse motivo, esse estudo acredita que uma proposta de escolas-polo dentro do ambiente rural se traduz em uma solução mais adequada, pois limita o percurso de deslocamento e mantém os alunos em escolas mais condizentes com sua cultura, procurando evitar o desenraizamento cultural.

Ainda concordando com o estudo de Vieira, Santos e Jesus (2012), quando se analisa as singularidades dos povos do campo em relação às suas identidades e sua organização da comunidade, se percebe que uma escola faz muita diferença para uma comunidade e para o processo de ensino aprendizagem das crianças que ali residem. Afinal, nas escolas do campo a criança possui contato direto com a natureza, assim como com sua vivência e realidade, que deve ser utilizada de forma historicizada e contextualizada conforme os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do que ocorre em uma escola urbana, que não proporciona esse espaço natural e não realiza essa discussão.

Lembrando o que foi colocado no capítulo 2 desse trabalho, no tópico sobre ensino e aprendizagem, para promover o verdadeiro ensino é preciso tornar as informações transmitidas aos alunos pertinentes, pois apenas sendo pertinentes elas se tornarão conhecimento e aprendido. Portanto, para que se tornem pertinentes, precisam respeitar a cultura e as crenças dos alunos. É preciso que o professor se aproprie primeiro dos conceitos relevantes para seus alunos para que possa transmitir os conhecimentos dentro de um contexto que seja compreensível para eles. Dentro de suas realidades. E isso não ocorre em uma escola urbana, onde a realidade do campo fica totalmente fora de seu contexto.

Conforme alertado por Morin (2020), é preciso respeitar a identidade humana ao ensinar, e se vê que ela é completamente ignorada pelos sistemas educacionais, ainda mais nesse cenário de nucleação escolar. Cada indivíduo apresenta

características motivadoras diferentes, e elas se relacionam com suas paixões e desejos, com sua cultura, com o ambiente em que cresceu e vive, e estas questões influem em sua forma de aprender.

Com a nucleação, as crianças das escolas do campo que vão estudar em ambiente urbano acabam por ficarem deslocadas, visto que muitas escolas e professores não trabalham estas diferenças no espaço escolar. Com isso, acabam por gerar conflito de identidade, e esses alunos que estão em conflito sentem o ambiente escolar como um local desagradável, o que não estimula nem motiva seu aprendizado.

Para que essa nucleação funcione a contento é preciso que o professor use estas diferenças culturais para promoção da inclusão, estimulando a curiosidade dos demais sobre as diferenças culturais entre os alunos, levando a que cada um possa valorizar suas diferentes realidades. Assim, se trabalha em favor do desenvolvimento de aprendizado e do pensamento crítico. Em uma escola-polo mantida dentro da realidade rural, isso se torna mais fácil, pois as diferenças entre os alunos serão menores, e elas serão mais facilmente compreendidas, tanto pelos alunos como pelo próprio professor.

Ademais, em concordância com as palavras de Cruz e Azevedo (2019), é fundamental que o município, ao criar as escolas-polo, estabeleça um currículo específico voltado para escolas rurais e que este atenda os princípios da educação do campo, bem como organize estratégias para garantir a formação inicial e continuada dos professores para atuar nessas áreas e também os custos com materiais didáticos diferenciados e norteados pela educação do campo.

Vieira, Santos e Jesus (2012) também destacam o fato de que as crianças e os jovens camponeses possuem o direito fundamental de terem acesso à educação de qualidade no seu lugar, e não o de receberem uma educação escolar fora de seu espaço, que busca delimitar e se organizar através da seriação de conteúdo, enquanto o campo apresenta uma vida plena de diversidade no seu próprio território. Assim, torna-se necessário que os cidadãos do campo participem das decisões referentes à sua vida e não apenas sigam aceitando as determinações de governos que não se preocupam verdadeiramente com suas necessidades.

Portanto, uma proposta de educação para o campo deve partir dos próprios sujeitos do campo para ser legítima e corresponder às necessidades desses sujeitos. Afinal, segundo Arroyo (1999), o movimento social no campo vem representando uma



nova consciência dos direitos dessa população, como o direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra o quanto já se reconhecem como sujeitos de direitos.

Da mesma forma, é importante que o processo de nucleação seja desenvolvido em associação com políticas públicas de fortalecimento e manutenção de agricultores no campo, tendo em vista a crescente evasão da população rural para áreas urbanas, em busca de melhores condições de renda.

Essa realidade é retratada em diversos estudos, como no de Dallanôra e Liberalesso (2018), que abordam a questão da sucessão familiar no campo, pois os jovens, em decorrência das dificuldades que se apresentam no meio rural, não estão se sentindo motivados em continuar com as atividades que são desenvolvidas pelos seus pais. Entre as alegações estão a insatisfação devido às poucas oportunidades e pouco incentivo, além de ser uma prática desgastante.

Ainda com base nas autoras citadas, os poucos jovens que têm acesso às escolas urbanas e adquirem melhor capacitação profissional, abandonam o campo, pois veem melhores oportunidades a partir dos estudos. Isso se deve justamente ao fato da falta de identidade campesina dessas escolas, que desenraiza esses alunos.

Dallanôra e Liberalesso (2018) também explicam que a outra parte dos alunos acaba percebendo que a propriedade não dá o sustento necessário e afastam-se para sair em busca de novos empregos para uma melhor condição de vida. Porém, esses jovens que migram para os centros urbanos e não possuem qualificação profissional, acabam por gerar problemas para as cidades que recebem essa mão de obra desqualificada. Não conseguindo atingir os perfis exigidos nas cidades, esses jovens acabam sendo excluídos, marginalizados, tendo que se sujeitar a trabalhos mal remunerados, muitas vezes ficando sem acesso moradia, assim aumentando o número de favelas, prostituição, entre outros problemas.

Frisa-se assim, a importância de associar a educação com políticas públicas de fortalecimento e manutenção dos campesinos em suas localidades, devendo-se debater a política de Educação do Campo, conforme defende Rodrigues et al. (2017), no sentido de trazer à luz o que interessa ao projeto de educação dos habitantes do meio rural, frente ao desafio da construção de um novo modelo de sociedade.

É preciso pensar o espaço rural para além da sua oposição ao urbano. O “novo rural” desloca o foco para a produção de um espaço de vida, de vivência, de formação de identidades contra-hegemônicas, e a escola tem papel central na construção de novas ruralidades calcada na luta dos movimentos sociais e trabalhistas rurais por justiça social. Negar o direito à escola a milhões de brasileiros que residem na zona rural só contribuirá para um novo período de êxodo, deslocando-os dos seus espaços de vida para a periferia das cidades, em busca de uma educação para os filhos. Com isso, agrava-se a situação econômica e social de trabalhadores, interferindo no desenvolvimento do país. (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS, 2017).

Rodrigues, Marques, *et al.* (2017) reforçam a urgência do desenvolvimento de novas políticas públicas que priorizem a melhoria estrutural e pedagógica das escolas do campo. Em sua opinião, caso investimentos reais não sejam feitos para a melhoria das escolas e a nucleação escolar continue sendo realizada da forma como vem sendo (promovendo desenraizamento dos alunos), e no ritmo acelerado que se verifica, cada vez mais o campo vai se transformar em um lugar sem plantações, sem pessoas, sem escolas, ou seja, sem vida (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS, 2017).

Por esse motivo, Sá (2013) alega que o currículo das escolas do campo deve repercutir, valorizar e constituir-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte a população camponesa em seus contextos específicos (ou seja: suas lutas, trabalho, tradições culturais). Isto é relevante não apenas porque, pedagogicamente, o ensino contextualizado motiva e envolve mais as crianças, mas porque a escola é um dos espaços sociais onde identidades são formadas, tanto as individuais como as coletivas.

Dessa forma, enquanto educadores, é função primordial dos professores refletirem sobre quais referenciais e identidades estão ajudando a constituir com as práticas escolares que desenvolvem com seus alunos. Questionarem se estão promovendo espaços e práticas significativas para as crianças, que estejam ligadas com suas experiências de vida, ao mesmo tempo em que as ampliem.

A nucleação das escolas rurais é uma realidade que vem avançando a cada dia com o objetivo de elevar a qualidade do ensino nas comunidades rurais, contudo, muitos municípios não avançam nesse processo sob a alegação de escassez financeira e orçamentária. Conforme já evidenciado no capítulo primeiro desse trabalho, este não pode ser considerado um motivo válido para a falta de investimento em se tratando do Direito à Educação.

A noção de Mínimo Existencial aplicada à educação, vista sob o enfoque dos direitos fundamentais e de proteção social, obriga o poder público a encontrar uma alternativa para a concretização e efetivação desses direitos, bem como para que estes não esbarrem na Reserva do Possível.

No cenário atual, percebe-se que a população brasileira não tem seus direitos à educação, à saúde, assistência, previdência, trabalho, maternidade, proteção à infância e educação entre outros efetivamente garantidos pelo poder público e a justificativa se baseia, na maioria das vezes, por questões orçamentárias ou falta de dinheiro, conceitualmente chamado de Reserva do Possível.

Por conta disso, o Mínimo Existencial, núcleo essencial dos Direitos Fundamentais, tocado pelo Princípio da Dignidade da Pessoa humana é um instrumento para garantir a concretização dos direitos positivados pelo legislador, no qual a escassez de recursos ou falta de destinação orçamentária não podem ser alegados em contraposição as prestações necessárias a uma vida com dignidade.

O Mínimo Existencial se tornou um forte aliado do cidadão, sendo o instrumento para a efetivação dos direitos fundamentais sociais no cenário brasileiro, principalmente no que concerne à educação.

A criança, adolescente e os jovens, nesse contexto, possuem direito constitucionalmente defendido, devendo ser uma ação conjunto dos Poderes Públicos dos pais e da sociedade.

A utilização do mínimo se fez necessário pelo fato de que ele é o núcleo essencial dos direitos tocado pelo Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, e corresponde à parte do direito que o poder público não pode intervir.

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, por sua vez, determina a proteção da integridade física e moral do cidadão, garantindo as condições justas e adequadas de vida para o ele e sua família, se fazendo presente na análise dos Direitos Fundamentais.

O mínimo em consonância com os direitos impede à alegação da Reserva do Possível, que consiste em uma barreira a garantia desses direitos. A escassez de recursos financeiros (reserva fática) e a falta de dotação orçamentária (reserva jurídica) não podem ser justificativas para a concretização dos direitos positivados na Constituição Federal de 1988.

Contudo, verifica-se que embora não possa ser alegado face ao Mínimo, a Reserva ainda se faz presente nas discussões jurisprudenciais e doutrinárias

brasileiras, sendo argumento utilizado em desfavor dos direitos, por isso, a Constituição deve ser tomada como ponto de partida e assegurar as condições de dignidade, que inclui a proteção as condições materiais mínimas de existência.

Ao fazer a apuração do mínimo existencial determina-se os gastos públicos prioritários, depois de garanti-los é que se poderá discutir, relativamente aos recursos remanescentes, em que outros projetos investir. Nesse caso, o mínimo existencial pode conviver com a reserva do possível.

O poder municipal certamente deverá se organizar financeira e orçamentariamente para concentrar inicialmente esforços em gastos maiores na educação do campo com novas despesas no sentido de construir e equipar escolas-polo, assim como assegurar seu pleno funcionamento, mas como já defendido neste trabalho, não pode deixar de evoluir no critério educação por alegação da reserva do possível.

#### 4.4 PROPOSTA DE PROJETO DE LEI MUNICIPAL

A Constituição Federal Brasileira consagra em seus artigos 205 a 214 a educação enquanto direito fundamental social e impõe ao Estado, família e sociedade atribuições com a finalidade de garantir esse direito.

Levando em consideração que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, tanto em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual como social, entende-se que esta deverá ser prestada com qualidade e efetividade. Considerando também que o Direito à Educação está amparado pela Constituição Federal como um Direito fundamental, sendo este irrenunciável e inviolável e que a falta de verba pública seja orçamentária ou financeira (Reserva do Possível) não poderá ser levantada como inibidor desse direito, tendo em vista a incidência do Mínimo Existencial, considera-se que a nucleação é um passo de extrema importância a ser dado por parte do poder executivo do município de Gandu/Ba.

Cabe a União coordenar a Política Nacional de Educação, articulando todos os níveis e sistemas de ensino, conforme se pode retirar da inteligência do artigo 8º da LDB:

**Art. 8º** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

**§ 1º** Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

**§ 2º** Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

O referido dispositivo estabelece ainda que:

**Art. 11.** Os Municípios incumbir-se-ão de:

**I**- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

**II**- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

**III**- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

**IV**- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

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

**VI**- assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Diante da competência que tem os municípios para legislar com relação à Educação Fundamental, levando em consideração ainda a sua obrigação em ofertar a educação básica para seu alunado, como resultado deste trabalho pretendeu-se apresentar projeto de lei com o objetivo de promover estudo para mensurar a possibilidade e viabilidade de nucleação das 19 escolas do campo do município de Gandu-Ba.

#### **PROJETO DE LEI Nº \_\_\_\_\_ DE 2020.**

Institui estudo e da outras providencias no âmbito do município de Gandu-Ba, para mensurar a existência de logística financeira e cultural para promove a nucleação das escolas localizadas em locais de difícil acesso no campo local.

A PREFEITURA MUNICIPAL DE GANDU/BA, decreta:

## CAPÍTULO I

### Disposições Gerais

Art. 1º - A nucleação pode ser considerada como um passo de extrema relevância no cenário da educação municipal, uma vez que tem por principal objetivo a elevação da educação básica para o alunado do campo.

Art. 2º - caracteriza-se a escola nucleada como:

I - Modelo organizacional de trabalho que visa atender aos alunos do município que contam atualmente com o ensino multisseriado.

II - Modelo pedagógico de ação didática mais aproximada na sua dinâmica operacional, acreditando permitir melhor acompanhamento e intervenção na prática docente;

III - Modelo considerado capaz de extinguir as classes multisseriadas e agregar o alunado em turmas que passam a ser geridas pela Escola Núcleo/Polo.

Art. 3º - São objetivos da nucleação:

I - Oferecer às escolas da zona rural, que atualmente contam com o sistema de ensino multisseriado, melhor qualidade e eficiência na gestão escolar, agrupando-as em escolas polos passando a funcionar como turmas unisseriadas.

II - Promover melhorias na educação básica rural sem, contudo, promover o distanciamento do alunado de suas comunidades de origem;

III - Racionalizar a utilização de recursos como forma de sanar as dificuldades mais urgentes;

IV - Fortalecer nas escolas da zona rural uma coordenação com atuação articulada;

V - Supervisionar a qualidade de ensino, melhorando os índices;

VI - Fortalecer a estima pela escola, reduzindo a evasão escolar.

Art. 4º - O processo de nucleação compõe-se das seguintes etapas:

I - Decisão política mediante estudo de logística de implementação das escolas-polo;

II - Discussão com os profissionais de educação da rede;

III - Reunião com as comunidades em um processo de reconhecimento do processo de nucleação e convencimento para a aceitação do novo sistema de ensino;

IV - Mapeamento das escolas;

V - Levantamento das características geopolíticas;

VI - Programa de Ensino;

VII - Tipologia escolar dos núcleos;

- VIII - Criação da equipe diretiva da escola-núcleo;
- IX - Criação de instrumentos de acompanhamento e avaliação;
- X - Cronograma de visitas para supervisão das escolas;
- XI - Legalização do sistema;
- XII - Reavaliação do sistema;
- XIII - Apresentação do Conselho Municipal de Educação especificamente votado para a Educação do Campo;
- XIV - Conservação do registro das escolas nucleadas;
- XVI - Portaria interna para funcionamento do núcleo;
- XVII - Elaboração do Regimento Interno de acordo com o Regimento Unificado;
- XVIII - Portaria para designação de Diretor por núcleo.

Art. 5º - Diante da relevância do tema poderá ser a Secretaria Municipal de Educação autorizada por esta Lei a:

- I - Criar Comissão para realizar estudos visando identificar dentro do meio rural melhor local para construção das escolas-núcleo;
- II - Realizar estudo para identificar quantas escolas-núcleo são necessárias para atender a todo alunado da zona rural do município;
- III- Realizar junto as comunidades rurais trabalho de reconhecimento, importância e conscientização do processo de nucleação;
- IV - Realizar, após identificação do local de construção da (s) escola (s), georreferenciamento das rotas ligando as comunidades envolvidas e as escolas-núcleo;
- V - Realizar levantamento da real necessidade do transporte escolar após processo de nucleação;
- VI - Realizar levantamento da real necessidade do corpo docente e pessoal de apoio necessário para atender o alunado após nucleação.

Art. 6º - A critério da Administração Pública, tendo em vista estudo realizado, é possível instituir a criação das escolas-núcleo para atender a reunião das escolas multisseriadas que poderão ser extintas após funcionamento dos núcleos.

Art.7º - Revogam-se as disposições em contrário dessa Lei.

Art. 8º - A presente Lei entra em vigor imediatamente após sua publicação.

Gandu, Ba \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo quanto exposto, é possível concluir que à nucleação escolar tratada na presente pesquisa, onde apresenta-se uma proposta de criação de escolas-polo no município de Gandu - BA, que por sua vez seriam construídas dentro das regiões rurais do município, e não em áreas urbanas, é completamente vantajosa para o processo de elevação na qualidade de ensino da educação do campo no município. Essas escolas continuariam a adotar um currículo diferenciado, voltado para a Educação do Campo, valorizando as culturas locais, promovendo o enraizamento dos alunos em suas comunidades, ao mesmo tempo em que oferece a eles uma educação mais ampla e de melhor qualidade, unisseriadas, com melhor infraestrutura educacional, oferecendo espaços de computação, laboratórios, biblioteca e esportes.

Para assegurar o sucesso da nucleação a administração pública deverá investir em transporte escolar para que esses alunos possam se deslocar de uma comunidade para outra. É importante frisar, que este investimento já existe e com o processo de nucleação não deixaria de existir, porém, será em menor escala, o que irá permitir que o município venha a economizar, tendo em vista a menor quilometragem de deslocamento, pois, hoje o município apresenta um gasto considerável nesse sentido, já que diversos alunos têm buscado por melhores condições de estudos em áreas urbanas, e para se deslocarem dependem desses transportes. Com escolas construídas dentro do território rural muitos alunos não vão necessitar do uso de transportes e outros utilizariam, contudo, em quilometragem mais restrita.

As escolas do campo são de fundamental importância para suas comunidades, de forma que a retirada do estudante do campo para a zona urbana, com conseqüente desativação das escolas até então existentes (classes multisseriadas), só traria retrocesso e sensação de exclusão e esquecimento para o povo que ali habita. Diante da necessidade de motivar e valorizar as comunidades do campo, apresenta-se a proposta de construção de escolas núcleos dentro das próprias comunidades campesinas, buscando manter a identidade do homem do campo e ao mesmo tempo elevar a qualidade de ensino do estudante daquele cenário.

Busca-se, assim, mobilizar toda a comunidade do campo em torno de um projeto voltado para a realidade da zona rural, valorizando suas características, promovendo o enraizamento e ajudando a manter os jovens no campo em suas



comunidades e frequentes nas escolas, fortalecendo seus laços e vínculos indenitários com sua comunidade. É necessário fortalecer o sentimento de que a escola do campo é um espaço de construção, dinamizador de relações sociais, culturais, produtivas e políticas, mas principalmente, é o local de oferta de educação gratuita, obrigatória e qualitativa para seu alunado.

Estas questões aqui trazidas devem ser discutidas e refletidas por todos aqueles que participam das sociedades rurais, em especial os responsáveis pela elaboração e aprovação das políticas públicas voltadas para essas realidades.

A nucleação escolar das escolas em questão não poderá acontecer da noite para o dia, nem tão pouco poderá ser um ato unilateral da administração pública, uma vez que é totalmente razoável que a mudança, a novidade, traga consigo questionamentos e medos iniciais. Diante da possibilidade de impacto que toda medida inovadora traz, cabe a realização de estudo de viabilidade, assim como, trabalho intenso de conscientização e apresentação do projeto de nucleação junto ao público-alvo.

É certo que a administração pública em primeiro momento deverá emitir maior esforço financeiro e orçamentário para a construção das escolas, assim como para equipá-las e organizá-las de forma que possam passar a funcionar garantindo uma educação de maior qualidade para os estudantes, mas o tema abordado trata-se de um direito assegurado pela Constituição Federal como um Direito Fundamental e que não poderá ser deixado em segundo plano. Conforme se demonstrou ao decorrer desse trabalho, é comum deparar-se com negativas de direitos por parte do poder público sob a alegação de escassez orçamentária e financeira, mas apresenta-se também na presente pesquisa a validade do mínimo existencial em desfavor da reserva do possível, comumente invocada por parte dos governantes. Direito é direito, e em se tratando de um Direito Fundamental não poderá o poder público negá-lo a sua sociedade.

O processo de nucleação tem vantagens e desvantagens, abordadas no terceiro capítulo, dentre as vantagens, vale enfatizar a abrangência de uma possibilidade de processo de aprendizagem com classes de crianças que por estarem na mesma faixa etária tem um desenvolvimento cognitivo próximo. Isso de certo modo, facilita a compreensão e até mesmo trabalha com o lado emocional, para que não haja desestímulos por parte dos alunos e educadores.

O trabalho debate um tema de extrema relevância social, principalmente em se tratando de um município de interior, com uma ampla área rural, uma vez que comporta atualmente 19 escolas com mais de 500 alunos matriculados e inúmeras famílias que nutrem sentimentos de melhorias para suas crianças, adolescentes e jovens. A população do campo não mais aceita o discurso que educação, estudo é para “gente da cidade”, educação é para todos e deverá ser prestada de maneira igualitária, respeitando a crença, origem e história de cada povo, sem, contudo, retirar a qualidade do ensino. Acredita-se que a nucleação é um passo para a elevação do ensino nas comunidades do campo do município de Gandu.

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.
- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática. **Revista E-Currículo**, v. 1, p. 1-28, 2006.
- ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42.
- BAGATINI, W. Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. *In*: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 12., 2012. Canoas. **Anais** [...] Canoas: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **Eficácia jurídica dos princípios constitucionais. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- BARCELLOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- BERBAT, M. C.; MEDEIROS, G. S. A. Educação do campo e o processo de nucleação: realidade do Município de Miguel Pereira do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: **Brazilian Journal of Educational, Technology and Society**, v. 15, p. 318-327, 2017.
- BERNARDO, A. A. Direitos humanos: a "retórica" do universalismo em uma sociedade global multicultural. **Espaço Jurídico**, v. 15, n. 1, p. 19-132, 2014.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, P. **A quinta geração de direitos fundamentais**. 3. ed. [S.l.]: Direitos Fundamentais & Justiça, 2008. p. 82-93.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [S.l.]: [s.n.], 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2rq7Dnq>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabele as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dezembro 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2tROI9F>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- BRASIL. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. [S.l.]: [s.n.], 2010. p. 9-20. Disponível em: <https://bit.ly/2NpBZID>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- BREMM, C. **As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS**. 36 p. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, São Paulo das Missões/RS, 2015.
- CAGGIANO, M. H. S. A educação. Direito Fundamental. *In*: RANIERI, N. **Direito**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 19-37.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação no campo**. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular; Fio Cruz, 2012.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. Cap. 2.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

CARVALHO, W. L.; LEITE, P. S.; NASCIMENTO, P. H. O processo evolutivo do transporte escolar rural brasileiro no modo rodoviário. **Revista Eletrônica de Engenharia Civil**, p. 118-127, 2017.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. **Em Aberto**, v. 30, n. 99, p. 99-113, 2017.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE). Relator: Murílio de Avellar Hingel. **Parecer CNE/CEB Nº: 03/2008**. Ministério da Educação (MEC). Brasília-DF, 2008. p. 1-5.

CORDEIRO, T. G. B. F. Reorganização espacial da oferta escolar: o fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro. **Revista Tamoios**, v. 17, n. 2, p. 110-124, 2013.

COSTA, C. G. S.; SILVA, G. P.; FREITAS, R. C. F. A política de educação para o ensino médio no Brasil: reflexões sobre o plano de desenvolvimento. **Revista Histedbr On-line**, v. 17, n. 2, p. 678-698, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645860>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CRUZ, A. B.; AZEVEDO, S. C. Geografia escolar e escola no campo: investigações sobre a educação geográfica numa escola rural com currículo urbano. **Revista Nera**, v. 22, n. 46, p. 106-128, 2019.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S.; SUPERTI, E. Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas do Amapá. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais**, v. 6, n. 6, p. 165-178, 2014.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 1ª a 5ª séries**. 12. ed. [S.l.]: Ática, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2006.

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. D. **Tipos de métodos e sua aplicação**. 21. ed. Campina Grande-PB; Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2008. ISBN 978-85-87108-98-2. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia\\_cientifica/Me t\\_Cie\\_A04\\_M\\_WEB\\_310708.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Me t_Cie_A04_M_WEB_310708.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.

DIOGENES JUNIOR, J. E. N. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? [S.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2qtQEEEd>. Acesso em: 30 jun. 2020.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 691-713, 2007.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2QNNMMMy> Acesso em: 08 abr. 2020.

EULÁLIO, W. E. **As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013)**: contradições, desafios e perspectivas. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e a dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008.

FERREIRA, E. N. Teoria dos Direitos Humanos: debate entre universalismo e relativismo cultural. **Conteúdo Jurídico**, 30 abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2vFXaXB>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica da Educação**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 1-14, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

GANDU. Leonardo Barbosa Cardoso. Prefeitura Municipal de Gandu. **Plano de Governo Gandu 2021-2024**: plano de governo 2021-2024. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/35238/426/candidatos/463988/5\\_1600528013737.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/BA/35238/426/candidatos/463988/5_1600528013737.pdf). Acesso em: 21 out. 20

GARBELINI NETO, G.; SILVA, A. S.; LIMA, C. A. Educação do campo e direitos humanos: um levantamento das produções científicas nos últimos vinte anos no Brasil. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 111-135, 2017.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola púlca do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

HONESKO, R. S. Discussão histórico-jurídica sobre as gerações de direitos fundamentais: a paz como direito fundamental de quinta geração. *In*: FACHIN, Z. **Direitos fundamentais e cidadania**. São Paulo: Método, 2008. p. 195-197.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-25.

LUÑO, A. E. P. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución**. Madrid: Tecno, 1999.

LUTHER, A.; GERHARDT, T. E. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. **Revista Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 3, n. 7, p. 281-310, 2018.

MADEIRA, C. P. **Da multisseriação à nucleação: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS: décadas de 1980 a 1990**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010.

MARTINS, U. L. Direitos humanos: universalismo versus relativismo. [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2nz28Rm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

MEDEIROS, M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista Política e Gestão Educacional**, p. 1165-1178, 2017.

MELLO FILHO, J. C. **Constituição Federal anotada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MELLO, M. C. D. Informativo STF. ADPF - Políticas Públicas - Intervenção Judicial - "Reserva do Possível" (Transcrições). Supremo Tribunal Federal, Brasília-DF, 29 abril 2004. **Diário da Justiça da União** 4 maio 2004 Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MENDONÇA, S. Estado e Ensino Rural no Brasil na Primeira Metade do Século XX: Balanço Historiográfico. **Estudios Rurales**, Buenos Aires: Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural - Universidad Nacional de Quilmes(CEAR-UNQ), v. 2, dezembro 2012. ISSN 2250-4001. Disponível em: <http://sociales.unq.edu.ar/investigacion/centro-de-estudios-cear/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**, 22 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. [S.l.]: [s.n.], 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2FMWjJm>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC; SEB, 2010a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1986. Disponível em: <https://bit.ly/2QQRJQx>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MUNIZ, R. M. F. **O Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NERY, I. I. J. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 8-11.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008.

OLIVEIRA, J. A. **Teoria jurídica e novos direitos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

OLIVEIRA, J. F. S.; MATOS, E. **Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: [s.n.], 2017.

OLIVEIRA, S. R.; BATISTA, S. S. S. Juventude e formação profissional no contexto das reformas do ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 84-93, 2018.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos. [S.l.]: [s.n.], 1948.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. **Direitos fundamentais sociais: efetividade frente à reserva do possível**. Curitiba: Juruá, 2005.

OSLEN, Ana Carolina Lopes. **Direitos Fundamentais Sociais. Efetividade frente a “Reserva do Possível”**. 4. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do Município de São Gabriel/RS**. p. 161. 2015. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, São Gabriel – RS, 2015.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RAMOS, A. C. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

REZEK, J. F. **Direito internacional público: curso elementar**. São Paulo: Saraiva, 2011.

RODRIGUES, A. C. S. et al. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 23 fevereiro 2017. ISSN 2175-6236. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2175-62362017005001108&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362017005001108&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 2 jul. 2020.

SÁ, C. F. **Currículo e educação no caampo**: tensões e resistências à nucleação escolar. [S.l.]: [s.n.], 2013. Disponível em: <https://bit.ly/38zaP3L>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SAMPAIO, J. A. L. **Direitos fundamentais**: retórica e historicidade. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANCHES, V. L.; OLIVEIRA, M. L. C. Desruralização escolar: um estudo sobre o fechamento de escolas do campo em um município do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-28, março 2019. ISSN 2525-4863. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5906>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SANTOS, R. S.; SANTOS, M. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2017. Aracaju. **Anais [...]**, 2017.

SARLET, I. W. **Dimensões da dignidade**: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional. 2. ed. Poto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito a educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, 2013.

SENADO FEDERAL, C. D. E. T. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília-DF: [s.n.], 2019. 37-46 p. ISBN 9788552800255. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559134>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVEIRA, A. A. D. Atuação do Ministério Público para a proteção do direito a educação básica. **Direito à Educação**, São Paulo, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2009.

SILVEIRA, D. B. Federalismo à brasileira. [S.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/34eMH4P>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Edusp, 1972

SOUZA, M. B.; COSTA, J. P. R.; ETGES, V. E. Educação do campo é direito e não esmola! Um olhar constitucional sobre direito fundamental de crianças e adolescentes à educação do campo. **Revista Direito, Sociedade e Cultura**, p. 431-464, 2016.

SOUZA, M. C. D. **Direito educacional**. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

STEINER, H.; PIOVESAN, I. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.



RODRIGUES, João Freire. O Rural e o Urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise Social**, Lisboa, v. 49, 2014.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Florianópolis-SC, Brasil. **Anais** [...] Florianópolis-SC: UFSC, 11 a 14 de abril de 2011. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_02/e02a\\_t004.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t004.pdf) Acesso em: 26 ago. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**, 26 fevereiro 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2sqr3wP>. Acesso em: 01 jul. 2020.

TORRES, Ricardo Lobo. **O Direito ao Mínimo Existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

VIEIRA JÚNIOR, B. C. Teoria dos direitos fundamentais: evolução histórico-positiva, regras e princípios. **Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ**, p. 73-96, 2015.

VIEIRA, M. L.; SANTOS, M. V. S. D.; JESUS, S. S. D. **Processo de nucleação das escolas do campo no Município de Poço Redondo/Se**. Poço Redondo-SE: [s.n.], 2012.

WOLKMER, A. C. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos "novos" direitos. **Revista Jurídica UNICURITIBA**, p. 121-148, 2013.

**ANEXO A - Projeto de Proposta de Lei sendo utilizada pelo Gestor Municipal de Gandu como proposta de Plano de Governo para a próxima gestão**

Coligação: A Força do Trabalho que fez Gandu Avançar  
PP - DEM - PL - PSB - PODE

Leonardo Cardoso - Prefeito  
Joilson Andrade - Vice Prefeito

**GANDU-BA**

**PLANO DE GOVERNO - 2021 - 2024**



## INTRODUÇÃO

Este Plano apresenta as principais propostas do candidato Leo de Neco vice Jojó e da “A Força do Trabalho que fez Gandu Avançar”, para a administração municipal no período 2021-2024. O plano apresentado traduz o anseio de uma gestão realmente comprometida com a população Ganduense.

Trata-se de uma proposta de política pública na qual se vislumbra ampliar ainda mais desenvolvimento social no município de Gandu contemplando todos os setores e concentrando os esforços na busca de parcerias com instituições que atuam no âmbito municipal tanto na esfera pública quanto na privada.

O novo Modelo de Gestão continuará sendo implementado pela administração municipal, propondo e executando projetos de grande importância para população, como foi realizado nos últimos 4 anos, apresentando resultados altamente positivos em todas as áreas de atuação do Governo. O Plano de Governo também foi construído com a participação popular, com diversas sugestões, ideias e projetos.

Esse plano retrata a real necessidade da população ganduense. No momento atual se observa que um dos maiores anseios da comunidade está voltado para setor de geração de empregos, no qual será um dos focos principais de atuação gestão em buscar parceria público-privada e parcerias com os órgãos governamentais para fomentar a geração de emprego e desenvolver ainda mais a economia local. Dessa forma, pretende-se ampliar os serviços já existentes no município e implantar outros.

As estratégias voltadas à geração de emprego para os jovens, a exemplo do estímulo à implantação de empreendimentos industriais no município, também passa a ser uma prioridade, bem como implantação de programas de capacitação e formação empreendedora como intuito de criar um ambiente de empregabilidade e oportunidades.

Sendo a vocação do município de Gandu predominantemente agrícola não se pode pensar o desenvolvimento local sem pensar no fortalecimento da agricultura, com base no desenvolvimento rural sustentável. Por essa razão, se pretende fortalecer a relação com instituições como o, SEBRAE, SENNAR e demais instituições que atuam

no âmbito municipal/regional para a implantação de pequenas empresas (individuais ou cooperativadas) voltadas ao aproveitamento e beneficiamento da produção agrícola local, conforme a vocação de cada comunidade.

Outra ação de grande impacto da futura administração também com base na formação de parcerias será a busca incessante para construção de moradias populares através do programa minha casa minha vida.

Durante todo o mandato a realização dos objetivos almejados estará atrelada a valores como trabalho, transparência, responsabilidade, realismo, consistência, criatividade e, acima de tudo planejamento e organização.

Esses são os princípios que deverão caracterizar uma administração forte e verdadeiramente comprometida com os anseios da população, marca da nossa trajetória política.

Este plano não se configura uma ideia acabada ou imposta, estando aberto a outras contribuições que possam vir a surgir ao longo da campanha eleitoral e no decorrer da gestão quando a administração se abrirá à participação da comunidade como fez nos últimos 4 anos.

O Plano de Governo representa um modelo de gestão com a participação cidadã e reflete as ideias do candidato e os anseios da população ganduense com o objetivo de fazer Gandu Avançar Mais.

## **PROPOSTAS**

### **Educação**

- Intensificação da política pública de Escola Integral;
- Inclusão Sócio Digital;
- Intensificar a Capacitação e Valorização do Profissionais da Educação;
- Criação de Plataforma digital de apoio aos professores e alunos;
- Implementação da matrícula Informatizada;
- Ampliação de vagas para Educação infantil e Fundamental;
- Reformulação do plano de carreira dos profissionais do magistério;

- **Estudo para mensurar a viabilidade nucleação das Escolas do campo;**
- Construção de novas escolas, visando ampliar o ensino fundamental na zona urbana;
- Aquisição de Novos Veículos para o Transporte Escolar;
- Desenvolver políticas públicas para intensificar o apoio aos Estudantes Universitário;
- Buscar juntamente com toda Região do Baixo Sul a implantação de um pólo de Faculdade ou Universidade para Gandu e região;