MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ

TERESINA (PI)
2024

GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves.

TERESINA (PI)
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S677e Sobral, Gésica Mayara Souza
Educação do campo: uma análise da implementação do Programa Escola da Terra no estado do Piauí / Gésica Mayara Souza Sobral. – 2024.
218 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
"Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves."

1. Direito à educação. 2. Educação do Campo. 3. Programa Escola da Terra. 4. Política educacional. I. Gonçalves, Marli Clementino. II. Título.

CDD 344

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves.

Aprovada em: 25 / 04 /2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARLI CLEMENTINO GONCALVES
Data: 11/07/2024 14:39:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Marli Clementino Gonçalves – PPGED/UFPI
Orientadora / Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ
Data: 11/07/2024 12:48:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz - PPGED/UFPI
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCINEIDE BARROS MEDEIROS
Data: 11/07/2024 12:31:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr.ª Lucineide Barros Medeiros - UESPI
Examinadora Externa à instituição

Dedico este estudo aos que acreditam na educação pública; aos professores e professoras que desempenham, mais que um trabalho, uma vocação para ajudar na construção de um novo futuro. Aos meus pais, amigos e colegas que estiveram junto a mim nesta caminhada. A Deus, o autor da vida e fonte da minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus professores, a meus amigos e aos meus familiares.

A meu marido Lucas Sobral de Lima, que me ajudou nesta realização.

A minha parceira de fé e escrita Helante Nogueira que, diante de todas as circunstâncias, esteve comigo ombreada.

E a minha orientadora Marli Clementino pelas orientações.

Agradeço aos docentes do PPGED pelo empenho na formação empreendida no âmbito da Pós-Graduação em Educação.

Agradeço as Professoras da Linha de Política Educacional, Rosana Evangelista da Cruz, Luis Carlos Sales, Luisa Xavier e Marli Clementino Gonçalves pelos ensinamentos nos componentes curriculares da linha.

Agradeço a banca examinadora, ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz, Dr.ª Lucineide Barros Medeiros, Dr. Elmo de Souza Lima e Profª. Dr.ª Eliene Novaes da qualificação e defesa pelas contribuições para a escrita do trabalho e por despender de tempo para construção do meu conhecimento acadêmico que se volta para uma atuação mais qualificada no meu trabalho docente.

Agradeço a Escola Paulo Freire e a Escola Papa João Paulo II, instituições escolares em que trabalho no estado do Maranhão.

Agradeço a minha família e amigos por todo apoio e por entenderem os momentos de ausência para a produção desse trabalho.

“A escola é um bem público a que todos devem ter acesso em igualdade de condições”.

(Roseli Caldart)

RESUMO

O presente estudo investiga o Programa Escola da Terra (PET), no estado do Piauí, na 1ª e 2ª edições, dentro do conjunto de uma das maiores políticas de Educação do Campo, o PRONACAMPO, tendo como objetivo geral: analisar as potencialidades e limites desse programa, no estado do Piauí, relacionando-o ao direito à Educação do Campo e como objetivos específicos: identificar os agentes políticos e o seu nível de participação no programa; analisar o processo de implementação dentro da Universidade Federal do Piauí; identificar a percepção dos participantes quanto à estrutura pedagógica, administrativa, política e financeira; e analisar os critérios relativos ao vínculo dos cursistas, currículo do curso e escolha dos municípios participantes. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa a partir das entrevistas com participantes do programa. Como aporte teórico para a sustentação das análises, baseou-se na literatura que trata do programa, bem como nos estudos sobre Educação do Campo de Arroyo (2015), Caldart (2023), Hage (2021), Mainardes (2018) e Munarim e Locks (2012); sobre políticas públicas, nas pesquisas de Fernandes *et al.* (2008); sobre estudo de caso, nos trabalhos de Graham (2010), Martins (2006) e Yin (2001, 2015), triangulando os dados teóricos, legislação e realidade. Os dados encontrados indicam que programas como o Escola da Terra representam parte do direito à educação dos povos do campo e uma ação de resistência contra a educação hegemônica que se impõe a essa população . A pesquisa identificou que o PET no Piauí tem qualificado os professores para atuar no campo, assim como apresentado condições para adequar e elevar o nível de formação dos docentes atuantes nas zonas rurais do estado e que se faz necessário ampliar o número de vagas e de investimento em políticas para o campo piauiense como medida de combate ao fechamento e nucleação da escola, tal como parte da garantia do direito à educação e de medida de justiça social a essa população.

Palavras-chave: Politica educacional. Educação do Campo; Programa Escola da Terra; direito à educação.

ABSTRACT

The present study investigates the Escola da Terra Program in the State of Piauí in the 1st and 2nd edition within the set of one of the largest Rural Education policies, PRONACAMPO, with the general objective: to analyze the potentialities and limits of this Program in the State of Piauí. Piauí relating it to the right to Rural Education and as specific objectives the aim was to identify political agents and their level of participation in the Program; analyze the implementation process within the Federal University of Piauí; identify the participants' perception regarding the pedagogical, administrative, political and financial structure and analyze the criteria related to the course participants' commitment, course curriculum and choice of participating municipalities. As for the methodology, it is a Case Study. The approach is qualitative and has as theoretical contributions to support the analyzes the literature that organizes the program, interviews with Program participants in Piauí as well as studies on Rural Education Arroyo (2015), Caldart (2023), Hage (2021), Mainardes (2018) and Munarim and Locks (2012); public policies, Fernandes *et al.* (2008); case study Graham (2010), Martins (2006) and Yin (2001, 2015), triangulating theoretical data, legislation and reality. In this sense, the findings indicate that programs such as Escola da Terra represent part of the right to Education of rural people and an action of resistance against the hegemonic education that has historically been imposed on this population. The research identified that PET in Piauí has qualified teachers to work in the field, thus presenting a condition to adapt and raise the level of training of teachers working in rural areas of the state and that, if it is necessary to increase the number of vacancies and of investment in policies for the countryside of Piauí as a measure to combat the closure and nucleation of schools, as part of guaranteeing the right to education and a measure of social justice for this population.

Keywords: Educational politics. Rural Education; Escola da Terra Program; right to education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formação do PET - Programa Escola da Terra..... 25
Figura 2 - Estrutura de formação..... 27
Figura 3 - Contexto do ciclo de políticas públicas..... 76
Figura 4 - Ciclo de políticas..... 81
Figura 5 - Municípios abrangidos pelo PRONERA..... 84
Figura 6 - Educandos ingressantes em cursos do PRONERA por superintendência do INCRA (1998 – 2011)..... 89

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Território de Desenvolvimento Entre Rios 106
Mapa 2 – Municípios do Território de Desenvolvimento Entre Rios 107
Mapa 3 –Território de Desenvolvimento Cocais 112
Mapa 4 - Municípios do Território de Cocais 113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos e sua aplicação nos capítulos da pesquisa 29

Quadro 2 – Princípio Fundamental 52

Quadro 3 – Instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2021 56

Quadro 4 – Artigo 212/CF – Vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento de ensino 57

Quadro 5 – Marcos históricos da Educação do Campo no Brasil 70

Quadro 6 – Conceitos de políticas públicas 74

Quadro 7 – Relatórios do Banco Mundial para o desenvolvimento do Brasil 78

Quadro 8 – Produção acadêmica do PRONERA até 2015 85

Quadro 9 – Comparativo entre os objetivos do PRONERA e os do Programa Residência Profissional Agrícola 87

Quadro 10 – Estrutura do PRONACAMPO, de acordo com a portaria n° 86/2013 91

Quadro 11 – Territórios em desenvolvimento do Piauí 102

Quadro 12 – Temas dos módulos da formação, com cargas horárias 112

Quadro 13 – Equipe de monitoramento do Programa Escola da Terra 119

Quadro 14 – Programa Escola da Terra no Estado do Piauí (I) 122

Quadro 15 – Programa Escola da Terra no Estado do Piauí (II) 125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valor anual por aluno transportado – PROETE- PIAUÍ 100

Tabela 2 – Número de matrículas das escolas localizadas na zona rural com Ensino Fundamental regular no ano de 2018 109

Tabela 3 – Percentual de matrículas nas escolas localizadas na zona rural com Ensino Fundamental regular no ano de 2018 110

Tabela 4 – Número de escolas, localidade (rural), dependência administrativa (municipal) - Teresina, 2018 a 2021 114

Tabela 5 – Resultado da 1ª e 2ª edições do programa 117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas estaduais do campo, no Piauí, nos últimos 12 anos..... 97

Gráfico 2 – Escolas municipais do campo, no Piauí, nos últimos 12 anos..... 99

Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos professores cursistas que participaram da 1° e 2° edição do PET no Piauí..... 126

Gráfico 4 - Dependência administrativa das escolas localizdas no campo piauiense participantes do programa..... 127

Gráfico 5 – Vínculo com a rede de ensino 127

Gráfico 6 – Sexo dos cursistas participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí 128

Gráfico 7 – Faixa etária dos participantes do Programa na 1° e 2° edição..... 128

Gráfico 8 – Raça/etnia dos professores cursistas participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí..... 128

Gráfico 9 – Cursistas com deficiência participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí 129

Gráfico 10 – Função que exercida pelos cursistas na 1° e 2° edição do PET/PI..... 129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AG – Aglomerados

AGROresidência – Programa de Residência Profissional e Agrícola

BM – Banco Mundial

CAODEC - Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação e Cidadania

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CEPRO - Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí

CF – Constituição Federal

CGE – Coordenação-Geral de Educação do Campo

CGPEC – Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo

CNA – Confederação da Agricultura e da Pecuária no Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

ECA – Estatuto da Criança e do Adoelscente

Ed. Campo – Educação do Campo

EEPA – Escola de Engenharia de Porto Alegre

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA I – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Indice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Supeior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo

MAPA - Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPI – Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MPPI – Ministério Público do Estado do Piauí

MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCD – Pessoa Com Deficiência

PET – Programa Escola da Terra

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIB – Produto Interno Bruto

PLOA – Projeto de Lei Orçamentária Anual

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação da Reforma Agrária

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PROEJAPI – Programa de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos da Reforma Agrária do Piauí

PROETE – Programa Estadual de Transporte Escolar

PROJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

QEdu – Portal de Dados Educacionais

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

TC – Tempo Comunidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFMG –Universidade Federal de Minas Gerais

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 PERCURSO METODOLÓGICO 24

2.1 Apresentação do Programa Escola da Terra 24

2.2 Da teoria, coleta de dados e análise dos resultados 28

3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DETERMINAÇÕES CONSTITUCIONAIS 36

3.1 Constituição de 1824 37

3.2 Constituição de 1891 38

3.3 Constituição de 1934 41

3.4 Constituição de 1937 43

3.5 Constituição de 1946 46

3.6 Constituição de 1967 48

3.7 Constituição de 1988 50

4 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O CICLO DE POLÍTICAS 61

4.1 Construções de políticas educacionais para o campo 73

4.2 Pronera: um exponencial em política educacional para o campo 81

4.3 Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o ciclo de políticas 90

5 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ 96

5.1 Caracterização do Estado do Piauí 97

5.2 Instituição e processo de implementação do Programa Escola da Terra no Piauí.....104

5.3 Agentes políticos participantes do Programa e suas responsabilidades 118

5.4 Critérios de escolha de municípios, currículo do curso e perfil dos cursistas..... 122

5.5 Percepção dos participantes do Programa quanto à sua estrutura pedagógica, administrativa, política e financeira 130

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS 141

APÊNDICES 156

ANEXOS 169

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito público subjetivo previsto no texto constitucional, portanto garanti-lo é uma obrigação dos entes federativos. A efetivação desse direito depende de ações direcionadas por políticas públicas que tragam a materialidade fática do que está descrito na lei, tal como a afirmação de que todos têm direito à educação. Tratando da Educação do Campo, pode-se dizer que há um contexto histórico de reivindicações com um legado de 25 anos de luta por sua efetivação (Caldart, 2023).

A Educação do Campo, enquanto modalidade educativa, precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa (Arroyo *et al*., 2011), não podendo ser resumida à existência de escolas situadas no campo. Por esse motivo, faz-se necessário o reconhecimento do seu conceito educativo e da singularidade de sua prática pedagógica, quebrando o paradigma do resíduo da educação urbana e reconstruindo historicamente o movimento campesino que representa o cidadão do campo, com a inerência de todos os direitos que lhe são característicos (Caldart, 2023).

Se o reconhecimento do campo enquanto lugar de aprendizagem ainda é parte da pauta de reivindicações, manter o funcionamento das escolas nas comunidades também integra essa demanda de luta por acesso à educação, uma vez que o fechamento das escolas do campo atinge um percentual de 68,7% de escolas fechadas no Brasil nos últimos 20 anos, conforme dados do Censo Escolar do INEP (Freitas, 2022).

Pesquisas que analisam programas, como o Escola da Terra, também representam papel estratégico na luta por uma Educação do Campo, com meios que a possibilitem na sua integralidade. O programa será considerado a partir da análise dos resultados da política pública enquanto ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), dentro do eixo de formação de professores, em consonância com o direito à Educação dos povos do campo e quilombolas, no Piauí. Nesse sentido, busca-se compreender a estrutura e o processo de efetivação dessa política e quais direitos ela garante dentro do campo da formação, pois um ensino capaz de atender às necessidades da população campesina materializa o início do processo do direito subjetivo ora vindicado, qual seja uma Educação do Campo.

Assim, a garantia da Educação do Campo ainda não é uma realidade em sua totalidade, pois se faz necessário que haja uma conjuntura para sua efetividade, com escolas no campo, professores com formação adequada, material, gestão, estrutura e um currículo adaptado às suas necessidades, com toda particularidade que demanda esse projeto educativo. O direito à

educação no campo e do campo ainda ocupa o centro das discussões dos movimentos voltados aos interesses da vida no campo (Arroyo *et al*., 2011).

Essa luta passa pelo viés da construção de políticas públicas e de programas governamentais que atendam ao propósito de educação de qualidade na zona rural, além de incluir nessa construção a voz do verdadeiro possuidor da terra, o que se torna possível por meio da participação dos movimentos sociais nas discussões sobre a direção que se pretende alcançar no campo. Isso se se considerar o termo política em uma abordagem estatista, na qual se admite que sujeitos não estatais tenham influência na elaboração e na implementação de políticas públicas (Secchi, 2012).

A população do campo brasileiro tem traçado esse caminho de lutas que se origina dentro dos movimentos de reinvindicação e aflora nas ocupações em assentamentos que educam em várias frentes, sobretudo naquilo que concerne à riqueza do movimento social e na ação por efetivação de direitos. Foi nesse processo histórico de ocupações que surgiu a necessidade de uma educação institucional no lugar onde estão, no chão, na terra, conforme o entendimento de Fernandes (2011). Daí a grandiosidade desse processo, que privilegia a construção de saberes para além da sala de aula, no bojo da representação histórica dos grupos sociais, na vivência de discussões tão relevantes, como a reforma agrária, a sustentabilidade, questões ambientais, o direito à educação e o pertencimento ao campo.

Dentre as garantias sedimentares na luta por uma educação para todos, está o aparato legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, que assevera o acesso à educação, conforme preceitua em seu Art. 5º:

> o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

Portanto todo e qualquer cidadão deve estar consciente de que esse é um direito de todos, uma vez que, diferente do que se dissemina, a Educação do Campo não é uma modalidade educacional abstraída daquela oferecida nos centros urbanos, mas uma parte indissociável que compõe o direito fundamental à educação.

Ao pensar em garantias do direito à Educação do Campo, o pensamento primeiro é aquele advindo da materialidade física, ou seja, a luta no campo político para ensejar a construção desses espaços, que são escolas dentro do campo com professores para ministrar aula. Esse aspecto do ensino institucional é inquestionável, todavia não se esgota em seu próprio fim, uma vez que o currículo engessado e a limitação formativa do docente que, por vezes, não tem a preparação devida para ministrar aula nesse contexto, por exemplo, somados à falta de

estrutura, são elementos que impossibilitam que haja, de fato, uma Educação do Campo, no sentido de pertencimento, entre outros problemas públicos a serem enfrentados por políticas públicas voltadas para esse fim (Secchi, 2012).

É preciso analisar a intencionalidade da negação histórica construída em relação à Educação do Campo, relacionada à própria ausência do Estado em garantir direitos a essa população, pois em um país predominantemente rural, apenas no século XX se fala em educação rural e, ainda assim, em uma tentativa de aumentar a produtividade no campo, relacionada ao processo de industrialização (Santana *et al*., 2020).

Nesse cenário, a terra, que é a condição de sobrevivência do pequeno agricultor, se tornou espaço de disputa entre a ideia de construir e produzir conhecimento e o projeto de desenvolvimento governamental neoliberal, que por meio de suas ações tem buscado atender à demanda do capitalismo em detrimento da educação para emancipação.

Enquanto a Educação do Campo objetiva propor meios de permanência, condição de vida e respeito ao modo de produção das populações campesinas, o projeto neoliberal afasta o sujeito da realidade vivida no campo, ao tempo em que nega a apropriação desse direito, adotando o termo "Educação do Campo" e propondo por suas ações o distanciamento entre o homem e a terra, reforçando as amarras sociais historicamente construídas para subjugar e inferiorizar aquilo que se refere à ruralidade, tornando divergente o contexto da produção da política do da prática. De acordo com Arroyo (2015, p. 50),

> Poderemos acumular análises com alta radicalidade política e teórica sobre essa nova consciência de mudança, porém distantes de fracas práticas pedagógicas no cotidiano do currículo e da docência. Nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança.

Arroyo (2015) apresenta um fato que ainda compõe a realidade prática da temática Educação do Campo. Nesse aspecto, embora a luta já se estenda por mais de duas décadas desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, observa-se que escolas do campo ainda são cotidianamente fechadas, rotuladas como atrasadas por muitos gestores ou ocupadas com docentes despreparados para trabalhar com essa diversidade pedagógica.

É preciso também reconhecer que muito já foi construído, a considerar, por exemplo, o contexto brasileiro histórico nas constituições, a consagração do direito à educação na Constituição de 1988 e o nascimento, vinte e dois anos depois, de uma estrutura responsável pela consolidação das ações de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária (Pronera). Instituído em novembro de 2010, tem por objetivo oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino; melhorar as condições do acesso à educação do público

do PNRA; e proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais, por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos, conforme aduz o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Em 2013, para atender ao Decreto nº 7.352, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo. O Programa está dividido em 4 eixos, que apresentam ações práticas, dentre as quais está o Programa Escola da Terra, que visa atender o preceituado no art. 4°, inciso I: Gestão e Práticas Pedagógicas, que será objeto de análise da presente pesquisa. Embora esse programa tenha abrangência nacional, será delimitada a análise das perspectivas de garantias de direito à Educação do Campo, no processo de implementação/oferta no estado do Piauí.

O Programa Escola da Terra, instituído em julho de 2013, por iniciativa do Governo Federal, tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas próprias comunidades, por meio do apoio à formação dos professores. No Piauí, foi implantado em 2017, resultado de convênio entre Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, Ministério da Educação (MEC), Secretaria Estadual da Educação e Secretarias de Educação dos municípios participantes do Programa.

Em sua primeira versão, atendeu a 200 professores dos municípios de Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União, por meio de curso com carga horária de 180 horas, em regime de alternância. Também foi proposto a cada município a constituição de um calendário curricular sociocultural, em contraposição à imposição hegemônica dos períodos letivos, construindo uma escola que atenda e respeite a singularidade do modo de produção camponês.

Segundo Melo e Bonfim (2020, p. 53), “denomina-se calendário sociocultural por ser uma prática social histórica marcada pela seleção e referenciação daquilo que cada povo considera relevante e significativo”. Portanto trata-se de consolidar políticas que buscam atender às particularidades do real e do científico; é educar dentro do contexto, de modo a não impedir que a atividade de subsistência seja realizada e conservar a cultura dos povos que residem nas comunidades quilombolas, ribeirinhas e campesinas, dentre outras populações que compõem esse segmento.

Em 2019, com o governo Bolsonaro e a sua política de dissolução de programas relacionados ao campo, tal qual a desestruturação do INCRA e, consequentemente, o furto dos

meios de funcionamento do PRONERA (Decreto 10.252/2020), ficou evidente o retrocesso e a necessidade de retomada de posição quanto aos direitos já conquistados e sedimentados no texto legal do ordenamento jurídico pátrio.

A luta pelo reconhecimento da Educação do Campo completou 25 anos em 2023, no entanto ainda se combate o fechamento das escolas do campo, a falta de editais que contemplem a formação adequada para professores atuarem no campo, o reconhecimento da função social da escola do campo, a necessidade de uso de uma pedagogia condizente às necessidades dessa modalidade educativa, dentre outros pontos que integram a pauta de exigências, razão pela qual se sustentam as pesquisas que buscam legitimar o campo como um espaço de crescimento, de composição política e de educação (Melo; Bonfim, 2011).

Segundo Nanni e Santos Filho (2016, p. 125 *apud* Souza, 2009, p. 125), "os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-politicas", portanto é preciso monitorar essas políticas, verificar os elementos que a compõem, quais os entes e os órgãos estatais envolvidos, e se estas, de fato, beneficiaram o público para o qual estão designadas, razão pela qual se justifica a relevância desta pesquisa, que vai situar o Programa Escola da Terra e seu processo de implantação no estado do Piauí.

Nessa direção, o objetivo geral deste estudo é analisar as potencialidades e limites desse programa, no estado do Piauí, relacionando-o ao direito à Educação do Campo; os específicos consistem em: identificar os agentes políticos e o seu nível de participação no programa; analisar o processo de implementação dentro da Universidade Federal do Piauí; identificar a percepção dos participantes quanto à estrutura pedagógica, administrativa, política e financeira e analisar os critérios relativos ao vínculo dos cursistas, currículo do curso e escolha dos municípios participantes.

Para compreender a condição atual da produção sobre Educação do Campo, foram realizadas pesquisas na Plataforma Capes, em virtude de essa base acoplar outras fontes de produções educacionais, assim como a Scielo. Pesquisas direcionadas ao objeto "Programa Escola da Terra", nessas plataformas, apontaram apenas 7 dissertações, das quais apenas duas se referiam, de fato, ao programa. Mudado o filtro para artigos e mantendo o mesmo título, foram encontrados 22 trabalhos que continham o mesmo objeto de pesquisa dessa dissertação, qual seja, o Programa Escola da Terra.

As produções acadêmicas encontradas abordam o Programa em uma perspectiva formativa, destacando a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), através da proposta de formação em PHC para os professores de Classes Multisseriadas dentro

do Programa Escola da Terra, apresentando uma base sólida e contínua, desenvolvida de acordo com o interesse campesino. São pesquisas que propõem a compreensão do fenômeno educativo dentro da análise de conjuntura do direito à educação, mencionando a importância da participação de organismos, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os movimentos sociais do campo e a comunidade docente da Educação do Campo na tomada de decisões nas ações que integram o Plano Nacional de Educação (PNE).

Embora existam produções que abordem o tema, sobre análise do Programa Escola da Terra na sua implementação, no estado do Piauí, não há nenhuma pesquisa, o que constitui a relevância social e acadêmica dessa temática, que responde à questão central ligada às potencialidades e aos limites do Programa Escola da Terra da Universidade Federal do Piauí (UFPI), referentes ao direito à Educação do Campo.

Para responder à questão central desta pesquisa, faz-se necessário responder a desdobramentos específicos, quais sejam: Quem foram os agentes sociais e políticos envolvidos na concepção do Programa? Como aconteceu a implementação do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí? Qual a avaliação dos participantes sobre o Programa Escola da Terra nos aspectos: estruturais, pedagógicos, administrativos, políticos e financeiros? Qual o nível de discricionariedade na execução do Programa, quanto ao critério de escolha dos professores (permanentes e temporários), ao currículo do curso e à escolha dos municípios participantes? Questionamentos validam a pesquisa, fornecendo análises para os pesquisadores que estudam a Educação do Campo e elementos para compreender como se desenvolvem as ações governamentais voltadas a essa modalidade educativa.

Ademais, a Educação do Campo também é parte do histórico profissional da pesquisadora, que lecionou no campo por muitos anos, na cidade de Igarapé do Meio – MA, com classes multisseriadas. Essa experiência foi seu primeiro contato com o magistério, onde aprendeu em uma carroça que a educação segue um longo percurso por caminhos dificultosos a serem desvendados e que, embora tenha sido lotada em uma comunidade na qual não havia energia e nem água potável, era surpreendida por ver a devoção e o respeito aos professores que ali atuavam. O fato é que a formação que lhe foi dada não possibilitou os meios adequados para exercer com consciência essa modalidade educativa e somente agora, 12 anos depois, percebeu que a estrutura educacional ainda precisa ser transformada.

A revisão de literatura para este estudo tomou por base os conceitos clássicos de Educação do Campo, advindos de Arroyo (2015), Caldart (2023), Hage (2021), Mainardes (2018) e Munarim e Locks (2012); quanto à categoria políticas públicas, o autor basilar foi

Fernandes *et al.* (2008). Além desses, foram utilizadas referências da literatura de Graham (2010), Martins (2006) e Yin (2001), para fundamentar o método, a saber, o estudo de caso.

A Educação do Campo não é apenas objeto de estudo de prestigiados pesquisadores conforme as referências mencionadas acima, também é a pauta de luta de movimentos que surgem em prol da permanência da escola dentro do campo. Os mesmos sujeitos que exigem a reforma agrária por reconhecer seu direito à terra veem as políticas públicas como uma institucionalização de demandas coletivas (Arroyo, 2011).

O recorte temporal foi delineado considerando as mudanças no cenário político e a primeira edição do programa. A tomada de poder do Vice-Presidente Michel Temer, em 2016, levou ao enfraquecimento dos movimentos sociais por meio de políticas de desmonte, as quais retiraram as estruturas formativas de funcionamento e de participação dos debates nacionais. Um exemplo dessa fragmentação foi a exclusão de entidades do Fórum Nacional de Educação - FNE para incluir mais representatividade executiva nas discussões, visto que o Fórum Nacional da Educação foi substituído por componentes da secretaria-executiva do MEC. Conforme Viana (2017, p. 26), "as modalidades de políticas estatais realizam impactos sobre os movimentos sociais, que podem ser incentivando ou restringindo suas possibilidades".

Desse modo, a luta pelo direito à educação está intrinsicamente relacionada à questão da democracia, da participação, da reforma agrária, da formação de professores, da produção, da territorialidade, da propriedade, do capital, dentre outros aspectos sociais, pois as políticas públicas que os definem são resultado dessa interação. Por esse motivo, uma mudança nesse paradigma exige uma avaliação do que já foi posto e a reestruturação de programas e de ações financiadas pelo governo federal, conforme aduz Viana (2017, p. 27), quando afirma que "uma modalidade de política estatal não é imutável e nem homogênea", razão pela qual é imprescindível o reconhecimento de todo seu processo de implementação nos estados.

Na garantia da luta pela Educação do Campo, mantêm-se em funcionamento os programas advindos da política denominada Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO), no qual se encontra a ação do Programa Escola da Terra (PET), que, mesmo possuindo abrangência nacional, depende do interesse particular de estados e municípios para sua adesão. Seu objetivo é a formação continuada de professores que atuam no campo em classes multisseriadas e fornecimento de recursos didáticos adequados às necessidades dessa modalidade de ensino.

Ante o exposto, ressalta-se novamente que é de suma importância a análise dessa política pública em todas as suas fases, porém, em razão da extensão territorial do país, esta pesquisa limitar-se-á ao recorte espacial da análise dentro dos municípios piauienses que

aderiram ao Programa, avaliando as condições em que ele foi implementado e a garantia à formação dos docentes para atuar na educação dos povos quilombolas e do campo.

Embora a delimitação desta pesquisa esteja proposta dentro da oferta do curso pela UFPI, nas duas edições, pesquisas realizadas em outros estados serão consideradas como parâmetros, tais como as do Maranhão, Tocantins, Bahia e Pernambuco, analisando quais aspectos políticos e administrativos resultaram dessa ação e quais medidas devem ser implementadas para futuras edições e até mesmo para fornecer contribuições ao PNE do próximo decênio (2024 - 2034), o que só é possível com pesquisas que analisem essa política pública e os seus resultados.

A educação é um direito dos povos do campo, porém sua implementação está aquém da realidade fática, uma vez que as políticas públicas destinadas a esse fim têm traçado um caminho de retrocesso. Por isso é necessário que haja a possibilidade de um currículo voltado aos interesses das populações campesinas, que integrem a escola e a realidade como partes indissociáveis da construção da vida. No entanto, nos últimos anos, tem se apresentado o que os autores Hage, Silva e Freitas (2021, p. 301) determinam como "quadro dramático de precarização e abandono das escolas do campo, um reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada à essa população".

Essa situação dramática, advinda da tendência conservadora que vigorou no Brasil desde 2016, articulada às forças sociais, direcionaram a educação às garras do capitalismo como um produto a ser comercializado. A resistência dos movimentos sociais que defendem uma educação pública e de qualidade tem apresentado manifestos contrários a esse movimento empresarial que vê no campo um produto a ser explorado pelo capital, que assevera que apenas grandes estruturas econômicas podem trazer melhores resultados ao Brasil, inclusive com uma educação com custos mais baixos e voltados a atender essa expansão do capital no campo, ainda que signifique retirar o sujeito de campo para levá-lo a uma educação técnica ou apenas urbanizada, retirando o direito de construir conhecimento para formação humana no lugar em que vive. Convém destacar, que esse direito já está posto e sacramentado na Constituição Federal de 1988.

> O direito à educação no Brasil tem previsão constitucional específica nos títulos "II – Dos direitos e garantias fundamentais" e "VIII – Da ordem social", além de outras disposições aspergidas pelo texto constitucional. É reconhecido como o primeiro dos direitos sociais, direito fundamental do cidadão e dever do Estado, da família e da sociedade (Raniere; Alves, 2018, p. 116).

A Educação do Campo é um direito social, válido, de eficácia plena e de execução imediata, logo não há fundamento para se discutir a viabilidade da educação pública e de qualidade, mas apenas se deve pensar em mecanismos que assegurem a sua efetivação. Nesse

aspecto garantidor, estão as políticas públicas e seus programas consolidadores e, em se tratando da Educação do Campo, iniciar essa proposta com a preparação de professores capazes de compreender essa dinâmica é um debate que interessa a todos. Daí a relevância de compreender a implementação do Programa Escola da Terra, seus elementos fundantes e os entes que integraram seu pleno desenvolvimento no estado do Piauí. Da mesma forma, é importante identificar as potencialidades do Programa Escola da Terra no contexto da UFPI, na perspectiva do direito à Educação do Campo, que reconhece esse espaço como parte indissociável da sociedade, "quebrando o fetiche que coloca o camponês como algo a parte" (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 31), o que permitirá que se conheçam quais garantias fundamentais o programa oferece e quais os seus benefícios para a população rural do Piauí, uma vez que, devido à extensão territorial do país, seria inviável, em nível de mestrado, uma pesquisa que se alargasse por todo o território brasileiro.

Quanto ao modo como está estruturado, o estudo organiza-se em capítulos ou partes que se iniciam com discussões gerais relacionadas aos objetivos da pesquisa, seguindo até os resultados. A introdução da pesquisa traz, de modo sucinto, como o objeto foi construído, a problematização do tema, as questões norteadoras e os objetivos gerais e específicos.

O percurso metodológico, necessitou ser apresentado em parte individualizada para melhor compreensão da trajetória de estudo, coleta e análise de dados; um capítulo que destaca o lugar da educação no meio rural brasileiro de acordo com as determinações constitucionais. A discussão é imprescindível para situar o objeto no percurso histórico do direito brasileiro, seguindo para os marcos históricos da Educação do Campo no Brasil e o ciclo de políticas no Programa Nacional de Educação para o Campo - PRONACAMPO, política embrionária que gesta o Programa Escola da Terra, e por fim o capítulo que discute, sua implementação no estado do Piauí, assim como os resultados das análises dos dados coletados, junto às entrevistas e à percepção dos participantes sobre o Programa, a fim de que as potencialidades e limites encontrados possam ser identificados e aperfeiçoados para as próximas edições.

As considerações finais apresentam como os objetivos da pesquisa foram alcançados e quais elementos são apontados para engajar novas discussões sobre o tema, uma vez que não seria possível concluir uma pesquisa dessa magnitude em um único estudo, pois a continuidade da discussão é parte indissociável do projeto de construção do direito à educação em sua totalidade e, de modo específico, no campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem natureza exploratória, uma vez que busca conhecer o Programa Escola da Terra em seus limites e potencialidades. De acordo com Piovesan e Temporini (1995, p. 322), o estudo exploratório "parte de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento do universo de respostas e alcança um conhecimento qualitativo autêntico desse mesmo universo". Nesse sentido, o estudo considerou como ocorreu o processo de implementação do Programa, quem foram os agentes envolvidos e quais os resultados apresentados, de modo a sistematizar essas informações dentro do rigor que se exige de um trabalho científico.

O ponto central da pesquisa é a compreensão e a análise do fenômeno educacional promovido pela adesão ao Programa Escola da Terra no Piauí, ou seja, "como" se deu a implantação do Programa e quais os seus limites e as potencialidades. O Programa é uma ação da Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO que visa à melhoria das condições de acesso e permanência dos estudantes do campo em suas comunidades. Para melhor compreensão faz-se, a seguir, uma breve apresentação do Programa.

2.1 Apresentação do Programa Escola da Terra

A Educação do Campo é fruto da luta de movimentos sociais, organizações educacionais e comunidade que veem na terra seu lugar de vivência, portanto propõe um projeto social que se contrapõe ao modelo capitalista que vê na terra *commodities* de alto lucro.

Nas contradições nascidas dessa tensão, campo para a vida e rural para os negócios, o campo consagrou marcos normativos que permitem a exigência da universalidade do direito à educação, dentre os quais está a Resolução CNE/CEB 1/2013, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, na tentativa de dar início ao seu cumprimento, surgiu o Programa Escola da Terra (dentro da política do PRONACAMPO), ação que vincula a identidade do campo às questões inerentes a sua realidade. É evidente que essa única ação não tem o condão de garantir todos os direitos intrínsecos à população do campo, mas situa práticas contra-hegemônicas no contexto educacional (Molina; Freitas, 2011).

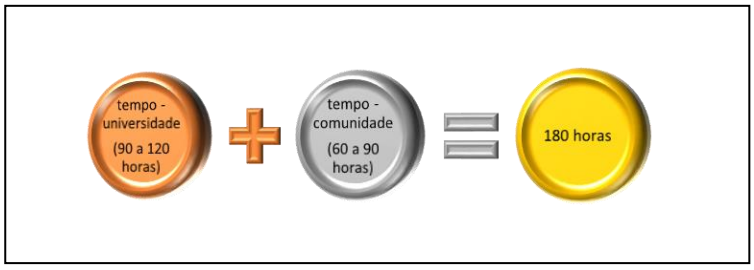
Criado pela Portaria n° 579, em 2 de julho de 2013, com o compromisso de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo, o Programa Escola da Terra foi instituído como ação do eixo nº 1 do PRONACAMPO, por meio da parceria entre MEC, SECADI, estados, DF e municípios. Essa política busca oferecer para os professores uma formação antagônica ao projeto do capital para o campo (Leher, 2023).

Ainda com base na portaria que o instituiu, seus objetivos são: a formação continuada dos professores para atenderem as necessidades específicas das escolas do campo e quilombolas, assim como oferecer recursos didáticos e pedagógicos que coadunem com o trabalho no campo (art. 2°), por exemplo: a multisseriação, a pedagogia do movimento, o calendário cultural, dentre outras demandas que apareceriam no decorrer do processo de execução, pois, ao longo de sua trajetória, a Educação do Campo vai buscando ressignificar os conceitos formativos dos educadores que vão atuar nesse espaço de contradições (Molina; Freitas, 2011).

Partindo do pressuposto de que a política deve ser avaliada, acompanhada e monitorada, o Programa é formado por 4 componentes (art. 4°): I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação; e IV - gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2013). Esses componentes são detalhados no Manual de Gestão do Programa, que descreve passo a passo como se dá o processo de adesão ao programa.

A formação, primeiro componente do programa, ocorre com um curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, divididas em dois períodos denominados: tempo-universidade e tempo-comunidade, em que ocorre a realização de práticas acompanhadas por tutores, intercalada à teoria e vivenciada na rotina da escola do campo, neste, e aquele às aulas nas universidades.

Figura 1 - Formação do PET - Programa Escola da Terra



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023).

Em alusão à figura 1, é possível visualizar a composição dessa ação, a grandiosidade desse projeto em reconhecer que parte da formação deve incorporar a rotina da sala de aula e as dificuldades que os professores do campo enfrentam quando não aplicam o método adequado à modalidade de ensino que ministram, daí a carga horária extensa ao tempo-comunidade. Mas é importante ressaltar que, quando se defende o reconhecimento da particularidade do campo, não se está propondo uma educação única, distinta de toda realidade urbana, e, sim, que se reconheça que o processo de universalização do ensino passa pelas contradições e singularidades que nascem na luta pela terra como espaço de produção de conhecimento (Caldart, 2009).

Assim, somente é possível a mudança, na concepção de educação para que haja uma situação histórica, territorial, cultural dentre outras matrizes que devem orientar o ensino e sua efetivação, se o campo for permeado por sujeitos que tenham uma formação voltada para essa quebra de paradigma, a qual estigmatiza o campo como um lugar de atraso. Basta ver que 25 anos depois da I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" ainda se luta pelo reconhecimento de questões básicas, como a garantia de educação para todos, e pelo reconhecimento da educação como um bem comum. Portanto, de acordo com Caldart e Freitas (2011, p. 27), "todas essas mudanças, necessárias à construção da escola do campo, requerem como uma das condições para sua materialização um educador comprometido com esse processo".

No ideal de formar profissionais comprometidos é que o PET leva os professores do campo para as instituições superiores e de volta para o campo, em um ciclo de construção e reconstrução, significação e ressignificação da teoria e prática pedagógica, uma atividade consciente do que se faz com um público tão heterogêneo quanto o de qualquer outra turma de alunos.

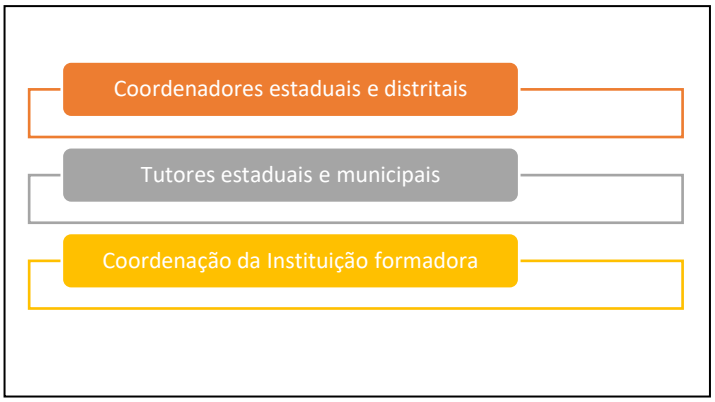
Esse elemento formativo garante espaço de permanência de estados, municípios e DF; prescinde também de instituições nacionais que investigam e defendem o direito do camponês, que, nesse caso, inclui a diversidade de sujeitos que tira do meio em que vive o seu sustento e, por isso, o preserva como condição de vida.

Portanto, para a execução da política do PET, é constituída uma equipe operando nos níveis estaduais, distrital e municipais, composta por servidores públicos aprovados em processo seletivo. São eles:

- Coordenadores;
- Tutores;
- Professores formadores;
- Professores cursistas.

De acordo com o Manual de Gestão e Art.10 da Portaria 579, a equipe tem a seguinte estrutura pedagógica:

Figura 2 - Estrutura de formação



Fonte: Manual de Gestão (MEC, 2012).

Quanto ao segundo componente: material didático e pedagógico: "será disponibilizado pelo MEC/FNDE e distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, que será ofertado pelo MEC, financiado pelo FNDE" (Brasil, 2012).

O monitoramento e avaliação se caracterizam por visitas periódicas às escolas do campo nas quais atuam os cursistas do PET e produção de relatórios mensais enviados ao coordenador estadual e distrital, o qual encaminhará à SECADI/MEC esses documentos sistematizados. Destaca-se que esta é uma condição para o pagamento das bolsas de estudo aos coordenadores e tutores e que todos os dados gerados são encaminhados à Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo – CGPEC para que, junto às instituições que defendem a Educação do Campo, sejam monitoradas as ações vinculadas ao "Escola da Terra".

O componente IV: gestão, controle e mobilização social é o que possibilita essa articulação entre estados, municípios, Comissão Nacional de Educação do Campo e Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas às ações do Programa para ajudar na sua implementação, que é de adesão voluntária por cada estado e município.

No Piauí o Programa já aconteceu em duas versões entre 2018 e 2023. A primeira, iniciada e encerrada em 2018, atendeu a 200 professores de seis redes municipais: Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União, com um curso de aperfeiçoamento de 180 horas em regime de alternância entre tempo-comunidade e tempo-universidade, o qual foi chamado de 1ª edição; a segunda versão aconteceu em 2022 até janeiro de 2023. Foi um curso na modalidade de especialização com carga horária de 495 horas atendendo a nove municípios: Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial, o

qual foi chamado de 2ª edição; ambas as versões do curso foram construídas e ministradas pela Universidade Federal do Piauí.

2.2 Da teoria, coleta de dados e análise dos resultados

Por se tratar de um caso singular, a estratégia utilizada foi o estudo de caso que, nas palavras de Yin (2001, p. 27), "é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, nos quais não é possível manipular o comportamento". Trata-se de uma abordagem qualitativa, uma vez que se busca perceber os dados na realidade em que se apresentam, de tal maneira que definir as questões da pesquisa foi provavelmente o passo mais importante a ser considerado neste estudo (Yin, 2021).

Para manter o objetivo daquilo que se pretendeu investigar, a pesquisa elencou os elementos essenciais para o estudo de caso que, de acordo com Yin (2021), são: as questões de um estudo, as proposições do estudo, as unidades de análise, a lógica que une os dados, as proposições e os critérios para se interpretar a descoberta. Segundo o autor, esses elementos dão validade científica ao estudo, que objetiva fundamentalmente chegar à veracidade dos fatos. Desta feita, os procedimentos aqui delineados seguiram esse método.

Antes da construção da questão de estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico na Plataforma Capes, com o descritor 'Escola da Terra' e o filtro dissertações, sendo encontrados apenas 7 resultados, que tinham como respectivos objetos de estudo os subsídios do ensino de Educação Ambiental em uma escola do campo; carreiras e recursos de diplomados da Escola de Engenharia de Porto Alegre (EEPA) entre 1899-1916; sabores populares regionais e a soberania alimentar; o uso do tempo livre dos idosos e sua qualidade de vida; as concepções de educação presentes nas políticas públicas da agricultura familiar e de empreendimentos familiares; escola de formação de instrução espiritual da comunidade Figueira, da cidade de Carmo da Cachoeira, estado de Minas Gerais e a produção literária: analisando o intento regionalista. Após a leitura dos resumos, identificou-se que os trabalhos não abordaram o Programa Escola da Terra e nem a Educação do Campo na perspectiva da multisseriação, razão pela qual não formaram a base literária desta pesquisa, portanto, a multisseriação foi o critério de inclusão das leituras e abordagem do Programa no estado.

Em razão dos resultados insatisfatórios descritos acima, foi realizada a mudança no filtro para modalidade artigos e delimitado o período de publicação entre 2017 e 2022. Com essa alteração, 820 resultados foram encontrados. Depois da leitura dos temas, verificou-se que apenas 22 analisavam o Programa Escola da Terra, dentre os quais, 12 serviram de base para a

compreensão da discussão do tema deste estudo.

Os 12 artigos escolhidos situam o Programa Escola da Terra nas seguintes regiões: Sergipe, Goiás, Amazônia Paraense, Piauí, São Sebastião da Amazônia, Paraná, Bahia, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Maranhão, Tocantins e Pernambuco. A partir dessas informações, foram realizados comparativos para identificar pontos em comum e divergências entre as produções, os quais permitiram o conhecimento do estado da arte do objeto, construído paralelamente à elaboração do projeto de pesquisa. Quanto ao uso dessas pesquisas no texto, alguns artigos foram mencionados e outros, usados para a compreensão dos temas e o modo como os estados desenvolveram o Programa em seus territórios. Observe-se:

Quadro 1 – Artigos e sua aplicação nos capítulos da pesquisa.

ARTIGO	REGIÃO /TEMA RELACIONADO
Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense.	• Amazônia Paraense Elementos que compõem a Educação do campo
Ação Escola da Terra com fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.	• Bahia Pronacampo / Fronteira
A epistemologia da Escola da Terra no Distrito Federal: ensaios do Sistema de Complexos nas Escolas do Campo.	• Distrito Federal Implementação do Programa
Das “escolinhas de favores” à “escola de direito”: a educação no/ do campo no município de Goiás.	• Goiás Constituição do direito à Educação do campo
Apresentação do Dossiê "Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas Rurais: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação".	• Tocantins Constituição do direito à educação do campo
A ação Escola da Terra como política educacional: em discussão suas categorias, os princípios pedagógicos e os pressupostos teórico-conceituais.	• Maranhão Distinção entre educação rural e Educação do Campo
Formação de Educadores do Campo: o caso do Programa Escola da Terra.	• Paraná Agronegócio
Avaliação da política educacional: o Programa Escola da Terra e sua implementação no Estado de Pernambuco.	• Pernambuco Avaliação da política pública
Desafios da formação docente no Programa Escola da Terra: análise da experiência na UFRRJ.	• Rio de Janeiro Avaliação da política pública
O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana.	• Piauí Formação do Programa no Estado do Piauí
Escola da Terra no município de São Sebastião do Uatumã/AM: desafios na pandemia de Covid-19.	• São Sebastião do Amazonas O Programa no período pandêmico
Perfil das/dos professoras/es cursistas da segunda edição do Programa Escola da Terra/Sergipe.	• Sergipe Perfil dos cursistas

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2024).

Após realizada a leitura dos artigos, foram também considerados os teóricos com maior relevancia no tema, para servirem de base ba pesquisa, na seguinte categorização: Educação do Campo (Arroyo, 2015; Caldart, 2023; Hage, 2021; Mainardes, 2018; Munarim; Locks, 2012); políticas públicas (Fernandes *et al.*, 2008); estudo de caso (Graham, 2010; Martins, 2006; Yin,

2001, 2015). Em seguida, partiu-se para a construção das perguntas norteadoras da pesquisa e a efetivação do primeiro elemento de um projeto de pesquisa do estudo de caso: “as questões de estudo de caso” (Yin, 2015, p. 31) que foram:

1 - Quem foram os agentes sociais e políticos envolvidos na concepção do Programa?

2 - Como aconteceu a implementação do Programa Escola da Terra no estado do Piauí?

3 - Qual a avaliação dos participantes sobre o Programa Escola da Terra referente aos aspectos estruturais, pedagógicos, administrativos, políticos e financeiros?

4 - Qual o nível de discricionariedade na execução do Programa quanto aos critérios: escolha de professores (permanentes ou temporários), currículo do curso e municípios participantes?

Após formuladas as questões e identificado o método do estudo de caso como estratégia mais adequada ao problema a ser pesquisado, foi preciso construir o segundo elemento, qual seja, as proposições do estudo, as hipóteses elencadas de acordo com os questionamentos apresentados. Ainda nas palavras de Yin (2015, p. 32), “apenas se você for forçado a estabelecer algumas proposições, você irá na direção certa”. Proposições estas que poderão ser confirmadas ou negadas a partir dos dados obtidos na coleta e analisados. As hipóteses formuladas foram as seguintes:

1 - Embora o Manual do Programa descreva a participação dos entes estaduais e municipais em parceria com o governo federal, as relações políticas partidárias definem a aceitação ou não do Programa em cada estado;

2 - Por meio da luta pela garantia da formação aos professores do campo, foi realizada a parceria entre os governos federal, estadual e municipal para execução do Programa Escola da Terra no Piauí;

3 - O Programa Escola da Terra implementado no estado do Piauí não oferece os subsídios necessários para permanência dos participantes nele;

4 - As descontinuidades das políticas formativas nas mudanças de governos têm impedido o progresso dos Programas de formação continuada.

Conforme mencionado, o método utilizado precisa ser aplicado de modo minucioso para não impedir sua eficiência. Segundo Yin (2005, p. 04), como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, moldando-se perfeitamente ao estudo exploratório, desde que seja considerado em todos os seus aspectos científicos, pois examinar acontecimentos contemporâneos é uma estratégia que permite a captação dos dados da realidade.

Em seguida, o terceiro elemento caracterizador de um estudo de caso foi estabelecido:

a unidade de análise, ou o "caso", o qual será o Programa Escola da Terra e seu processo de implantação no Piauí, tratando-se de um caso singular para este estudo. Por permitir que se analisem casos únicos, há preconceitos relacionados ao método, enquanto instrumento científico, afirmando-se falsamente que ele oferece pouca base para generalização, porém o estudo de caso é generalizável a proposições teóricas e não há populações e universos como geralmente é aplicado nas pesquisas. Portanto é uma investigação empírica dentro do contexto da realidade, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001).

Ainda dentro da classificação do estudo de caso, caracteriza-se como projeto de estudo incorporado, ou seja, aquele que considera subunidades de análises, tais como: o direito à Educação do Campo, relações políticas para adesão ao Programa, aspectos financeiros e condições de acesso e permanência dentro da elaboração da política pública em que ele se situa. Um estudo de caso consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias (Graham, 2010).

Após esse amadurecimento literário sobre o tema, de suas unidades de análise e do método em si, chegou o momento da coleta de dados, que se iniciou com o levantamento bibliográfico e seguiu para a análise documental, que se deu através do acesso ao site do MEC, mais especificamente ao Manual de Gestão, às matrizes teóricas da Educação do Campo, termo de adesão do Programa e Portaria n° 86 de 2013 do MEC. Também foram considerados registros de arquivos e publicações de Melo e Bonfim (2022), coordenadores das primeiras edições do Programa, no estado do Piauí.

Os documentos devem corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes, (Yin, 2001), por isso a validade da etapa descrita anteriormente. Na continuidade da pesquisa, foram realizadas entrevistas. O corpus da entrevista foi formado por 2 representantes da instituição formadora (UFPI), na pessoa dos coordenadores do Programa Escola da Terra em suas duas versões apresentadas no estado, e 4 professores cursistas, dos quais dois também eram tutores de turmas, cada um representando um município distinto participante do Programa, dois da primeira edição e dois da segunda edição por entender que são uma parte representativa dos participantes. A intenção foi aplicar as entrevistas para compreender a percepção dos cursistas no programa de formação docente – Escola da Terra/PI. É válido ressaltar a dificuldade em encontrar participantes dispostos a conceder a entrevista, mesmo diante da informação do sigilo, razão pela qual não é mencionado o nome dos municípios dos entrevistados. Inclusive um entrevistado só aceitou participar se as questões lhe fossem enviadas por escrito e devolvidas do mesmo modo, sem nenhuma abordagem direta.

Portanto o critério de escolha era apenas ter participado de alguma das edições do programa e ter o desejo de contribuir para a pesquisa, pois os informantes são fundamentais para um estudo dessa natureza. Embora se reconheça a importância dos documentos, são as pessoas que trazem a história e fornecem ao pesquisador percepções e interpretações do evento, corroborando evidências de outras fontes (Graham, 2010).

Após coletados os dados, foram vinculadas as proposições e sistematizadas, de acordo com Yin (2015, p. 136), ao afirmar que "a análise de dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinadas de outra forma, para produzir descobertas baseadas em empirismo". A análise foi, portanto, realizada partindo dos comparativos entre as falas dos entrevistados, os documentos do Programa e os relatórios da formação, a fim de que essa multiplicidade de fontes pudesse permitir a validade interna, externa e a confiabilidade do estudo.

> A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um estudo de caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo da pesquisa (Martins, 2006, p. 80).

Consoante assevera o autor, esses dados foram transformados em quadros comparativos, delineando a triangulação, de acordo com os objetivos da pesquisa. Os quadros trouxeram a avaliação dos participantes cursistas e a condição estrutural oferecida pelo Programa, assim como tabelas, quantificando critérios de escolhas de pessoas, municípios participantes e currículos do Programa, para tornar mais compreensíveis os resultados encontrados na pesquisa. Todas as análises foram realizadas com base no protocolo de estudo de caso (Yin, 2001, 2015).

Também foi tomado como modelo de análise o ciclo de políticas públicas que, de acordo com Mainardes (2006), permite ao pesquisador uma análise crítica da trajetória de Programas, como o Escola da Terra, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto do estado do Piauí, caso singular a ser analisado nesta pesquisa.

Outro autor usado para fundamentar o ciclo de políticas em um contexto macro foi Secchi (2012), considerando as fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Destaca-se que a avaliação ainda está em construção, uma vez que, no estado do Piauí, o Programa está em consolidação, mas a pesquisa busca possibilitar a continuação das análises por outros pesquisadores sobre o tema. Por fim, a extinção é uma fase posterior à avaliação, ao fim do processo que, nessa etapa, se propõe enfrentar os limites identificados para o melhoramento da política em comento. Ainda no que concerne às fases descritas por Secchi (2012), é preciso

compreender o que cada uma significa, de que modo elas se delimitam e que, como espaço de discussão, há o PRONACAMPO e a Ação Escola da Terra para tratar do direito à Educação do Campo.

A identificação do problema decorre da materialização do fato, da concepção de que determinada situação afeta a sociedade e de atores que percebam essa realidade e a levem a discussão, podendo ser agentes governamentais ou não. Em se tratando de Educação do Campo, essa percepção nasce por lutas e contradições que envolvem o direito à terra; é no seio do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST que surge a necessidade de exigir educação no lugar onde estão, nos assentameentos, por exemplo. É nesse contexto e com o apoio de entidades sociais que surge a contraposição da educação rural[1], que é um modelo pensado pelo latifundiário para conter o movimento migratório e explorar a mão de obra do campo.

A segunda fase proposta por Secchi (2012) é a formulação da agenda, que é tornar esse problema relevante e transformá-lo em programas de governo como forma de enfrentamento. Surgiu, então, a formulação de alternativas quando os atores começam a pensar estratégias, orçamentos, objetivos para transformar essa realidade, o que, no caso da Educação do Campo, exigiu e continua exigindo uma articulação social para que esse objetivo seja alcançado, uma educação emancipadora.

"A tomada de decisão representa o momento, posterior a formulação de alternativas, vez que é nesse espaço que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas" (Secchi, 2012). Somente então a política pode ser implementada e, ainda assim, sofrerá mais influências externas e passará a produzir resultados positivos ou não, a depender de cada contexto em singular, portanto os resultados do Programa no Piauí podem ser diferentes daqueles produzidos em outros estados brasileiros, razão pela qual o estudo de caso se amolda ao método de análise da pesquisa.

Por fim, seguem as fases de avaliação e possível extinção. Na avaliação, são utilizados critérios, como objetivos alcançados, obstáculos apresentados, se a política resolveu o problema público identificado ou mesmo se esse problema deixou de integrar a agenda governamental, o que implicaria a extinção da política.

---

[1] "Organizada mediante apoio oficial, voltou-se a legitimar o modelo urbanocêntrico que estabeleceu uma relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização, tratando os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos e pré-modernos" (Arroyo, 1999, p. 15).

Ainda dentro das fases do ciclo político mencionado, analisando as estruturas analíticas do Programa, os estudos de Mainardes (2018) são aplicados conjuntamente ao de Secchi (2010), para permitir entender essa política de Educação do Campo (PRONACAMPO) dentro da ação Escola da Terra em 5 contextos: influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e estratégia política. As influências, nesse caso em questão, são as disputas de organizações políticas ou não que definem o tipo de Educação do Campo que se deve ofertar; o contexto da produção de texto são os instrumentos legais escritos ou convertidos em princípios e discursos, fortemente definidos pela intenção dos atores do ideal apresentado. O contexto da prática é aquele que Secchi (2010) define como implementação; o contexto do resultado e efeitos que equivalem à avaliação e o contexto da estratégia política que, a depender da verificação dos resultados, pode levar à extinção ou ao aprimoramento da política.

Como já mencionado, foi delimitado o universo da UFPI como local de pesquisa de campo, com seus professores e professores cursistas, formadores, coordenadores participantes do Programa Escola da Terra dos municípios que integraram o Programa na 1ª e 2ª edições.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas presenciais e *on-line* com os participantes do programa, professores e coordenadores da UFPI que integram o curso. Devido à impossibilidade de entrevistar alguns de modo presencial, as entrevistas aconteceram de modo remoto, *on-line*, pela plataforma do *Google Meet*, antecedidas pelas tratativas por telefone, conforme previamente acordado, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nessa ocasião, foram dispostas todas essas informações, inclusive sobre a pesquisa, bem como a descrição de eventuais riscos e benefícios do trabalho para os quais foram apresentadas imediatas garantias.

Ciente de que toda pesquisa apresenta riscos, esta investigação apresentou riscos mínimos, tais como: preocupação ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço, vergonha ou abalo emocional, entretanto estes riscos seriam contornados, uma vez que a identidade dos participantes foi mantida em sigilo e foram informados de que a qualquer momento poderiam desistir da entrevista, ou interromper para um momento de descanso; que não seriam responsabilizados por quaisquer aspectos referentes a suas respostas; que sua participação ajudaria a identificar os pontos fortes e fragilizados do programa, trazendo esclarecimento para o seu funcionamento em outras edições e que seria feita individualmente, em espaço escolhido pelo participante, para garantir o anonimato. Além disso, o participante poderia desisitir, em qualquer momento, sem nenhum problema.

Os benefícios desta pesquisa não se concentram apenas no campo acadêmico, pois, além

de possibilitar uma análise do processo de implantação da política pública direcionada à população do campo, também é importante no que se refere ao aspecto social, por apresentar o processo de implantação de um Programa de formação humana para o campo, destacando a necessidade de promover infraestrutura do governo para efetivação de suas ações.

Após as entrevistas e organização, sistematização e categorização dos dados, foram construídos os capítulos da dissertação, direcionados à condição analítica do caso, ou seja, foram identificados os limites e as potencialidades relativas ao direito à Educação do Campo existentes no Programa Escola da Terra-PET/PI.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento das próximas edições do Programa de uma política pública destinada aos povos do campo, no sentido de atender às necessidades de formação e de implementação do Programa Escola da Terra no Piauí.

Também possibilita a apropriação política da discussão das questões educacionais no âmbito da garantia do direito à Educação do Campo, a partir de publicações, discussões e pesquisas normativas educacionais. Da mesma forma provoca a participação em espaços de luta pela garantia do direito aos pesquisadores da educação, que precisam dominar a questão para exigir a concretização do direito subjetivo já existente.

As entrevistas foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, e em consonância com o agendamento individual de cada participante. Além das entrevistas, foram analisados os manuais, termos de adesão dos municípios, matriz curricular das duas edições do programa, cartas-compromissos e as publicações já feitas sobre a análise do Programa Escola da Terra.

O TCLE, nos termos da Resolução CNS 466/2012, com todos os elementos obrigatórios, inclusive com o contato do pesquisador, foi impresso em duas vias e devidamente rubricadas todas as páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa, bem como pelo pesquisador responsável.

3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: DETERMINAÇÕES CONSTITUCIONAIS

Para compreender como a Educação do Campo traçou um percurso de luta até seu reconhecimento como modalidade educativa, faz-se necessário conhecer o processo histórico da educação na sociedade brasileira e no ordenamento jurídico, considerando todos os aspectos envolvidos nos ideais de educação de cada sistema de governo, e a maneira como foi posto em cada norma jurídica.

Diante da necessidade de compreender a conjuntura que fomenta a legislação educacional, analisam-se, neste capítulo, as constituições brasileiras, uma vez que elas representam o topo do ordenamento jurídico brasileiro (Kelsen, 1998) e o parâmetro legal das bases normativas infraconstitucionais. Segundo o autor, "o direito regula sua própria criação, na medida em que uma norma jurídica determina o modo em que outra norma é criada e também, até certo ponto, o conteúdo dessa norma" (Kelsen, 1998, p. 181). Desse modo, a constituição de cada período será o parâmetro normativo para entender a educação que se pretendia oferecer.

Cada Constituição é articulada de acordo com o enredo de forças e objetivos políticos do período histórico de suas publicações. Além disso, é necessário ressaltar que a Constituição, ao assumir o topo do ordenamento jurídico brasileiro e se tornar a base regulatória para que qualquer outra norma infraconstitucional seja construída, detém o poderio de definir como a educação brasileira é vista em cada processo histórico e qual grau de importância lhe é atribuído nesse momento.

Este estudo permitirá verificar as conquistas e os retrocessos conceituais sobre educação até o seu reconhecimento como direito, relacionando esses conceitos aos marcos históricos de cada época. No total, foram sete Constituições até a atual (1988); faz-se, aqui, uma breve análise para compreender a educação dentro de uma perspectiva geral da história em que as Constituições são elaboradas, a saber:

- 1824: Constituição do Brasil Império;
- 1891: Estabelece os princípios da República;
- 1930: Início da Era Vargas (Segunda República);
- 1937: Estado Novo (Ditadura Vargas);
- 1946: Fim da guerra e redemocratização;
- 1967: Regime militar ditatorial;
- 1988: Pós-ditadura civil militar.

A partir da classificação descrita, já é possível fazer análises preliminares sobre a política educacional de cada governo, porém esta pesquisa se ateve a elementos do contexto que definem o projeto educativo pretendido em cada constituição, alguns dando maior relevância à educação do que outros. “Os textos das constituições merecem ser interpretados, à luz do contexto em que são produzidos” (Vieira, 2007, p. 293), pois, somente partindo de todos os elementos estruturais e da minuciosa apreciação dos ideais difundidos em cada texto, é possível entender qual o conceito e significado de educação em cada uma das sete constituições brasileiras.

Partindo da necessidade de especificar a parte que trata da educação em cada texto constitucional, faz-se, a seguir, uma breve análise dos textos legais com uma rápida contextualização histórica, identificando os aspectos do projeto educacional existente em cada um.

É uníssono o entendimento de que a educação é parte do projeto de desenvolvimento de um país, que traz em sua estruturação as condições (ou impedimentos) para a construção de um determinado modelo social. Desenhada por aqueles que detêm os meios para definir esses padrões, a educação torna-se instrumento de governo, possibilitando aquilo que hoje é reconhecido como bem comum, porém, para que esse ponto da discussão seja elucidado com criticidade, é relevante esse percurso histórico constitucional.

3.1 Constituição de 1824

Após a independência do Brasil em 1822, fazia-se necessário atestar o nascimento jurídico do novo modelo de governo, que alteraria de fato a condição dos colonizados para cidadãos brasileiros, pois “a Constituição é uma espécie de certidão de nascimento do Estado” (Martins, 2020, p. 18). Por essa razão, Dom Pedro I convocou uma Assembleia Geral Constituinte formada por representantes das províncias, que eram territórios administrativos governados por um representante, para discutir sobre as normas que comporiam o texto constitucional, inspirados por ideais advindos da Revolução Francesa, com cerne no liberalismo e conservadorismo.

Os constituintes não corresponderam às expectativas do imperador, ao tentar limitar o seu poder no projeto constitucional, resultando na dissolução da Assembleia Nacional e posterior convocação do Conselho de Estado, que projetou o texto de lei criando o Poder Moderador, para dirimir controvérsias entre os demais poderes, que, nos termos da Constituição de 1824, aduz:

> Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos (Brasil, 1824).

Embora fossem reconhecidos outros três poderes: Legislativo (câmara e senado), Executivo (Imperador, presidentes das províncias nomeados pelo Imperador) e Judiciário (juízes de direito, de paz, jurados, relações provinciais e o Supremo Tribunal de Justiça), o Poder Moderador estava acima dos demais poderes para intervir sempre que necessário e manter a harmonia. Assim, as decisões do Imperador eram inquestionáveis, além das atribuições descritas no Art. 101 dessa Constituição.

A compreensão do Poder Moderador é necessária para se saber a quem competiria descrever as questões educacionais, que aparecem na Constituição no título "Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros", no art. 179, declarando: "XXXII. A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos e XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes" (Brasil, 1824).

Não há responsabilização direta a quem compete essa educação, e o conceito de cidadão é fortemente excluidor, porém fica evidente o pouco interesse sobre a educação e a margem ao legislador infraconstitucional para fazer as posteriores definições. Todavia havia uma preocupação em esclarecer que a indicação dos mestres dos príncipes seria de escolha do Imperador (Art. 110, Brasil, 1824).

A omissão em estabelecer a educação como matéria constitucional e sua passividade ao Poder Moderador demonstra a intencionalidade de manter a centralização de poder do império e evitar conflitos ideológicos, razão pela qual a família e a igreja, sendo esta a maior responsável por ensinar aquilo que era conivente com o império, são uma clara demonstração da outorga autoritária dessa Constituição, que é elitista, humanista e liberal.

3.2 Constituição de 1891

Passados 65 anos de vigor da Constituição de 1824, foi promulgada a Constituição de 1891, atendendo a necessidade da República Velha que, após a Proclamação da República, também necessitava de um documento que confirmasse juridicamente seu nascimento e a consagrasse como nova forma de Estado.

O fim do Império, dentre muitos aspectos, está relacionado a um emergente grupo social no Brasil, a elite agrária, que passou a fazer exigências frente à falta de autonomia das

províncias como um impeditivo para o desenvolvimento de seus empreendimentos. De acordo com Vieira (2007, p. 295), "os princípios federalistas nela inscritos buscam aumentar a autonomia das antigas províncias"; a falta de apoio militar e o rompimento com a Igreja tornaram propícia a queda do império e a substituição por um modelo republicano.

A república instaurada era inspirada no padrão norte-americano de Estado, ainda que de forma tímida, já que as províncias não tinham liberdades legislativas para definir termos, por exemplo, educacionais. Conforme Silva (2011, p. 223), "é ponto pacífico que o Estado brasileiro desse período foi federalista, tentando seguir os moldes do modelo norte-americano". Entretanto o fato de permitir que as unidades federativas criassem sua própria justiça, suas taxas de impostos sobre exportação e contraíssem empréstimos estrangeiros gerou conformismo entre a elite do café, que determinava as relações políticas dentro de seus territórios com o coronelismo[2].

Dentre as mudanças mais evidentes nesse novo regime, está a extinção do Poder Moderador, já que, a partir de então, o presidente representaria o Poder Executivo. Houve, entretanto, a manutenção dos poderes: Judiciário, Legislativo e Executivo; fim do voto censitário e por renda, porém, ainda excluindo analfabetos, mendigos, mulheres, soldados e membros religiosos, deixando aos coronéis definirem por meios impositivos as lideranças das unidades federativas nos "votos de cabresto".

O fato é que essa Constituição também traz a educação disposta em seu artigo e, diferente da anterior, define sua competência para que fique a cargo do Congresso Nacional e não mais como responsabilidade da Igreja Católica, nos termos de Luna e Oliveira (2017): "A Constituição de 1891 atribuiu competência privativa ao Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior, dentre outros pontos. Estabeleceu, ainda, a competência residual, segundo a qual aos Estados caberia legislar sobre todos os direitos não reservados à União" (Luna; Oliveira, 2017, p. 05).

O texto descrito torna evidente o privilégio dado aos estados (anteriormente províncias), conferindo-lhes a competência residual de legislar sobre as matérias relacionadas ao modo de gerir a própria economia, porém a educação passa a ser de competência nacional, sem que os ditames religiosos definam o que seria ensinado à população; em contrapartida, o Estado não assumia o propósito de ofertar uma educação para todos. O texto da lei declara: "art. 35:

[2] O coronelismo é um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da República, envolvendo compromissos recíprocos. O coronelismo, além disso, é datado historicamente. Na visão de Leal, ele surge na confluência de um fato político com uma conjuntura econômica. O fato político é o federalismo implantado pela República em substituição ao centralismo imperial (Carvalho, 1997).

Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais" (Brasil, 1891). Da leitura do texto constitucional extrai-se a intenção de permitir que os estados atuem na educação, deixando a cargo da União o ensino superior.

Embora, na implementação prática, as mudanças entre a Constituição de 1824 e 1891, no que concerne à educação, sejam ínfimas, o artigo 72, § 6º, inaugura um grande passo na separação do Estado e da Igreja, ao apresentar um ensino laico: "*será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos"* (Brasil, 1891). A ideia da laicidade é um ponto de grande relevância educacional, que até hoje é tema de discussão entre os defensores de uma educação para a cidadania. Cunha (2017) entende a laicidade como um processo que se inicia na retirada da presença do catolicismo e de seus membros do interior das escolas, até a retirada geral de qualquer religião de dentro do currículo, organizando o papel de cada esfera social em um determinado domínio de atuação; escola, Estado, política e Igreja como partes separadas e integrantes da sociedade.

Apesar de parecer uma discussão superada, é válida e atual, por exemplo, no governo do ex-Presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022), houve uma retomada da presença da Igreja dentro das decisões políticas do país: "a religiosidade do Estado e a politização da fé são capitalizadas como retóricas que consubstanciam a construção da imagem pública de Jair *Messias* Bolsonaro" (Lima; Lima, 2020). O movimento de extrema direita neoconservadorista tem com base princípios cristãos colocando esses ideais religiosos como base do governo e das decisões políticas, o que toca a problemática da construção dos currículos educacionais.

Porém é oportuno mencionar como maior destaque nessa Constituição, no que concerne à educação, a tomada do Congresso Nacional como competente em legislar sobre educação superior e laicidade do ensino nos estabelecimentos públicos.

Em breve síntese, pode-se resumir o contexto histórico em que nasce a educação laica da Constituição de 1891:

> A forma federativa de república era o pressuposto político da organização do Estado. A União seria formada a partir das antigas províncias do Império e do Distrito Federal, o antigo Município Neutro. Os eleitores seriam os cidadãos brasileiros (somente os homens) maiores de 21 anos, excetuados os mendigos, os analfabetos, os militares praça de pré e os religiosos das ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que impusessem a renúncia da liberdade individual. Estava mantido o direito de voto dos padres seculares e dos alunos das escolas militares de nível superior. O presidente da República e seu vice, os senadores e deputados federais seriam eleitos pelo voto direto, todos com mandato temporário. Não estava previsto o Poder Moderador. Igualmente, por não mencionado, foi extinto o critério censitário para o

> exercício do direito de voto (renda mínima ou ocupação) vigente em todo o período imperial (Cunha, 2017, p. 356).

Ainda que tenha atendido ao objetivo para o qual foi criada, conforme as inovações descritas por Cunha (2017), a Constituição de 1891 sofreu críticas que culminaram na Reforma Constitucional em 1926, a qual, dentre as questões problemáticas mais apontadas, estava a liberdade de contrair empréstimos de estados e municípios. Porém, como isso questionava a soberania estatal, de outro modo também chamou atenção a grande omissão com as questões sociais, inclusive o descaso com um projeto educacional de responsabilidade do Estado, que atendesse os cidadãos e as matrizes culturais.

Não sendo suficientes as reformas realizadas, ainda que positivas para a educação, a consolidação dos movimentos sociais preparava o país para a discussão de uma nova Constituição, que foi publicada em 1934.

3.3 Constituição de 1934

Antes de adentrar ao texto da Constituição de 1934, faz-se necessário compreender o contexto político que efervescia no Brasil e destacar alguns aspectos da chamada Revolução de 1930, inclusive o inconformismo com as oligarquias do café que dominou o país e deu origem ao movimento tenentista de 1922. "O movimento tenentista de 1922 e 1924 deixava clara a insatisfação das Forças Armadas com a coligação que sustentava a República Velha. Para a instituição, sua missão era tirar o Brasil do atraso no qual o particularismo das elites agrárias regionalistas o mantinha" (Saviani, 2013, p. 859).

Conforme afirma Saviani (2013), a ideia de atraso do país estava relacionada ao modelo econômico exportador, e nascia no liberalismo a estrutura basilar da industrialização do país, o que culminaria em grandes mudanças sociais, políticas e na educação; também em 1922 foi fundado o Partido Comunista, pressionando o Estado para garantir direitos sociais.

Esses movimentos ganhavam forças no debate ideológico e as oligarquias que dominavam o país enfraqueciam. Paralelo a esse desejo de mudança econômica, instaurava-se o que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, que denunciava a necessidade de uma organização da educação brasileira. Dentre as pautas de reinvindicações, estava a luta por uma escola laica, gratuita, única, fundada nas relações sociais e nas bases produtivas do trabalho e que o Estado assumisse a responsabilidade educacional (Vidal, 2013).

O Manifesto dos Pioneiros reuniu a assinatura de intelectuais da educação brasileira e recebeu a atenção da mídia e da população; seu caráter coletivo trouxe representatividade ao

movimento. Embora de cunho essencialmente liberal e visando a uma educação humanista para a elite e técnica para o restante da população, não se pode negar a sua importância nesse período histórico. “Os pioneiros emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional” (Vidal, 2013, p. 580-581).

O governo provisório se mantinha sem a intenção de mudanças, porém, em 1933, Getúlio Vargas cedeu à pressão causada pela guerra civil com São Paulo, na qual saiu vencedor, mas, obrigado a propor mudanças, convocou a assembleia constituinte para apresentar o texto de lei que resultou na promulgação da Constituição de 1934.

Essa Constituição manteve os direitos liberais, incluiu direitos sociais, incorporou o código eleitoral, o voto secreto, o voto feminino, a legislação trabalhista e reservou o capítulo II para tratar da Educação e Cultura. De acordo com Silva (2011, p. 226), “foi a primeira da história do Brasil a conter importantes disposições de Direitos sociais”. Esse caráter social atendia as expectativas dos trabalhadores que até então não tinham seus direitos resguardados por lei.

Ainda no que concerne ao tema educação, os artigos 148 e 149 direcionaram aos entes públicos o dever de animar o desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura geral, assim como trouxeram a educação como um direito de todos, atribuindo ao poder público sua ministração e incluindo os estrangeiros como detentores desse direito (Souza, 2021).

No artigo 150, são tratadas especificamente as competências da União em relação ao plano educacional, ficando a seu cargo as diretrizes educacionais gerais, e sua atuação residual nas lacunas deixadas por outros entes; também há o reconhecimento da atuação privada na educação, ainda que sob o pretexto de garantia de salários condignos aos professores (Brasil, 1934).

Nos artigos subsequentes, assegura-se a competência aos estados e ao Distrito Federal de organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos; a permanência do ensino religioso, ainda que de forma facultativa, mantendo as tendências conservadoras do texto (Vieira, 2007), ao lado das tendências liberais que isentavam de qualquer tributo os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional (Brasil, 1934, art. 154).

Dentre os pontos que merecem maior destaque, está a vinculação de receitas destinadas ao financiamento da educação, conforme expressa a lei:

> Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de 10%, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20%, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

> Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.
> Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (Brasil, 1934).

A garantia desse percentual para o investimento na educação é resultado da explosão de migração de pessoas do campo para a zona rural e consequente crescimento no número de matrículas e escolas que o governo não conseguia custear (Bezerra Neto, 2016).

É importante ressaltar a menção à educação nas zonas rurais e a reserva de 20% do orçamento destinado à educação para aplicar nessa modalidade de ensino, para atender a mudança no modelo econômico brasileiro. Para tanto, foi preciso investir na educação básica, ainda que para o campo, para garantir que haveria mão de obra para ocupar os postos de trabalho exigidos pelo processo de industrialização e também para contenção das pessoas no campo. Embora o discurso mencionasse a garantia dos direitos sociais, dentre eles a educação, ainda significava um ensino pensado para o desenvolvimento econômico do país e não para a formação integral do indivíduo.

É possível identificar o embrionário projeto liberal que conduz a educação ao longo de toda a história legislativa e social do Brasil, o que justifica a extrema relevância de iniciar essa discussão, situando a educação de modo geral, definindo-a na construção por um direito subjetivo, para compreender o ciclo político que emerge nas lacunas legais da atualidade. No entendimento de Lima (2022, p. 4), “a educação, nesse período, tinha a função de preparar os estudantes para o trabalho que surgia no contexto da sociedade do país”.

Em outras partes do texto, também foi apresentada, pela primeira vez, a intenção estatal em promover educação para os povos do campo; também surgiu, na década de 30, o ruralismo pedagógico, um movimento contrário à ideia do êxodo rural; uma tentativa de conter a migração desses trabalhadores para a zona urbana. De acordo com Bezerra Neto (2016, p. 80), “mesmo que se reivindicasse uma educação diferenciada, a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse.

Essas garantias constitucionais logo foram suprimidas por Getúlio Vargas, mas, apesar do seu pouco tempo de vigência, a Constituinte de 1934 consagrou, ainda que indiretamente, questões que serviram de base para ensejar debates de direito à educação em sua totalidade, ao mesmo tempo que lançava no campo os tentáculos do projeto de expansão (neo) liberal.

3.4 Constituição de 1937

Em 10 de novembro de 1937, consolidou-se o golpe histórico que inaugurou o Estado Novo. O então presidente Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional e assumiu a presidência com o apoio militar, outorgou a 4° Constituição brasileira, decretando sua essência excêntrica e autoritária, e apresentou a figura do Poder Executivo de forma legítima e inquestionável.

Ante o argumento de uma proeminente tomada comunista do poder, Vargas apresentou-se como solução para um estado em guerra, capaz de conter as revoltas internas e promover a paz e a segurança do povo. Da leitura do texto constitucional de 1937, é possível extrair o seu caráter autoritário, antipartidário e fascista, inspirado na Constituição da Polônia[3]; por esse motivo, ficou conhecida como polaca.

O direito à educação, previsto na Constituição anterior, deixou de ser apresentado como um direito público e subjetivo e passou a ser dividido em categoria pública e privada, permanecendo a cargo da União, privativamente, legislar sobre as diretrizes nacionais da educação (art. 15, IX, Brasil, 1937). Segundo Ghellere (2014), "verifica-se um empobrecimento das conquistas que ocorreram na Constituição de 1934", pois havia um enaltecimento da educação profissional, para atender as necessidades de industrialização que o país apresentava, deixando de lado a educação rural, que não era mais mencionada, primando apenas pela produção de mão de obra para as indústrias.

É preciso esclarecer que educação rural e Educação do Campo não são sinônimos, pois a educação rural, referenciada na Constituição de 1934, nasceu para atender o interesse do capital, ou seja, para preparar o camponês para a indústria ou para a exploração de sua mão de obra dentro do campo, e a Educação do Campo surgiu apenas em 1988, reivindicando um projeto educacional que respeitasse os valores, o modo de vida e a cultura do camponês detentor de direitos (Santos; Miranda, 2017).

No tópico da Constituição, que elenca as atribuições familiares, está o dever da educação, secundarizando o papel estatal que "não será estranho" a esse dever. O mesmo artigo ainda legitima a iniciativa privada a assumir a modalidade educativa como mercadoria a ser explorada, conforme se verifica no próprio texto da Constituição: "A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular" (Brasil, 1937, art. 125).

[3] A Constituição de 1937, recebeu apelido de Polaca, por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês; era autoritária e concedia ao governo poderes praticamente ilimitados.

Embora seja do Estado o poder de definir as diretrizes educacionais, investir e possibilitar a educação pública não o é, sendo a família a competente por proporcionar esses investimentos, ficando o Estado responsável apenas em situações em que a família não possua recursos suficientes para custear a educação dos filhos. Nisso, fica evidente o ideal embrionário de desqualificar a educação pública como de baixa qualidade e direcionada aos menos favorecidos. É possível afirmar que os governos autoritários trazem essas características de ceder as suas responsabilidades sociais a entes privados, sem perder a força interventora das decisões que regulam o mercado. Na Constituição de 1937, ficou evidente a distinção entre a educação para a mão de obra e a educação para a elite (Souza; Ribeiro, 2021).

Quando o artigo 129 prevê uma educação de acordo com as aptidões e tendências pré-vocacionais, nada mais é que a segregação das classes. Ainda no texto do artigo mencionado:

> Art. 129: O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937).

O texto é claro ao enfatizar que o público menos favorecido é destinatário da educação profissional, o que muito se assemelha à lei 13.415/2017[4] (Lei do novo ensino médio), porém esse não é objeto desta discussão. O fato é que, para a população do campo, essa era a única possibilidade que lhes era dada de acesso à educação, o que ainda assim significaria uma migração para os centros urbanos e seus ideais, pois, desde seus primórdios, a educação ofertada ao campo sempre buscou formar operários ou assalariados rurais (Rossato; Praxedes, 2015).

Entendendo que todo esse contexto educacional expressava o projeto econômico do governo Vargas que, por sua vez, legislou através de seus decretos-leis, Silva (2011) afirma que, em 1942, a educação recebeu uma diretriz para o ensino secundário: o decreto-lei nº 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), o qual mantinha a divisão em dois ciclos, a saber: "o primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico" (art. 2°). Mantiveram as disciplinas de educação física (art. 19), militar (art. 20), ensino religioso (art. 21), educação moral e cívica (art. 22) e, destinando às mulheres, a economia doméstica (art. 25, 3) (Silva, 2011, p. 230).

Para Menezes (2008), a Carta Magna de 1937 vincula a educação a valores cívicos e econômicos, incentiva a livre iniciativa, fortalece a centralização dos sistemas educacionais e

[4] Lei que altera a estrutura, o funcionamento e a base curricular do ensino médio brasileiro, incluindo a oferta de formação com ênfase técnica e profissional.

as competências para legislar sobre a matéria e retira da Constituição a vinculação de recursos financeiros para o sistema educacional.

O que fomentou as reformas do Secretário de Saúde e Educação, Gustavo Capanema, em 1942, foram as mesmas ideologias combatidas em 2023: a ideia de segregar uma parte da população e preparar uma minoria para permanecer no poder; uma estrutura racista, sexista e preconceituosa que não respeita a sociedade como detentora de direitos, sobretudo do direito à educação; uma forma de eximir o Estado de suas reponsabilidades e atribuir o sucesso ou fracasso à meritocracia; um ente que não respeita a diferença religiosa de um país multicultural, que impõe um currículo e define o que e como será ensinado como parte de um projeto perverso de dominação (Ciavatta, 2021).

Esse autoritarismo tecnocrático, somado à participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial[5] e à incompatibilidade de medidas do governo, levou a era Vargas ao seu fim. O mesmo apoio militar que o levou ao poder em 1937 o destituiu em 1945, e a educação não avançou nesse governo.

3.5 Constituição de 1946

O autoritarismo da Era Vargas teve fim em 1945 com a eleição do general Eurico Gaspar Dutra e, em 1946, foi promulgada uma nova Constituição com a participação dos partidos políticos que, em Assembleia Constituinte, buscaram validar um regime democrático inspirado na Constituição de 1934.

De acordo com Luna e Oliveira (2017, p. 7), "o retorno à democracia foi considerado como um marco para a nova constituição", com o fim da 2ª Guerra Mundial e a redemocratização do Brasil, porém a ideia de retomar uma democracia com base em uma ordem constitucional que não havia obtido êxito anteriormente não foi a melhor estratégia, somando-se ao fato de que o general eleito através de eleições diretas também trazia o conservadorismo do governo que o antecedeu. Também somaram para que a mudança fosse apenas na letra da lei um texto constitucional que carecia de leis complementares para que os direitos nele dispostos pudessem ser efetivados.

Esse período foi marcado por características de um governo democrático, liberal e com autonomia federativa (Vieira, 2007). Embora tenha havido uma continuidade no plano de desenvolvimento industrial, iniciado na Era Vagas e um alinhamento educacional para o

[5] Em 1944 o Brasil entrou na guerra ao lado de Estados Unidos, União Soviética e Reino Unido, por ordem do Presidente Getúlio Vargas.

atendimento desse crescimento industrial, é preciso considerar as pequenas mudanças que fragilizaram o contexto democrático que mais tarde viveria a Ditadura Militar.

No capítulo I, art. 5° da Constituição de 1946, estão elencadas as competências da União, entre as quais está a de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e, partindo dessas diretrizes gerais, estados e municípios poderiam organizar seus sistemas de ensino (Saveli, 2010). Tal cenário criou as condições para a discussão de um sistema nacional de educaçãoque se iniciou com um projeto de lei para sedimentar leis e diretrizes basilares da educação, porém essa discussão permeou mais de uma década até que se chegasse a um consenso sobre essa questão em nível nacional, qual seja um sistema federal de educação apenas em caráter supletivo. "As atribuições deslocaram-se, paulatinamente, da esfera federal para a estadual, *ex vi* a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961)" (Boaventura, 1996, p. 32).

Não obstante tudo isso, ainda no texto da Constituição de 1946, houve uma dissensão a respeito de a quem cabia primariamente a responsabilidade de educar, se à família ou ao Estado, e também a respeito do ensino religioso obrigatório, nesse caso, se a proposta republicana era o desvinculamento do Estado com a Igreja. Essas questões, segundo Teixeira (2008), se apresentavam definidas a partir do artigo 166 da Constituição, transcrito a seguir:

> Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
> Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Brasil, 1946a).

A educação foi apresentada como um direito de todos, o ensino primário gratuito (art. 168, I) e o secundário somente seriam financiados para aqueles que provassem não ter recursos para fazê-lo (II), também restando explícita a iniciativa privada para propor a educação, deixando mais uma vez ao Estado um papel subsidiário na educação pública (Brasil, 1946a).

Ainda no artigo 168, os incisos III e IV tratam do ensino agrícola, para que as empresas industriais, comerciais e agrícolas que mantivessem mais de 100 pessoas garantissem o ensino agrícola, o que já era disciplinado na lei orgânica do ensino agrícola, o Decreto-Lei nº 9.613/46 (Brasil, 1946b) que antecede a promulgação da CF/46. Embora o artigo 2° da lei orgânica afirme que o objetivo era atender os interesses dos trabalhadores, a discussão sobre educação para o campo e do campo ainda estava se iniciando, pois o desenvolvimento industrial buscava apenas a preparação para o aumento da produção no campo e sua industrialização. De acordo com a autora Wanda Pereira Lima (2022, p. 09), "em época de crescente industrialização o decreto N. 9.613 priorizava o ensino agrícola aos cursos profissionalizantes, uma forma de prover mão de obra para a nova necessidade do sistema de produção agrícola ou industrial".

Desse modo, não há inovações nessa constituinte que mencionem o campo como um lugar de produção de conhecimento, de direito de aprendizagem, assim como o ensino de modo geral também é instrumentalizado para atender o desenvolvimento industrial brasileiro e não voltado a uma formação humana, que reconhece um currículo específico para uma formação do campo, pois, "para os trabalhadores do campo, terra é mais que terra" (Santos, 2020, p. 23), é uma condição de sobrevivência, mas, naquele momento, a educação rural era apenas uma extensão do meio urbano.

O ensino religioso permaneceu de matrícula facultativa (art. 168, V); também foi estabelecido um custeio para educação no qual anualmente a União aplicaria nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169) (Brasil, 1946a).

O sistema de ensino foi organizado em federal e estadual, sendo o primeiro acessível a todos, e o sistema estadual atenderia os que não pudessem custear seus estudos. "Diferentemente da constituição anterior, a liberdade das ciências, das letras e das artes foi garantida, assim como o incentivo à cultura", segundo Luna e Oliveira (2017).

3.6 Constituição de 1967

Em 1964, o Brasil sofreu um golpe militar que encerrou a república democrática e instaurou uma ditadura militar. Nesse mesmo ano, o presidente João Goulart foi deposto e a direção do país foi passada ao presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli até a eleição de Humberto de Alencar Castelo Branco pelo Congresso.

Esse golpe aconteceu em razão da crise econômica, conflitos internos no governo, extrema polarização dentro do Brasil e devido à força interventora internacional para controlar o país como uma extensão do projeto econômico norte-americano. Segundo Dreifuss (1981, p. 229), "politicamente, significou uma mobilização conjuntural para o golpe quando a estratégia se converteu em política e atividades políticas partidárias finalmente se transformaram em ação militar".

Em se tratando de um regime autoritário, não havia como se manter uma Constituição democrática; por essa razão, em 1967 foi promulgado um novo texto constitucional que de fato não representa em seu texto a violência com que o governo regeria o país no período da ditadura militar.

Indiferente ao ideal emancipador proposto por uma educação de qualidade, nessa Constituição, "a educação estava apenas nas vias da relação de produtividade e

desenvolvimento da nação" (Lima, 2022). Inspirada na Constituição de 1937, são poucos os artigos que tratam da educação, sendo eles:168, 169 e 170: "Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana" (Brasil, 1967).

Permaneceu a concepção, na letra da lei, de que a educação era um direito de todos, o que seria duramente tolhido com as censuras exageradas que marcam esse momento histórico. E, ao usar, no *caput* do artigo, a expressão "unidade nacional", significava que haveria um rigor que não admitiria que houvesse discordância à ideologia ditatorial, assim como os ideais de liberdade foram dados à iniciativa privada (§ 2º) para gerir o sistema educacional nos termos necessários para a industrialização do país, sendo responsabilidade do poder público apenas o amparo técnico e financeiro (Brasil, 1967).

Manteve-se a competência da União para legislar diretrizes gerais de educação, não havendo menção sobre o seu financiamento, o que pode ser visto como um dos maiores retrocessos desse texto, haja vista a desvinculação de verbas da União para custear a educação pública por estados e municípios, permitindo a substituição da gratuidade do ensino posterior ao primário, por bolsas (Teixeira, 2008) e dificultando o acesso ao ensino superior, exigindo ressarcimento dos investimentos pagos no ensino superior.

Também não houve distinção no que se refere à educação rural, até então vista como rural (art. 170) "prevalecendo a responsabilidade escolar para as empresas agrícolas" (Lima, 2022, p. 10), ou seja, nada mais era oferecido do que uma educação profissionalizante, considerando o vigor industrial que se pregava à época, ocorrendo um grande esvaziamento do campo e crescimento desordenado da população urbana.

O setor educacional também sofreu mudanças em razão do Ato Institucional n° 5, que representa a máxima repressão da democracia brasileira. Basta ver o preâmbulo de seu texto, no qual é possível identificar que todos os poderes foram suprimidos, exceto o do presidente, que passou a deter o direito a qualquer intervenção no país:

> São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências (Brasil, 1968).

Foi declarado que os atos praticados por esse ato institucional não poderiam ser legados à apreciação do Judiciário, assim como determinado o fim de garantias e direitos individuais, mas, para atender a esse ataque à democracia, a Constituição Federal de 1967 foi emendada em 1969, o que parecia a criação de uma nova Constituição Federal, na qual não houve grandes

mudanças na educação, apenas uma adaptação ao rápido crescimento industrial e à contínua profissionalização de trabalhadores (Brasil, 1969).

Em 1971, em meio à Ditadura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi publicada, trazendo elementos da educação rural, tais como: núcleo comum e parte diversificada (art. 4º); a possibilidade de calendário especial de acordo com o período de colheita (art. 11, § 2º), dentre outros artigos que tratam da educação dos sistemas agrícolas (Brasil, 1971). Mas toda essa estrutura estava voltada a atender o mercado de trabalho em uma formação utilitarista, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

> Já a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola (Brasil, 2007, p. 16).

Esse projeto de base capitalista só recebeu novas formas depois de mais de 2 décadas de ditadura, com a retomada da democracia e o amadurecimento da discussão do campo como um lugar de direito e de aprendizagem. Assim se pode afirmar que "o processo histórico de construção da educação rural se viu legalmente refletido na promulgação da Constituição Federal de 1988" (Rossato; Praxedes, 2015, p. 37), porém, ainda em construção, pois, são elementos que ainda são objeto de luta dos movimentos sociais do campo.

3.7 Constituição de 1988

Após o severo regime ditatorial vivido pelo Brasil por 21 anos, em 1988, foi promulgada a Constituição cidadã que vigora até hoje, conhecida por ampla participação social de intelectuais, políticos, estudiosos, cidadãos e entidades representativas. O texto constitucional foi o resultado de um processo aberto ao público (Almeida, 2018).

Ainda nas palavras do autor:

> Assim, a Carta de 1988 terminou por dar forma à agenda reformista gestada durante a longa transição e que contemplava não só a garantia das liberdades fundamentais e as regras que assegurariam a competição política sem travas, como também as aspirações de justiça social e desenvolvimento com redistribuição, ou seja, tudo aquilo que o autoritarismo bloqueara (Almeida, 2018, p. 371).

A garantia de direitos civis e políticos era a necessidade primordial de um país que viveu o cerceamento mais rígido da história, por militares que tomaram o poder e impuseram seus ideais, portanto garantir um futuro democrático foi o ponto fundamental da constituinte de 88.

É evidente que se tratava do início de um novo projeto de desenvolvimento nacional, que imprimiu "em seus primeiros artigos a proteção e o reconhecimento dos direitos emergidos da vontade e da heterogeneidade, os quais constituem o povo brasileiro" (Saveli, 2010, p. 138). O texto consagra direitos que foram ignorados por muito tempo, mas que já estavam sendo discutidos na sociedade. Dentre esses direitos, está a educação pública e gratuita, pensada na sua universalidade, situada na Constituição dentro do título "Direitos e garantias fundamentais" e descrita como direito social no caput do art. 6° da CF (Brasil, 1988).

É válido mencionar que garantias fundamentais são normas limitadoras da ação do Estado e protetivas ao cidadão, nas palavras do doutrinador Alexandre de Moraes: "O poder delegado pelo povo a seus representantes não é absoluto, conhecendo várias limitações, inclusive com a previsão de direitos e garantias individuais e coletivas, do cidadão relativamente aos demais cidadãos e ao próprio Estado" (Moraes, 2003, p. 46).

Conforme apresenta o doutrinador, é necessário que haja normas que impeçam a possibilidade de um novo golpe de Estado e a Constituição de 1988 faz esse papel, ao determinar em seu texto liberdades positivas e negativas com direitos e garantias fundamentais. Os direitos se classificam em cinco espécies: direitos individuais, direitos coletivos, direitos sociais (onde se situa a educação), direitos de nacionalidade e direitos políticos. No entanto, para efeito didático, este estudo limita-se à análise do direito à educação e seus desdobramentos dentro do texto.

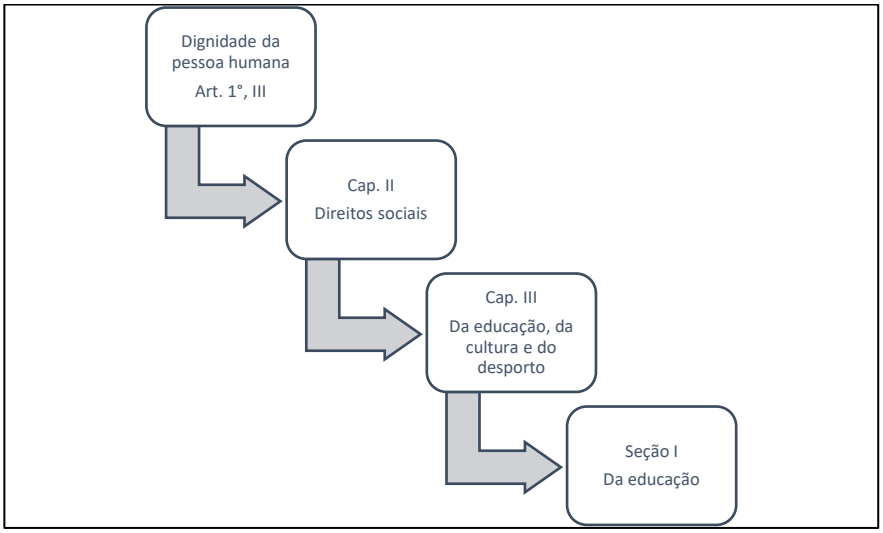
Os direitos sociais[6] ou de segunda geração, como podem ser denominados se a classificação seguir a linha cronológica desses direitos, fundam-se no princípio da igualdade, da dignidade da pessoa humana. Trata-se da resistência encontrada por uma população que foi explorada sem reservas sob o argumento de expansão industrial no estado liberal, portanto refere-se a prestações positivas, políticas públicas e assistência que devem ser obrigatoriamente ofertadas pelo Estado, tornando, dentre outras áreas, a educação um dever estatal para com o povo e dando ênfase a uma segunda fase: a efetivação desse direito e as condições para que não se torne uma letra de lei morta (Queiroz, 2018).

Ao basear a educação no princípio da igualdade, resgata-se o ideal existente na elaboração da norma, aquele que visa proteger o vulnerável e ofertar, por meio do Estado,

[6] Para fins históricos, o termo "gerações de direitos" é recente e atribuído a Karel Vasak; os direitos sociais são considerados a segunda geração dos direitos fundamentais. Surgem, contudo, não só em decorrência de uma maior participação dos cidadãos nas decisões políticas, mas, sobretudo, por causa da pressão dos movimentos sociais (e socialistas), que sustentavam, em linhas gerais, que as liberdades públicas não poderiam ser exercidas por aqueles que não tivessem condições materiais para tanto. Nesse sentido, essas liberdades eram consideradas como meramente formais e somente uma igualdade material poderia fazer com que todos pudessem exercê-las (Silva, 2005, pp. 6-7.

condições mínimas para uma vida digna. É a relação que fundamenta a política pública como condição para efetivar direitos já apresentados no texto constitucional.

Quadro 2 – Princípio fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

O organograma busca sistematizar normativamente o direito à educação, na Constituição Federal de 1988, e demonstrar as definições históricas que determinam o modo como ele é estruturado em um governo democrático.

Assim, advindo da dignidade da pessoa humana, em seguida situado como direito social, evidencia-se a responsabilidade do Estado em oferecê-la de forma pública e acessível a todos, pois se trata de um direito coletivo, fundado no princípio da dignidade da pessoa humana, matriz principiológica da Constituição. Nas palavras de Andrade (2003, p. 317), educação é "qualidade ou atributo inerente a todos os homens, decorrente da própria condição humana", o que por sua vez obriga o Estado a agir como garantidor, por meio de prestações positivas que são o modo direto ou indireto de oferta da educação pública, fazendo-o diretamente por meio das universidades e secretarias vinculadas e, indiretamente, por parcerias firmadas, convênios e repasses para o terceiro setor.

Desse modo, as previsões do art. 6° são pensadas no contexto do Estado de bem-estar social do período pós 1ª Guerra, conjuntura em que a não intervenção do Estado permitiu que, em prol do crescimento econômico, pessoas fossem tratadas em condições desumanas. Em seguida, a Ditadura continuou a torturar e censurar pessoas, ainda que de outras formas. Portanto, ao pensar a educação em uma democracia, como propôs a CF/88, determinou-se que todos devem ter acesso à educação, assim o Estado passa a ter obrigações e limitações em seu poder.

O avanço da discussão educacional não mudou a competência geral para definir as normas gerais, que permaneceram a cargo da União, facultando, por meio de lei complementar, que, em assuntos específicos, os Estados legislem, artigo 22, XXIV, e parágrafo único do referido artigo (Teixeira, 2008, p. 163).

Os artigos 205 a 214 disciplinam de modo específico questões, como os princípios, a prestação direta do direito por meio da universidade, garantias, o reconhecimento jurídico de direito público e subjetivo, a liberdade à iniciativa privada mediante autorização, os conteúdos mínimos a serem ministrados, organização do sistema, qualidade, custeio, financiamento e Plano Nacional de Educação. Quanto a essas questões, procurou-se fazer uma breve análise para destacar as conquistas alcançadas nesses textos constitucionais, destacando os pilares para o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade educacional, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (Brasil, 2007).

O artigo 205/CF reconhece a educação como um direito de todos, permitindo que públicos excluídos historicamente passem a ser reconhecidos como detentores desse direito (Vieira, 2007). É vista como dever do Estado e da família, contando com a colaboração social para seu incentivo, "devendo preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Não se trata apenas da preparação para o trabalho, mas para a efetivação dos seus direitos e deveres como parte integrante da sociedade.

O art. 206/CF88 preocupa-se em trazer os princípios nos quais a educação será baseada:

> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

O texto original sofreu alterações, a princípio da Emenda Constitucional n°19/1998, que alterou o inciso IV, novamente alterado em 2006 com a emenda n° 53, resultando no seguinte texto: "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas" (Brasil, 2006). Também houve o acréscimo de incisos:

> Art. 206, CF:
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2006).
>
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2020).

Em linhas gerais, buscou-se ofertar educação a todas as pessoas em condições de igualdade; propor liberdade nos conteúdos de ensino, contrário ao que acontecia na ditatura; também foram permitidas várias vias pedagógicas para atender a diversidade da população brasileira, o que permitiu reconhecer, por exemplo, a pedagogia da alternância usada nos territórios campesinos; a coexistência de instituições públicas e privadas, funcionando desde que devidamente autorizadas; a valorização dos profissionais "da educação" conceito posteriormente definido por lei complementar, concurso público para o magistério; gestão democrática e padrão de qualidade, mesmo que ainda hoje seja de discussão o que seria esse padrão de qualidade; piso salarial nacional que, 17 anos depois da emenda, ainda é uma bandeira de luta dos profissionais da educação. Ainda assim, é preciso reconhecer as vitórias democráticas afirmadas no texto (Oliveira; Adrião, 2002).

A importância de consagrar em lei o direito está na possibilidade de exigi-los ante a omissão do poder público, por isso as emendas que acresceram incisos nos princípios educacionais são marcos legislativos que criaram condições para uma educação mais igualitária. A Emenda n° 53/2006 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que, em sua versão anterior, atendia apenas o ensino fundamental e apontava uma quantidade menor de recursos públicos; a Emenda n° 108/2020 dá a esse fundo contábil estabilidade e permanência, fixando recursos e gerando segurança jurídica ao financiamento da educação (Martins, 2021).

O artigo 207 fixa a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, assim como sua obrigação em seguir os princípios da pesquisa, extensão e ensino. Já o artigo 208 elenca as garantias com as quais será efetivada a educação: educação básica obrigatória e gratuita, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência; educação infantil, em creche e pré-escola; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; oferta de ensino noturno regular e programas suplementares de material didático/escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

O § 1º do art. 208 traz a premissa básica de um regime democrático: "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Brasil, 1988). O direito subjetivo

"corresponde às possibilidades ou poderes de agir que a ordem jurídica garante a alguém" (Silva, 2014, p. 5); assim qualquer cidadão pode exigir essa prestação estatal, ainda que de modo judicial ou extrajudicial. Nesse contexto, surge o pilar para fundamentar a singularidade de outras modalidades de ensino que não se adequam à educação urbana por suas peculiaridades. Conforme a SECADI/MEC (Brasil, 2007, p. 16), "No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias".

A reestruturação educacional abre possibilidade para mudanças inclusivas, como as explícitas no texto, com atendimento especializado para pessoas com deficiência nas redes regulares e oferta de ensino noturno, mas também abre escopos jurídicos para reivindicações, como a descrita acima, uma educação no lugar de vida do sujeito, como a discussão sobre a educação rural. O parágrafo seguinte trata da responsabilização das autoridades competentes (§ 2º) na falta de prestação de atendimento educacional, por isso há o fundamento da exigência da prestação individualizada. Ademais, compete ao poder público junto à família zelar pela frequência dos alunos (§ 3º), ofertando condições de permanência (Brasil, 1988).

Essas aberturas possibilitaram a consagração de direitos negados ao longo da história a povos vulnerabilizados, como os do campo, das águas, indígenas, negros e os vulnerabilizados de modo geral, para os quais, ainda que indiretamente, essa pesquisa lança o olhar.

O art. 209 assegura a participação da livre iniciativa privada na educação, elencando condições para sua atuação, a saber: "cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público" (I, II) (Brasil, 1988), afinal um Estado democrático, quando relacionado à educação, deve garantir como prestação direta um ensino formativo para a vida, mas o que está sendo firmado como discurso político no país é que o público não é capaz de ofertar uma educação de qualidade, tornando esse espaço de direito social e coletivo em um produto a ser explorado, resultando em uma privatização do ensino para atender o mercado. Tomando por base o censo de 2021 na oferta do ensino superior, tem-se o seguinte resultado:

Quadro 3 - Instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2021

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	N.A.

Fonte: Elaborada pela Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2021).

O que se observa é que apenas no quesito universidades há uma predominância da prestação do direito à educação ofertada pelo Estado, mas, nos centros universitários e faculdades, a iniciativa privada detém a maioria, de forma que 87,6% das instituições de ensino superior no Brasil, em 2021, pertenciam ao setor privado, enquanto a União só ofertava 12,2% dessa modalidade de ensino.

A verdade é que, embora não exista hierarquia jurídica entre os direitos fundamentais, a liberdade, um direito sempre invocado, tornou-se um dos pilares do (neo)liberalismo (Cury, 2018), para a privatização de setores essencialmente públicos, sob o argumento de incapacidade financeira dos entes estatais, que resistem duramente ao investimento público. No entanto o próprio texto constitucional oferece condições para a exigência da efetividade dos direitos coletivos.

O artigo 210 fixa conteúdos mínimos ao ensino fundamental e assegura a base comum e o respeito às diversidades (*caput*); também reafirma a permanência do ensino religioso de matrícula facultativa (§ 1º) e que o ensino fundamental seja ministrado em língua portuguesa, assegurando que as populações indígenas tenham sua cultura mantida com a utilização de suas línguas materna e processos de aprendizagem próprios de cada povo (§ 2º) (Brasil, 1988), "uma conquista que integra as matrizes campesinas como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana" (Caldart, 2012, p. 548).

O artigo 211 da CF/88 descentraliza o sistema de ensino, distribuindo as modalidades educativas entre os entes, que deverão ofertá-las em regime de colaboração, ficando a cargo da União o sistema federal de ensino e dos territórios (§ 1°), aos municípios, o ensino infantil e fundamental (§ 2°) e aos estados e DF, o ensino fundamental e médio (§ 3°). Ainda no parágrafo primeiro é definida a função redistributiva e supletiva da União, para garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira, e os estados, DF e municípios também exercerão ação redistributiva em suas escolas (Brasil, 1988).

De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2019, p. 2), no Brasil:

> As transferências legais e voluntárias da União compreendem sua ação de assistência técnica e financeira que, em conformidade com EC nº 14/1996, é a forma de a União exercer sua função supletiva e redistributiva em relação aos demais entes federados, com vistas a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade.

Descentralizar a educação é parte do projeto de democracia da Constituição de 1988, porém há uma disparidade entre a arrecadação e as despesas, por exemplo, os municípios, entes que menos arrecadam, não conseguem suprir a demanda educacional, dependendo da ajuda do estado e DF e da ação redistributiva e supletiva da União, para que ajude no custeio municipal

das modalidades de ensino que englobam o número maior de estudantes. Desse modo, a lição apresentada por Cavalcanti e Oliveira (2019) apresenta, de modo prático, como a União cumpre esse papel por meio de transferências legais e voluntárias, conforme previsão constitucional.

Em se tratando do financiamento da educação, essa matéria é apresentada no artigo 212, o qual sofreu alterações com a Emenda Constitucional n° 108/2020 e a promulgação da lei 14.113/20 (novo FUNDEB), tornando o fundo contábil permanente podendo contribuir para a universalização do ensino e para padrões de qualidade e equidade (Vieira, 2022).

Entre as mudanças para "equalizar" a educação está a complementação do FUNDEB, que de 10% passará ao percentual de 23% (em 2026), um aumento progressivo ao longo dos anos, para que, na sua função redistributiva, possa ajudar os entes com menor arrecadação e, portanto, incapacidade de manter a oferta com padrões mínimos de qualidade, o que não anula os investimentos mínimos por ente, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Artigo 212/CF Vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento de ensino

Ente	Investimento mínimo anual	Fonte	Destinatários
União	18%	Imposto	Escolas públicas
Estados / DF	25%	Imposto	
Município	25%	Imposto	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023).

Os percentuais acima garantem investimentos mínimos e que esses recursos sejam destinados à educação pública, podendo ser aplicados em escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sob a condição de comprovarem sua finalidade não lucrativa com aplicação de seus excedentes em educação e, em caso de encerramento de suas atividades, que seu patrimônio seja direcionado a outras escolas de mesma natureza ou ao poder público (Brasil, 1988, art. 213). O artigo 212-A, que trata do FUNDEB permanente, também garante que parte desses recursos sejam destinados à remuneração condigna dos profissionais da educação.

A parte final da seção destinada à educação na Constituição traz as metas, estratégias e objetivos para a implementação do ensino. O art. 214, com a alteração apresentada pela emenda n° 59/2009, passa a ter as seguintes previsões:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação, regulado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu artigo 2°, acrescenta que a formação deve ser para o trabalho e para a cidadania, com

ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, dentre outras diretrizes, tais como a valorização dos profissionais da educação. O fato é que 35 anos após a promulgação do texto da Constituição de 1988, ainda não foi possível efetivar todos esses direitos, mas "o seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação" (Brasil, 2014a, p. 8).

Embora o texto constitucional não tenha sido capaz de trazer todas as minúcias normativas para definir a educação brasileira e suas singularidades, ofertou subsídios para que leis complementares e ordinárias o fizessem. Conforme competência privativa prevista no art. 22, XXIV/CF, foi sancionada a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que trouxe a Educação do Campo (sob a expressão educação rural, art. 28 LDB) com fundamento no fato de a educação ser um direito de todos, a ser ofertada em igualdade de condições e com garantia de acesso e permanência, portanto cabendo ao Estado levá-la a todo território brasileiro.

O art. 28 da LDB, em sua redação original, já reconheceu que os sistemas de ensino poderiam fazer adaptações necessárias para atender as peculiaridades da vida rural, porém somente em 2023 esse texto foi modificado pela Lei 14.767 ("que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo) para o reconhecimento da pedagogia da alternância como método de ensino para os povos do campo (Brasil, 2023).

No mesmo artigo em 2014, foi acrescido um parágrafo único que exige formalidade para fechamento das escolas localizadas no campo, outra forma de negar o direito posto no texto da lei e reivindicado historicamente. Também é nesse dispositivo legal (LDB) que é explicitada a permissão para as classes multisseriadas, que são uma condição para permanência das escolas do campo, pois, devido à quantidade de alunos e ao modo de vida dessa população, as escolas costumam integrar alunos em diferentes níveis de conhecimentos.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Essa previsão de educação para o campo ensejava um debate ideológico que até hoje permanece nos espaços de lutas, no ciclo da formulação das políticas públicas. De um lado, o projeto de educação emancipadora, que respeita o modo de vida, a cultura, a produção dos camponeses, promovido por educadores e movimentos sociais; e, de outro, uma agenda

empresarial que objetiva uma educação para expansão do capital que, na lógica do campo, é representada pelo agronegócio, que prevê mecanismo, como a nucleação de escolas, ensino limitante, de modo a não questionar o *status quo* das coisas e a contínua negação de direitos sociais (Cavalcanti; Dantas, 2022).

A LDB não embrionou o nascimento da educação rural, mas há programas antecedentes que materializam as condições para produção sustentável, a exemplo do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Criado em 1995, visa promover o desenvolvimento rural e a segurança alimentar através de financiamento com baixas taxas de juros, em uma ação integrada de estados e municípios, organizada pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário – SEAD. Destinada a agricultores familiares, essa política de crédito está vinculada ao debate de desenvolvimento educacional para o campo, pois se relaciona com seu modo de produção.

Além do programa de custeio agrícola, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) traz um grande significado ao financiamento da educação brasileira, inclusive da educação rural. Criado em 1996 como fonte de custeio educacional, o FUNDEF[7] "constituiu o primeiro fundo redistributivo de recursos da receita de impostos para a educação básica" (Cavalcanti; Dantas, 2022). Embora limitasse o investimento à educação básica, considerou que as escolas rurais deveriam ser levadas em conta para a distribuição estadual dos recursos, conforme a ponderação das matrículas (art. 2° da Lei):

> § 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:
> I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;
> [...]
> § 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:
> I - 1ª a 4ª séries;
> II - 5ª a 8ª séries;
> III - estabelecimentos de ensino especial;
> IV - escolas rurais (Brasil, 1996b).

Embora essas mudanças na prática não implicassem um investimento maior no campo ou o cálculo do custo por alunos não considerasse as peculiaridades, as especificidades dessa

[7] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1° de janeiro de 1998, quando a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar (Manual de orientação do MEC) (Brasil, 2004).

modalidade de educação, a partir do momento em que é posta como direito definido em lei, permite mecanismo de exigência de sua efetivação.

Esse fundo só se tornou permanente em 2020 regulamentado pela Lei nº 14.113, que instituiu o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), política de financiamento de maior expressão da Educação Básica. De acordo com Cavalcanti e Dantas (2022, p. 645):

> Com o Fundeb, que passou a abarcar toda a educação básica, avançou-se também na consideração das especificidades da oferta da educação, incorporando fatores de ponderação maior que o valor inteiro não somente para as matrículas em áreas rurais nos anos iniciais (que variou de 1,05 a 1,15) e nos anos finais do ensino fundamental (1,10), mas também para o ensino médio (1,25 a 1,30). Além disso, foram consideradas diferenciadamente as matrículas na educação indígena e em áreas quilombolas (1,20).

Assim, embora tenha havido um reconhecimento quanto ao direito à educação dos povos do campo, no que se refere ao custeio dos entes públicos para a sua disposição no caso concreto, ainda tem implicado lutas e reinvindicações para garantir a oferta da educação básica no lugar de existência do camponês.

Esses instrumentos legais não são capazes de trazer a concretude dos direitos; culminam na necessidade de uma política permanente para o campo, discussão consagrada em 1997 no Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), e resultaram, conforme Rossato e Praxedes (2015 *apud* Munarim; Locks, 2012), na certidão de nascimento da Educação do Campo.

É cediço que a existência da letra de lei não é suficiente para garantir a oferta da Educação do Campo, mas, conforme se verá adiante, os marcos legislativos infraconstitucionais assinalam essas conquistas que partem das condições legais sacramentadas no capítulo da educação no texto constitucional de 1988.

4 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O CICLO DE POLÍTICAS

Muito se tem discutido sobre educação ao longo dos séculos, resultando em concepções distintas sobre o conceito, modalidades, métodos e papéis assumidos pelo professor. E em todas as suas classificações, ela é reconhecida como um instrumento que pode emancipar, alienar, conduzir, reproduzir, criar, tecnizar, dentre outros verbos, a depender de quem a detém e com qual finalidade ela é usada. Frente a sua grandiosidade, passou a ser reconhecida como um direito que todo cidadão deve ter como fundamental para que seja efetiva a participação política e social do sujeito (Santos Furtado; Gomes; Borges, 2022).

Se analisada desde seus primórdios, a concepção pedagógica nasce na tendência tradicional de transformar "súditos em cidadãos" (Saviani, 1977), fazendo da educação um instrumento de manipulação, com o intuito de atender à necessidade política da burguesia emergente. Ante o fracasso desse modelo educacional e diante das novas exigências sociais, surgiu a ideia da "nova escola", propondo a educação como um fator de equalização social, o que também não apresentou os resultados esperados e seguiu-se para um modelo de educação técnica, o fazer aprendendo dentro do enfoque sistêmico, passando para as teorias crítico-reprodutivistas, de modo que se tornou indispensável pensar a educação como condição de desenvolvimento político e social (Libâneo, 1985).

Se várias foram as tendências pedagógicas que embalaram o método educativo, todas responderam a determinado momento histórico, mais uma vez identificando a influência do ciclo político nos rumos da educação que, por sua vez, não nasceu como um direito de todos, mas foi conquistada através de luta e de resistência, principalmente na modalidade campesina, uma vez que os povos do campo sempre foram rotulados de atrasados e, por muito tempo, considerados resíduos da população urbana. Nas palavras de Santos (2017, p. 211), "vinculou-se a um modelo 'importado' de educação urbana" e, nesse contexto de preconceito e descaso, começou a luta por reconhecimento desses sujeitos como detentores de direito de uma educação pública de qualidade.

Historicamente, partindo da transformação do Brasil em República e da industrialização como modo de vida, foi que nasceu a representação da cidade como símbolo de modernidade e a consequente migração do campo para o centro urbano. Essa desenfreada urbanização trouxe problemas sociais, como fome e miséria. Naquele momento, para atender ao mercado de trabalho, pensou-se em um projeto de educação rural, com o fim de preparar o camponês para trabalhar nas indústrias; um modelo de educação baseado na imposição do trabalho sobre

quaisquer outros aspectos da vida.

> O poder central do Brasil, frente ao afã de modernizar-se conforme os interesses políticos e econômicos das suas classes dominantes, promoveu e expandiu práticas voltadas à escolarização da população do campo. Esta empreitada, levada a cabo, sobretudo a partir do século XIX, após a proclamação da república, em 1889, seguiu a tendência europeia, sobretudo da sociedade inglesa, que necessitava de assalariados e consumidores e não mais de sociedades rurais e de subsistência (Rossato, 2015, p. 18).

O autor deixa evidente o paradigma educacional: criar trabalhadores e mercado consumidor. Surgiram então instrumentos normativos no país, com a finalidade de representar o ideal educacional, enquanto princípio norteador para atender aos interesses do Estado. Por exemplo, a Lei n° 601/1850, conhecida como Lei de Terras, afirmava que a única forma de aquisição de terra devolutas seria aquela a título oneroso, excluindo aqueles que ali já moravam e retiravam do chão o seu sustento, circunstância histórica de expulsão de povos do campo. Assim, o século seguinte, século XX, inaugurou o movimento de povoamento urbano e o esvaziamento rural como alternativa de sobrevivência (Rossato, 2015).

Esse povoamento dos centros urbanos tornou-se tema do 1° Congresso de Agricultura do Nordeste brasileiro, em 1923, o qual buscava estratégias para garantir que se mantivesse a alta produtividade agrícola, condição para que permanecessem os postos de trabalhos no campo, enquanto a escola deveria apenas preparar os jovens para o labor. Nesse contexto, surgiu o ruralismo pedagógico, que era uma tentativa "de fixar o homem no campo por meio de pedagogia" (Rossato, 2015, p. 20).

Ainda sobre o ruralismo pedagógico, é válido afirmar que:

> Um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (Bezerra Neto, 2016, p. 15).

De acordo com o autor, fica evidente que manter o homem no campo não era o reconhecimento histórico e cultural desse espaço, mas uma forma de impedir sua saída, na ideia de modernizar a atividade industrial do campo e explorar a mão de obra dos camponeses, um projeto perverso de aprisionamento e de expansão do capital agrícola.

Em 1927, a I Conferência Nacional da Educação, em Curitiba, continuou a defender a ideia de fixar o homem no meio rural, porém passou a reconhecer um diferente papel da escola nesse processo: "propagar as noções que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural e levantar o prestígio da profissão agrícola" (Aksenen; Miguel, 2015 *apud* Moraes, 2014, p. 710). Os fatos expostos demonstram que o direito à Educação do Campo é, e continua sendo uma pauta de reinvindicação da população.

Devido à impossibilidade de retratar nesta pesquisa todo o percurso histórico de lutas

que transcrevem a história da Educação no Campo, no Brasil, parte-se da atual Constituição para esclarecer que, apenas em 1988, a Educação do Campo passou a ser reconhecida como um direito público, subjetivo, livre de discriminações e com todas as suas particularidades, conforme aduzem os artigos 3°, IV; 206, I e III e art. 208, §§ 1° e 2° da CF (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 inaugurou esse direito, enquanto social e fundamental, mas não foi pioneira nessa menção, pois a Constituição Imperial trouxe, em seu texto, essa garantia carregada de elementos de exclusão, como, por exemplo, as mulheres e escravos não serem considerados cidadãos. No entanto, o fato de a atual Constituição reconhecer a educação como direito de todos ainda não foi capaz de garanti-los, o que se faz por meio da construção de políticas públicas que, em Educação do Campo, são concebidas no seio das lutas dos movimentos sociais e da Reforma Agrária.

Partindo do filtro constitucional, é possível mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, a qual define que todos os processos formativos devem fazer parte do processo educacional para preparar o indivíduo para a vida, conforme preconiza o Art. 1º: "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996). O texto da lei representa uma conquista no que concerne ao campo ao reconhecer os movimentos sociais como partes integrantes do processo formativo da educação institucional. Partindo desse ponto, os currículos de Educação do Campo ganham o direito de englobar a cultura e as práticas desses povos como parte do reconhecimento originário de sua luta, do seu processo de formação, que, por um lado, luta para poder permanecer em seu espaço e, por outro, para ter acesso à educação nesse mesmo lugar.

> Nesse sentido, a educação é entendida como um mecanismo de socialização e de incremento cognitivo dos seres humanos como forma de propiciar avanço social, intelectual, a formação de senso comunitário e ético na relação entre as pessoas, além da consequente potencialização da produção econômica. A educação não pode, portanto, ser usada como instrumento de segregação e de perpetuação de desigualdades (Sousa, 2021, p. 417).

Sousa (2021) preceitua uma educação pública e de qualidade, direito já posto no ciclo político da lei. De fato, agora se inicia a busca por condições que materializem esse direito na realidade do campo e garanti-lo é condição para a democracia, enquanto negá-lo é contradizer o percurso evolutivo desse debate. Nesse sentido, não se pode descredibilizar o ente público como capaz de gerir esse nicho, pois é uma competência consagrada no texto constitucional, passível de punição das autoridades competentes que o negligenciarem.

Todavia, se o ensino oferecido nos centros urbanos está aquém daquilo que se define

como uma educação de qualidade, as políticas destinadas aos povos do campo também sofrem influência de diversos atores que compõem o seu ciclo de formação que, conforme as instituições que representam, buscam metas educacionais que atendam aos seus interesses em detrimento do interesse de seus destinatários. Na perspectiva do capitalismo, a Educação do Campo é mais uma ferramenta de produção do que um direito de emancipação (Hage; Silva; Costa, 2020).

Um exemplo prático dos atores que disputam o campo da influência no que concerne à elaboração de políticas públicas para a educação é aquela apresentada por administradores do Banco Mundial[8]. Segundo análises realizadas pelo Banco em 2017, no documento: *Gastar mais e melhor: eficiência e equidade na educação brasileira*, o Estado brasileiro não foi capaz de promover educação de qualidade e, com base nessa afirmação, fundamentou a extinção de políticas públicas voltadas ao campo. Entretanto as transformações sugeridas para a mudança desse cenário têm como epicentro "a proposta de desviar aquelas exigências que transcendem os 'limites do Estado social' para as relações monetárias de troca ou seja para o mercado, [que] está hoje amplamente difundida" (Oliveira Negrão, 2004, p. 105).

Segundo esse pronunciamento emitido pelo BM, a educação brasileira é caracterizada por sua baixa qualidade e pelos altos índices de reprovação, sugerindo que uma administração voltada à competição e relacionada ao setor privado pode trazer resultados mais exitosos. De acordo com Cruz (2003, p. 68):

> O Banco Mundial sugere, dentre as estratégias para superação da crise educacional, parcerias com a iniciativa privada, dada a experiência administrativa considerada exitosa e a possibilidade de colaborar para o estabelecimento de um novo padrão de gestão.

Dentre os muitos apontamentos que traduzem essa orientação econômica aos países em desenvolvimento, fica evidente a lógica de mercado com a qual o BM busca enquadrar as políticas educacionais. Assim, uma educação de qualidade é aquela voltada ao crescimento econômico, ao mercado de trabalho e, portanto, a educação é posta como serviço e não como direito. Na perspectiva do capital para a Educação do Campo, a lógica não é diferente, objetiva transformar o camponês em proletário, explorar sua mão de obra e as terras em que vive. "Esse modelo de gestão tem dominado a propriedade privada da terra por empresas transnacionais, assim como os recursos hídricos, as florestas e os minérios, gerando fortes contradições entre

[8] Banco Mundial é uma agência financeira internacional pertencente ao Sistema das Nações Unidas e criada no ano de 1944 para auxiliar as economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial. A sua sede fica na capital dos Estados Unidos, Washington. Contando atualmente com 189 membros, o Banco Mundial é responsável pela oferta de empréstimos a países pobres e emergentes com o propósito de acelerar o seu crescimento e desenvolvimento. É responsável ainda pelo auxílio técnico e em questões relacionadas a políticas econômicas. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/banco-mundial-world-bank.htm. Acesso:22/12/2023.

os interesses capitalistas e os do povo que vive no campo" (Barros, 2018, p. 182).

Há uma violação evidente das normas jurídicas que definem originalmente o estado democrático de direito, o direito à educação, que carece de mais investimentos e estruturas capazes de promover um projeto educativo pensado no campo e para o campo, que eduque sujeitos construtores das suas próprias transformações sociais (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

A luta pela educação é uma bandeira de todos os brasileiros e, portanto, deve ser pensada dentro da realidade de seus reivindicadores e não por organismos financeiros que buscam atender o capital. As políticas para o campo devem simbolizar os interesses dos camponeses.

A Educação do Campo nasceu da necessidade da escola rural e nos assentamentos para os componentes dos movimentos. Nesses espaços de ocupações, se exige poder exercer seu modo de vida, reinvindicação extraída do direito fundamental e essencial à dignidade humana, exatamente o que se espera alcançar do processo democrático pelo qual tem percorrido a Educação do Campo.

Esse movimento é contrário ao que se forma na mercantilização educacional, inclusive no projeto educacional pensado pelo capitalismo para a Educação do Campo, vista como uma ferramenta para atender os desejos do agronegócio e, assim, garantir o equilíbrio do mercado. Diluída na ideia de reducionismo estatal, como padrão de eficiência, enquanto posiciona os grandes empresários à frente dessas decisões políticas e sociais, insufla a competição, a seleção natural, a ideia de que aqueles que mais se esforçarem ganharão espaço no mercado e terão o direito conquistado através do mérito. A supressão estatal, como garantia da economia de recursos, desvela aquele que é o verdadeiro sentido da Educação do Campo, a busca por emancipar o cidadão, dar o direito de reconhecimento, de produzir seu saber e aplicar na terra, de viver e retirar o sustento do espaço onde reside e de não aceitar a exploração passivamente. Nas palavras de Santos Furtado, Gomes e Borges (2022, p. 508), "em síntese, uma educação para a experiência é uma educação a favor do humano e não da lógica deteriorada da semiformação".

No Brasil, o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, marca o início da discussão sobre um modelo educacional voltado para essa formação humana no campo. Segundo Munarim e Locks (2012, p. 85),

> A Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as primeiras Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Brasil, reconhecendo **o modo próprio de vida social, a utilização do espaço do campo em sua diversidade, onde vivem cidadãos com uma identidade específica**. (grifo nosso)

A relevância dessa diretriz se traduz no reconhecimento que dá ao campo. O período antecedente a ela preconizava uma educação homogênea, baseada no modelo urbano, chamada

educação rural, sem garantir a ideia originária e os movimentos históricos de lutas nos quais os conhecimentos foram constituídos e formalizados. Essa foi a razão pela qual o termo "rural" recebeu uma conotação pejorativa, minimalista, sendo substituído pela expressão "Educação do Campo", cujo berço é o Movimento Sem Terra que conquistou escolas para os assentamentos, solidificando os saberes institucionalizados e adquiridos no âmago da resistência.

A garantia que se busca vai além de escolas no campo, embora esse aspecto também faça parte da estrutura formalizada da educação; está no currículo, no espaço, nas discussões, nas narrativas e na preparação do homem para dominar o seu meio sem destruí-lo. O fechamento de escolas nesses espaços demonstra o retrocesso dessa discussão, desprezando a ideia de propiciar a formação integral, vendendo o propósito de que somente na migração para a cidade há evolução, desrespeitando leis, direitos e a cultura de comunidades inteiras. O primeiro preconceito que emerge na representação espacial do campo é a imagem do lugar do atraso, do subdesenvolvimento (Munarim; Locks, 2012), assim, a superação desse mito urbanocêntrico deve ter início na prática pedagógica, nos discursos e nos pensamentos, para refletir no chão da escola e, então, ser compreendida como condição para o desenvolvimento.

De volta ao texto constitucional, em seu art. 205, a CF apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado. Em seu art. 1°, traz como corolário o estado democrático de direito, dentro do fundamento da dignidade da pessoa humana, que jamais pode ser pensada excluindo o cidadão da capacidade de ler as letras e o mundo, de compreender os processos sociais e participar politicamente das decisões que definem seu futuro, de dominar as ferramentas de trabalho. O inciso III, por exemplo, assegura a existência de vida digna nos centros urbanos e no campo, enquanto espaço integrante do território brasileiro. Nas palavras de Oliveira *et al*. (2008):

> No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização (Oliveira *et al*., 2008, p. 17).

Os autores reconhecem o processo de escolarização como indispensável à formação integral do homem, mas é na sua construção histórica e social que a garantia mínima de seus direitos e de sua dignidade lhe é apresentada ou negada.

No Brasil, são as políticas públicas que efetivam esses direitos historicamente negados aos povos do campo, possibilitando que os excluídos do processo institucional sejam

alcançados e inseridos na educação formal. E, quando somados à aprendizagem construída culturalmente, na análise de Pasqualini e Mazzeu (2008, *apud* Duarte, 1993, p. 35), "o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto [...] gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades". Daí a importância de compreender os aspectos que legitimam essa luta, sejam eles jurídicos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos, culturais, financeiros, ecológicos ou geográficos. O fato é que é um problema de todos e, no cenário atual, respeitar o campo tem se tornado uma condição para a sobrevivência da espécie humana.

O resultado de toda essa pressão que os movimentos sociais e de educadores fizeram em reconhecimento a essa história de luta e de resistência para que houvesse um projeto adequado para o campo foi o Decreto n° 7.352/2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e tem como objetivos:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Apesar de ser um marco histórico na construção de políticas públicas de formação do campo e de ter apresentado resultados significativos, foi desestruturado em 2020, pelo Decreto n° 10.252, que desarticulou sua coordenação e desconsiderou a sua regulamentação normativa, submetendo ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento as ações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (Brasil, 2020a).

Em nota, o Fórum Nacional de Educação do Campo[9] divulgou sua repulsa, enquanto movimento representativo em defesa a essa educação e afirmou que, "de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da federação". Diante de sua capacidade

[9] O Fórum Nacional de Educação do Campo foi criado pela Portaria do Ministério da Educação n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília, composto por movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação e do extinto MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Reuniram-se em torno da sua criação com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação no campo.

prática, deveria receber maior financiamento, se o interesse do governo daquele momento fosse garantir educação aos povos do campo, em detrimento de permitir o avanço capitalista nos espaços rurais. Mesmo sendo desestruturado, o PRONERA originou algumas políticas que ainda sobreviveram ao governo Bolsonaro, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas dessas populações quanto à efetivação do direito à educação e do qual se originou a ação do Programa Escola da Terra, que é o objeto desta pesquisa (MEC, 2013). O PRONACAMPO, cujo eixo formativo é o direito à Educação do Campo, se estruturou a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

É necessário frisar que a luta não é apenas pela existência legítima de leis, mas pela sua concretude, afinal o que significa o direito posto no texto constitucional sem sua existência? Significa que nos encontramos frente a normas jurídicas que, embora válidas, isto é, existentes enquanto normas, não são políticas de fato, que existam na realidade (Bobbio, 2001). Não se pode permitir que leis e programas relacionados à Educação do Campo ou a qualquer outro direito social fiquem à mercê dos interesses políticos dos governantes do país, afinal, seus mandatos são transitórios, enquanto as leis permanecem em vigência até sua revogação ou até que termine seu prazo de validade, em caso de leis temporárias e excepcionais.

Para manter projetos que têm dado resultados positivos na educação campesina e trabalhar na construção de novas metas para essa esfera da educação, faz-se necessário conhecer os resultados e as estruturas das ações vigentes. Assim, o debate será realista e crítico em consonância com todos os atores integrantes do processo; uma luta legítima de direitos que precisa do reconhecimento da sociedade como parte estruturante do projeto de vida e de desenvolvimento. Trata-se de pertencimento não só das populações que ocupam esses espaços, mas da construção de educadores dentro dos projetos governamentais que discutem o futuro brasileiro, que não podem ser definidos organismos econômicos sob o pretexto de crescimento nacional em detrimento da formação humana.

Um dos aspectos mais relevantes na discussão é o da permanência e do pertencimento, visto que o campo não pode ser vendido, pois pertence àqueles que tiram da terra seu sustento, enquanto preservam o seu lugar de vivência.

Todos os argumentos contrários ao reconhecimento do campo como lugar de direito são partes alicerçantes do projeto neoliberal que organiza políticas focais, que correspondem a um conjunto de medidas econômicas que veem os direitos sociais como causa do enfraquecimento econômico do Estado, que é sobrecarregado por demandas sociais de uma classe de pessoas.

Vinculado às ideias liberais, o Estado propõe a substituição do papel estatal de financiador de políticas públicas universais por garantir um mínimo de bem-estar àqueles que comprovarem sua total insuficiência econômica (Barco, 2010).

De acordo com Netto, Clasen e Accorssi (2022, p. 984), "o Estado neoliberal é um instrumento de transformação de toda a sociedade, cujo objetivo final é a mudança global de acordo com as normas do mercado e do funcionamento de empresas", ideologia que se instaurou no país desde Collor de Mello, perdurando nas discussões das políticas educacionais até hoje e vai para o campo da arena das disputas de influências. Porém, com a ruptura do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro[10], surgiu a possibilidade de novas articulações por ações sociais coletivas que unam sociedade civil, representantes do povo e profissionais da educação engajados com a causa campesina, para avançar na construção de um projeto de Educação Básica e Superior para o campo, com a perspectiva emancipatória de reconhecimento desse espaço como um lugar de vida e de desenvolvimento e a legitimação do homem do campo como um sujeito de direito.

Programas, como o PRONACAMPO, que criam ações de garantia de direitos educacionais, como a formação da ação Escola da Terra, devem ser conhecidos durante todo seu processo de implementação, para fundamentar discussões sobre promover uma educação pública e de qualidade, a fim de atender os detentores desse direito, e não o capital manuseado pela minoria que domina os meios de produção e escolhe os rumos do ciclo social. Não basta, portanto, universalizar direitos, é preciso garanti-los para que atendam esse ideal emancipador.

Nesse contexto, a única alternativa social é a resistência, o fortalecimento dos aparelhos de proteção, como os sindicatos, a participação ativa de instituições educativas nas decisões sociais, o levantamento histórico, as pesquisas na perspectiva de aprimorar as políticas públicas e seus processos de implementação, razão pela qual discussões como essas se justificam como parte integrante dessa construção de reconhecimento do campo como um lugar de direito.

"A Educação do Campo é de fato fruto da conscientização dos movimentos sociais do campo ao longo da sua trajetória de luta pela terra" (Bezerra Neto; Silva, 2019, p. 101), buscando traçar uma linha histórica de conquistas brasileiras no reconhecimento da Educação do Campo, conforme mostra o quadro a seguir.

---

[10] Jair Messias Bolsonaro (Glicério, 21 de março de 1955) é um militar reformado e político brasileiro, atualmente filiado ao Partido Liberal (PL). Foi o 38.º presidente do Brasil, de 1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL).

Quadro 5 - Marcos históricos da Educação do Campo no Brasil

ANO / PERÍODO	MARCO/AÇÃO	PROPÓSITO
1988	Constituição Federal	Educação um direito de todos; Igualdade de condições de acesso e permanência.
1996	PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar	Linha de crédito diferenciada para custeio da agricultura familiar.
1996	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Reconhece a Educação do Campo, assim como a pedagogia da alternância e a multisseriação.
1997	I ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.	Síntese dos elementos fundantes da Educação do Campo.
1998	PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Destinou-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo.
1988	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Articulação nacional entre estados pela luta de uma educação para o campo
2002	Diretrizes Operacionais para Educação do Campo	Conjunto de princípios e procedimentos que adequam o projeto institucional das escolas do campo.
2002	Seminário nacional de Educação do Campo	Discussão sobre as Diretrizes nacionais de Ed. do Campo.
2002	II Conferência Nacional de Educação do Campo	Fortalecer e ampliar a mobilização popular com o compromisso de efetivar o direito à Educação do Campo.
2004	Criação CGEC/SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade	Criação de uma secretaria para Educação do Campo no MEC
2005	FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo	Criação do Fórum Nacional Permanente de Educação do Campo
2007	PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
2008	ProJovem - Programa Nacional de inclusão de Jovens	Qualificação profissional e social de jovens agricultores.
2008	CNE, Resolução n. 2 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Proibição de nucleação e desdobramento para educação infantil.
2010	Decreto 7.352/10 - PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Promove ações educativas nas regiões de Reforma Agrária a partir de cursos voltados para a realidade do meio rural através de uma gestão participativa e compartilhada.
2013	PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo	Conjunto de ações para implementação de políticas da Educação do Campo.
2013	Programa Escola da Terra	Formação continuada e material didático para a Ed. do Campo.
2014	Plano Nacional de Educação	Reconhece a política de Educação do Campo.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023).

O quadro apresenta elementos históricos, adquiridos por um processo de resistência e articulação entre entidades que representam a educação, o campo e a exigência da reforma agrária, partindo do reconhecimento constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado. Em seguida, o reconhecimento da importância da agricultura familiar em um contexto de globalização foi outra conquista que se alinha à Educação do Campo, por meio do PRONAF e seu apoio técnico e financeiro ao pequeno agricultor; os processos produtivos que se desenvolviam no campo se estruturavam no projeto educativo que se pretende para esse espaço.

A LDB (1996) reconhece os processos educativos para o campo com suas particularidades consagrando-os, em seu art. 28, ainda que resultante de um intenso processo de luta encabeçado pelo MST. Essas conquistas fortaleceram as entidades que defendiam um projeto educacional próprio para o campo e seguiram na realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, momento em que nasceu a Educação do Campo (distinta da educação rural) e surgiu a percepção da necessidade de políticas voltadas a atender esse déficit educacional. No ano seguinte, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, enquanto política para ofertar educação básica e superior para as populações campesinas, porém apenas em 2010 foi regulamentado e implementado.

Ainda em 1988, aconteceu a primeira conferência nacional por uma Educação do Campo, espaço de troca de experiência e discussão sobre o projeto de educação que se pretendia para o campo, que resultou em uma produção de cadernos que fundamentam essa discussão. Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo[11], tratando sobre suas metodologias, formação de professores e da relação da educação com o interesse dos seus sujeitos de direito. Em seguida, aconteceram mais dois eventos nacionais, um seminário e a II Conferência Nacional que discutiram as diretrizes e os meios efetivos de garantir esse direito.

É importante ainda mencionar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhecem o campo para além do seu espaço físico e oferecem subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade campesina em todas as suas dimensões:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não

[11] Com o parecer de nº 36/2001 aprovado pelo CNE, foi gerada a Resolução CNE/CEB Nº. 01, de 03 de abril de 2002, que consolidou um marco histórico para a Educação do Campo no Brasil ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002).

> urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2002, p. 1).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, no âmbito do Ministério de Educação, instância federal específica para tratar das demandas do campo (Lima; Ferreira, 2019). Em 2005, o FONEC, composto por organizações sindicais, instituições superiores e movimentos sociais se constituiu em um espaço permanente de lutas e discussões por políticas públicas para o campo.

Somente em 2007 surgiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que busca instituir formações específicas para atuação nesse espaço, incluindo essa licenciatura nas instituições superiores de ensino. Em 2008, o ProJovem foi convertido em lei e passou a propor a elevação da qualificação profissional dos jovens de 15 a 29 anos; no mesmo ano, foram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, por meio de resolução.

O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012, foi uma ação proposta pelo Decreto N° 7.352 (PRONERA). Trata-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Estrutura-se em eixos, os quais são: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica, dos quais é extraído o objeto desta pesquisa: o Programa Escola da Terra. Esse Programa corresponde à materialização das políticas públicas de Educação do Campo por meio de ações integradas.

Outro marco político mencionado no quadro é o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), que, diferente do PNE anterior, traz uma meta direcionada à Educação do Campo (Rossato, 2015), conforme descrito a seguir:

> META - 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014a).

Essa meta se desdobra em estratégias e contempla, dentro de outras metas, a Educação do Campo, reconhecendo a necessidade de um projeto contra-hegemônico. É de suma importância que a política pública de Educação do Campo permaneça inclusa na pauta de desenvolvimento do país, na construção de uma consciência cidadã, pois dez anos após a

elaboração do PNE ainda há muito a ser conquistado nesse espaço de materializar o direito à educação para todos.

Essa ressignificação do conceito de campo como lugar de pertencimento sofreu fortes retaliações com o golpe em 2016 e seguiu se desconstruindo no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro e sua política de fechamento de escolas e limites de investimentos, corroborando a ideia de que marcos históricos perdem força nesses (des)governos. Nas palavras de Santos (2020, p. 398), "os marcos em questão moldaram o projeto da Educação do Campo no Brasil, fundamentalmente, na sua natureza de classe, calcada sobre as lutas populares promovidas pelos camponeses nas décadas de 1980 e 1990", no entanto perderam forças nos últimos anos.

Com a eleição do atual presidente e a rearticulação dos movimentos sociais em busca da garantia desses direitos, a reinvindicação por um projeto educacional voltado para o campo permanece ativa nas agendas governamentais. Conforme se verá adiante, há poucos programas federais consolidados como políticas públicas universais para o campo.

4.1 Construções de políticas educacionais para o campo

A discussão sobre políticas públicas educacionais é parte de uma abordagem mais ampla que se estrutura dentro da discussão das políticas públicas brasileiras e ainda que não haja conceito uníssono sobre a sua natureza jurídica, a discussão aqui apresentada será fundamentada no ciclo de políticas proposto por Mainardes (2006).

É importante analisar e entender o papel do governo na elaboração das políticas públicas (Souza, 2006), pois parte-se da compreensão das ações governamentais, do modo como são construídos os programas, dos interesses que visam atender e da forma que eles tomam ao entrar em contato com a sociedade, para que a avaliação da política seja adequada à realidade onde ela é aplicada.

Ainda há muito que ser discutido sobre a questão, pois, mesmo diante da inquestionável necessidade de elaboração de ações práticas para efetivar direitos já existentes ou para realocar os recursos estatais a setores de maior imperativo social, perdura uma resistência em validar o papel da assistência dada ao estado democrático de direito que, devido ao movimento neoliberalista na economia, busca limitar gastos sociais e entender as necessidades sociais como serviços, quando são direitos alcançados e sedimentados. É importante mencionar alguns conceitos de políticas públicas para situar a discussão no campo teórico e aplicá-la ao objeto de estudo.

Quadro 6 – Conceitos de políticas públicas

Autor / Ano	Conceito
MEAD (1995)	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
LYNN (1980)	Conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.
DYE (1984)	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.
LASWELL (1936)	Forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
EASTON (1965)	Relação entre formulação, resultados e o ambiente.
DIAS E MATOS (2012)	Atividade através da qual são conciliados os diferentes interesses dentro de uma participação no poder, proporcional a sua importância para o bem-estar e sobrevivência de toda comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023).

Os conceitos apresentados no quadro trazem elementos que permitem analisar a política pública como uma ação/omissão do governo, sendo importante enfatizar que, embora distintos, os autores trazem a palavra governo em sua descrição de política pública, com exceção de Easton (1965), que faz uma relação entre formulação, resultado e ambientes, portanto, há uma convergência que a política é uma ação ou omissão oriundo de um governo.

Embora a Constituição afirme os direitos sociais, coletivos e fundamentais, inclusive a educação como parte deles e mesmo as leis que definem essas normativas tendo eficácia plena[12], ainda são necessárias discussões e resistências para que sejam elaboradas ações governamentais a fim de atender as demandas já afirmadas como direito. Nesse caso, o governo toma o papel de assistir às necessidades sociais para manter sua governabilidade, não por ter senso de justiça ou para manter o ideal da democracia e, ao contrário do que deveria, a economia e o lucro têm ganhado mais espaço nessa discussão do que o próprio bem comum. Nas palavras de Santos (2020, p. 403):

> As estratégias de avanço do capital sobre a educação são velhas conhecidas. Em geral, são compostas pela instituição de "novas" políticas alterando discricionariamente a legislação existente e pela crescente desobrigação do Estado em relação ao financiamento de políticas públicas, abrindo flancos para os setores empresariais do setor educacional.

A autora traz a análise dentro do governo Bolsonaro, mas, o projeto capitalista se opõe integralmente à ideia de realocação de recursos aos setores sociais mais vulneráveis, oposição que se funda no "gasto", no alto investimento público e nenhuma rentabilidade, mais uma vez destacando que não se trata de lucrar, mas de oferecer às pessoas os direitos que já detêm desde o nascimento e que lhes são intrínsecos e inalienáveis, qual seja o de formação integral em todos

[12] As normas classificadas com máxima eficácia "são plenamente eficazes, desde sua entrada em vigor para disciplinarem as relações jurídicas ou o processo de sua efetivação, por conterem todos os elementos imprescindíveis para que haja a possibilidade da produção imediata dos efeitos previstos, já que, apesar de suscetíveis de emenda, não requerem normação subconstitucional subsequente. Podem ser imediatamente aplicadas" (Moraes, 2003, p. 34).

os aspectos sociais, direito negado há décadas para as populações campesinas e que, por meio de políticas públicas, tem tomado suas primeiras formas, a depender da política de cada governante.

De acordo com Ferreira e Estevão (2018), a análise conjunta de política e política pública sugere duas questões: de um lado, analisar e descrever as ações já realizadas e, de outro, definir novas ações a serem prescritas; mas não se trata de duas definições distintas, e, sim, partes conjuntas da condição de governabilidade. Nesse sentido, é preciso entender como as políticas educacionais são pensadas dentro do projeto de democracia de cada governo, quem são os autores que figuraram sua elaboração, em quais ações culminaram, como foram aplicadas na sociedade, quais limites e potencialidades resultaram de sua aplicação, para somente então aperfeiçoá-las e dar continuidade ou então extingui-las.

Consoante esse entendimento, no cotejo de compreender como as políticas educacionais são formuladas para o campo, partiu-se da concepção de que política é um poder geral e política pública, uma ação dirigida para solucionar questões públicas específicas (Dias; Matos, 2012). Daí a discricionariedade de cada governo (com sua política de governo) em definir as políticas públicas voltadas à educação, o que infelizmente gera uma descontinuidade nas ações estatais e um gasto excessivo da verba pública.

O Estado precisa garantir educação a todos os cidadãos e em todas as modalidades, e deve partir da compreensão da heterogeneidade de seus destinatários, sendo inconcebível um modelo educacional único a ser aplicado, tendo o campo como uma particularidade de modalidade educativa, exigindo uma quebra de paradigma que define o urbano como modelo de evolução. Portanto é por meio de políticas públicas que o campesinato passa a ter efetivadas as primeiras conquistas normativas, como a oferta de educação básica para a população rural com as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades ao modo de vida de cada região, conforme art. 28 da LDB (Brasil, 1996). A forma como as políticas educacionais nascem e são desenvolvidas para essa população será analisada a seguir.

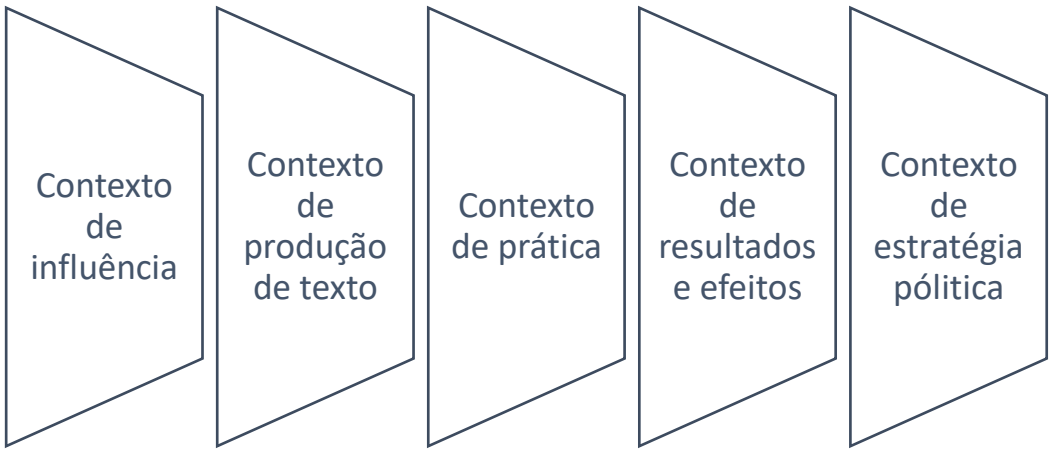
Esse modo de ver a Educação do Campo como direito que é, constitui o viés que constrói a política educacional em contrapartida ao projeto economicista da educação. De acordo com Dourado (2020, p. 15):

> As políticas de Estado passaram, nas últimas décadas, por alterações significativas. Nesse cenário, as políticas educacionais têm sido focalizadas por ângulos e por perspectivas distintas, indo desde concepções que concebem a educação como direito e bem público até a perspectivas que veem essa prática social como mercadoria a ser livremente comercializada.

Para identificar os resultados de uma política pública, é preciso conhecer as tensões que antecedem seu processo de implementação e, para tanto, far-se-á uso do ciclo de políticas

proposto por Mainardes (2006) que apresenta o ciclo político com base em 5 contextos, conforme a figura 3.

Figura 3 – Contexto do ciclo de políticas públicas



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2023), com base em Mainardes (2006).

Para o autor, essa estrutura analítica permite uma melhor compreensão de como as políticas públicas são delineadas no Brasil e como seus resultados se apresentam na realidade do país. Devido ao pouco tempo de análise desse tema, o modelo de estudo inglês formulado por Stephen Ball (1994) e seus colaboradores constitui a base desta apreciação crítica.

Os conceitos que definem cada contexto são apresentados singularmente, porém na realidade fática estão intrinsicamente ligados em um processo de interdependência que compõe o escopo das políticas públicas educacionais. O primeiro contexto a ser discutido é o da influência, no qual, nessa arena de conflitos, há uma disputa por grupos dominantes para definir paradigmas e conceitos a serem adotados na discussão da educação brasileira; é importante mencionar que essas influências são internas e externas. Assim, organismos internacionais têm direcionado os rumos da educação brasileira como condição para investimentos financeiros no país.

O processo de negociação da agenda política que define as diretrizes no setor educacional brasileiro não disputa apenas entre instituições nacionais. Os Organismos Internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, determinam quais as soluções para o desenvolvimento econômico do país que, por sua vez, passa pelo campo dos direitos sociais, dentre eles, a educação. Conforme preceitua Guerra (2002), os projetos educacionais brasileiros junto aos Organismos Internacionais estão eivados de contradições e interferências de interesses econômicos e políticos, contradição que se evidencia em especial na Educação do Campo que, em sua construção, propõe uma concepção formativa não capitalista.

No campo da influência, acontece a primeira disputa entre os grupos econômicos, governo, partidos políticos, movimentos sociais dentre outros. Cada sujeito tem o seu projeto educativo; por exemplo, para os defensores da Educação do Campo, é uma educação para emancipação, o que significa mais investimentos, qualificação de professores, mas, para o Banco Mundial, é educar para o mercado de trabalho, é um projeto advindo do neoliberalismo, pelo qual "a iniciativa privada detém a condição de 'salvar' a educação brasileira, por meio de um processo perverso de desterritorialização, que é oposto à resistência organizada e ativa dos setores populares no campo" (Santos, 2020, p. 394). Desse modo o governo decide qual concepção será adotada na definição da política.

Nesta pesquisa, ao situar o objeto: Escola da Terra e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que o estrutura, percebe-se que o contexto sofre influências emancipadoras e também neoliberais, conforme a discussão sobre a construção da política.

O contexto de produção de texto é gestado no contexto da influência e são, juntos, um todo indissociável; os grupos que obtiveram o poderio da influência e legitimaram suas ideologias e paradigmas passam a agir na legitimação escrita, no texto da lei, na norma, no discurso grafado. De acordo com Mainardes (2006, p. 52), "o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto".

Se já previamente definidas quais instituições e ideologias estarão em vigor, isso a depender de cada disputa, agora é tornar concretas as abstrações conceituais e, no campo legislativo, abre-se outro espaço de disputa: o que será consagrado na redação e na discussão dessas políticas educacionais. Aqui novas intenções podem ser inseridas, um documento editado por grupos dominantes e resistência.

Quanto às políticas diretamente relacionadas ao campo, a resistência impôs o reconhecimento de novas configurações de poder, que só obtiveram esse espaço por fazerem parte do plano de desenvolvimento econômico do país com o capitalismo agrário. Todavia essa resistência persiste em vitórias e retrocessos na busca por consagração legal no contexto da produção de texto, que afirme o campo como espaço de conhecimento, história e vivências. De acordo com o Dossiê Educação do Campo, p. 14, "afirmar a educação do e no campo é uma opção política radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogias do e no campo" (Santos, 2018, p. 14).

O fato é que o contexto produção de texto prescinde de coerência; é possível inferir em textos escritos ou não verbais afirmações contraditórias e ainda assim fazê-las figurar uma representação política de sucesso. Por exemplo, dentre as prescrições para melhorar a qualidade

da educação brasileira, o Banco Mundial prescreve diretrizes para os países desenvolvidos e para o Brasil, de modo particular, conforme demonstram os trechos dessas prescrições ao longo dos últimos anos.

Quadro 7 - Relatórios do Banco Mundial para o desenvolvimento do Brasil

DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TRECHO DO RELATÓRIO
Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional: estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil, exercícios fiscais (2012 a 2015)	2011	A parcela do PIB dedicada à educação declinará gradualmente sem reduzir os níveis de investimento por estudante.
Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade.	2016	Em outras áreas, inclusive assistência médica e **educação** geral, existe bastante espaço para aumento da eficiência. Muitos subsídios orçamentários para diversos setores econômicos podem até mesmo ser prejudiciais, por distorcer a concorrência, ou ser desperdiçados em projetos de investimento mal planejados e mal executados.
Um Ajuste Justo - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil	2017	O Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB.
Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil.	2018	O Brasil gasta mais em educação do que a média dos países da OCDE e muito mais do que vários países de renda média. No entanto, os resultados continuam pobres. Se o Brasil quiser melhorar seus resultados em educação, deve desviar a atenção dos níveis de gastos e se concentrar em: revisitar a rigidez orçamentária ('vinculação') e redesenhar as transferências de equalização para criar incentivos para melhorias de desempenho e reduzir as desigualdades espaciais e de renda.
A natureza mutável do trabalho	2019	Este Relatório lança um desafio aos governos para que cuidem melhor de seus cidadãos e um apelo por um nível mínimo garantido e universal de proteção social. Isso pode ser feito com as reformas certas, tais como acabar com subsídios inúteis; melhorar a regulamentação do mercado de trabalho; e reformar as políticas de tributação no nível global

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023), com base em relatórios do Banco Mundial (2011, 2016, 2017, 2018, 2019).

Todos os fragmentos acima são partes das recomendações impostas ao Brasil para melhorar a qualidade de educação e, em todos eles, a redução nos investimentos no financiamento educacional é uma condição de avanço, ou maneira eficiente de gerir o dinheiro público. Desse modo, como já mencionado, não há coerência em diminuir investimentos em um setor que já apresenta resultados insatisfatórios, como no documento publicado em 2016, no qual a ideia de que subsídios orçamentários podem ser prejudiciais à educação não traz nenhum sentido lógico.

Amaral (2017), ao fazer uma análise do documento publicado em 2018 pelo BM, apresenta uma tabela que demonstra os investimentos dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Brasil, assim como o México, é um dos países com os menores investimentos por matrícula nessa organização, informação contrária àquela apresentada pelo Banco Mundial que afirma que esses investimentos chegam a um ponto percentual do PIB. Ainda nas palavras do autor:

> Um exame atento deste capítulo nos permite afirmar que há crassos erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade. As análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicistas e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que possui uma das maiores desigualdades do mundo (Amaral, 2017, p. 1).

O fato é que as orientações do BM, que já conquistaram o contexto de influência, e agora no contexto da produção de texto, buscam garantir que as políticas públicas educacionais restrinjam seu orçamento público, sejam pensadas em uma visão economicista/neoliberal, modelo educacional voltado para a redução de "gastos" e aumento da eficiência, o que fica evidente em todos os fragmentos do quadro, assim como nos títulos de cada texto publicado.

Após a produção escrita, chega o momento de aplicação, entendido no ciclo de políticas públicas como o contexto da prática. "As políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação" (Mainardes, 2006, p. 53), e os atores que darão concretude a esses projetos vão implicar suas vivências na sua atuação; as políticas educacionais são recebidas e interpretadas de diferentes modos em cada realidade. Daí a validade de estudos como este, que busca verificar como esse processo aconteceu em um determinado território. Ainda que se trate de um projeto nacional, cada estado irá entendê-lo de acordo com suas impressões de mundo, história, criticidade, dentre outros aspectos particulares, portanto novas edições são realizadas no discurso, ainda que o texto permaneça intacto.

Conforme se verá adiante, o Programa Escola da Terra, de abrangência nacional, quando aderido por estados brasileiros, é implementado de acordo com o currículo elaborado pela instituição superior, pois, no contexto prático, é parte integrante do ciclo político. Os atores trazem suas próprias implicações, que estão para além do texto, relacionadas a sua própria leitura do mundo e de suas concepções. Por isso entender a prática permitirá seguir para a próxima fase do ciclo político, a fase dos resultados e efeitos.

O contexto de resultados e efeitos que, para Maianrdes (2018), é mais adequado chamar de efeitos, uma vez que o termo resultado é limitante, é o espaço onde se observam, de modo geral e específico, quais foram as implicações do contato da política com a realidade; se ela

produziu mudanças específicas no público-alvo; se alcançou as desigualdades sociais ou produziu novas disparidades; se o entorno de outras políticas ajudou a construir uma nova visão.

No caso em questão, que tem o Programa Escola da Terra – PET como objeto, busca-se entender como esse programa foi pensado na realidade do estado do Piauí, como foram formadas as turmas, se os cursistas estão atuando no campesinato piauiense e, estando, como esse programa, que é parte de uma política pública maior, o PRONACAMPO, assegurou ou não condições para a Educação no Campo, no Piauí, e como a Universidade Federal do Piauí pensou e aplicou esse programa nas duas primeiras edições.

Além desses aspectos, Mainardes (2006, p. 55) ainda menciona que os efeitos se subdividem em aspectos de primeira e segunda ordem: "de primeira ordem, relacionada às mudanças na prática, evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo, enquanto os de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social".

A última fase do ciclo das políticas é o contexto da estratégia política, "um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (Mainardes, 2006, p. 55)". Nesse caso, não se trata de analisar resultados ou verificar a implementação e achar que conseguiu captar as impressões e a realidade, pois a forma como a equipe escolar aplica as políticas educacionais produz novas interações que podem gerar o equacionamento da situação posta como problema social, de acordo com o objetivo proposto pela política pública, ou gerar novos problemas sociais que, após verificado o impacto prático específico e geral, precisam ser repensados para que então tenham suas potencialidades alcançadas e os seus limites superados.

Essa é a proposta desta pesquisa: analisar as potencialidades e os limites do PET no estado do Piauí, conferindo como esse programa, que é a execução de uma política pública para o campo, impacta, na realidade do campo, o direito à educação; como o estado Piauí ofertou aos municípios que aderiram ao programa uma formação que atende a concepção campesina para a emancipação; e quais entraves sociais permanecem ou surgiram dessa relação.

Esses elementos compõem o contexto da estratégia política que fornecerá subsídios para estudos posteriores que, de fato, analisem o PRONACAMPO em sua totalidade e que compreendam como se tem desenhado a Educação do Campo no estado do Piauí.

Os cinco contextos apresentados representam a maturação do modelo simplificado que se resumia a 3 elementos:

Figura 4 – Ciclo de políticas



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2023).

Assim, no contexto do PRONACAMPO, apolítica de fato são os interesse envoltos na elaboração da proposta de uma política para a educação do campo brasileiro, sejam eles dos representantes do agronegócio ou dos defensores de uma Educação nos termos das matrizes campesinas; a politica de fato é aquela que traduz o texto escrito e seus pontos de tensões e a política de uso, é aquela aplicado no âmbito de cada eixo que a implementa por meio de ações.

Por reconhecer que mais elementos estão envoltos no processo político e exercem influência no texto e na prática, esse modelo inicial foi expandido para os contextos já descritos neste capítulo. Em seguida, tem-se uma discussão sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, política pública que levou ao campo condições de acesso e permanência para os estudantes camponeses e quilombolas, por meio de um conjunto de ações que resultaram na alfabetização de jovens, adultos e formação técnica e profissional dos sujeitos do campo. Além disso, possibilitou a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que, em subtópico posterior, será analisado em uma de suas ações, o Programa Escola da Terra, objeto de estudo desta pesquisa, na construção do ciclo de políticas.

4.2 Pronera: um exponencial em política educacional para o campo

Criado em 1998 como resposta à pressão imposta por movimentos sociais e sindicatos quanto à questão da reforma agrária e ao modelo de educação rural destinado ao campo, o PRONERA é uma política pública que se propõe efetivar o direito à educação consagrado na Constituição e negado ao povo do campo.

No seu contexto de influência, não se pode negar que essa política atende também ao interesse de tornar o campo um espaço de aprimoramento para que o agronegócio possa se expandir economicamente, todavia o Programa em si busca contrariar essa lógica, alfabetizando

jovens e adultos para que se percebam “sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (Brasil, 2016, p. 9).

Embora criado em 1998, apenas no ano seguinte, com a forte pressão pública dos sindicatos e da sociedade, foi publicada a Lei 11.947/ 2009 declarando sua instituição e vinculação:

> Art. 33. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (Brasil, 2009).

Esse projeto de educação para o campo estaria vinculado ao MDA, portanto, e seria executado por meio do INCRA que, embora não possuísse em sua gênese a competência de ofertar educação, o faria por meio de convênios, parcerias públicas, privadas e termos de cooperação (Silva, 2021).

No ano seguinte, foi publicado o Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no qual, dentre os elementos a serem destacados nesta discussão, encontram-se os conceitos de população do campo, escola do campo e a descrição dos princípios da Educação do Campo. Conforme seu artigo 1°, §1º e art. 2°, os sujeitos do campo são:

> - Agricultores familiares,
> - Extrativistas,
> - Pescadores,
> - Artesãos,
> - Ribeirinhos,
> - Assentados e acampados da reforma agrária,
> - Trabalhadores assalariados rurais,
> - Quilombolas,
> - Caiçaras,
> - Povos da floresta,
> - Caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

O decreto não apenas elenca os destinatários do direito à educação do campo, mas também abre espaço para que mais sujeitos se reconheçam nesse processo, ao mencionar que aqueles que produzam suas condições materiais de existência por meio do trabalho rural são detentores do direito à educação, dentre outros que lhes são negados. O campo produz a condição de vida dessas pessoas, não pode ser confundido com uma mercadoria ou como fornecedor de mão de obra. De acordo com o pensamento de Molina (2015), ao se mencionar esse reconhecimento do campo como espaço de produção de vida, traça-se um confronto com o agronegócio, com o projeto econômico vigente no país e, dessa forma, assegura-se que esse modelo sustentável é uma resistência.

Garantir a escola no espaço do campo tem sido difícil, pois o número de escolas fechadas no campo é alarmante, de acordo com Oliveira *et al.* (2023). Os dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sinalizam que, na região Nordeste, apenas em 2019, foram fechadas mais de 29 mil escolas do campo (INEP, 2019).

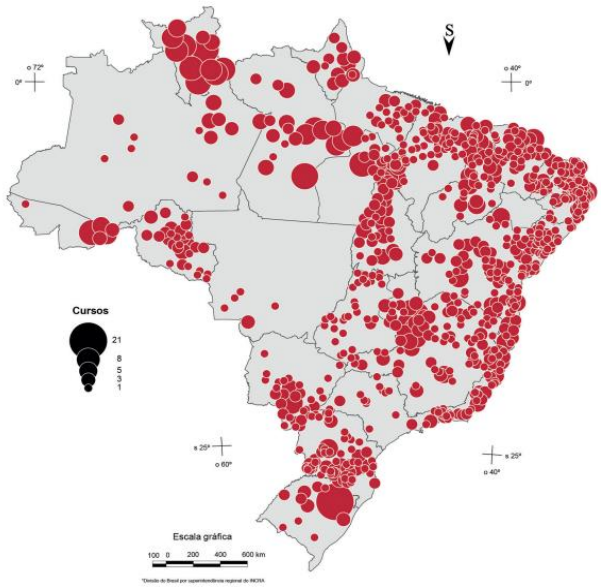
Embora haja uma mobilização para manter o funcionamento das instituições escolares no campo, não é somente estabelecer a instituição no espaço rural, é também pensar no sujeito que se pretende formar, no jeito de educar, na qualidade da educação e vê-los como sujeitos de direito (Arroyo *et al.,* 2011), por isso o decreto que regula o PRONERA, política mais expressiva em Educação do Campo, elenca princípios norteadores do projeto educacional que se busca oferecer em consonância com o tipo de consciência que se pretende formar. Os princípios elencam as seguintes definições:

> I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Esses princípios legitimam uma pedagogia que respeita esse espaço e seu modo de vida, daí a importância da pedagogia da alternância, do tempo-escola e tempo-comunidade, do calendário diferenciado, dentre outros elementos que tenham significado na construção dessa aprendizagem para o campo e do campo, pois, ao longo do tempo, diversos governos atrelaram-na a modelos econômicos perversos, não reconhecendo os campesinos como sujeitos destinatários de políticas (Arroyo *et al.*, 2011).

O PRONERA alcançou todos os estados da federação confirmando sua abrangência nacional, embora nem todos os municípios dos entes federativos ofereçam seus cursos. O mapa a seguir demonstra a abrangência do programa.

Figura 5 - Municípios abrangidos pelo PRONERA



Fonte: II PNERA (CONTAG, 2018).

Conforme apresenta o relatório, entre os anos de 1998 e 2011, o PRONERA ofertou para 800 municípios brasileiros cursos nas modalidades: EJA alfabetização; EJA anos iniciais; EJA anos finais; EJA nível médio (magistério/formal); EJA nível médio (normal); Nível médio/técnico (concomitante); Nível médio/técnico (integrado); Nível médio profissional (pós-médio); Graduação; Especialização e Residência agrária, alfabetizando mais de 400 mil jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária no Brasil. Fica evidente, portanto, que essa política pública traz resultados satisfatórios não apenas por alfabetizar, mas por dar meios garantidores de emancipação das pessoas que lá vivem e que lutam também por seu direito à terra.

O movimento da Educação do Campo, encabeçado por sindicatos, MST e comunidade, busca o reconhecimento entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo, que se difere do projeto urbano e se contrapõe à expansão do capital, ao adotar princípios estratégicos que orientam as experiências formativas, que definem a propriedade (terra) como bem comum que carece da preservação e o camponês como seu possuidor imediato (Molina, 2015).

Ainda de acordo com a autora:

> Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015, p. 381).

A autora descreve o campo como um território de disputa; logo, ao ser unificado um modelo de ensino, restringe-se o direito a uma educação reprodutivista, que recebem a aprovação de um segmento social que abraça esse modelo de ensino que se coaduna com a

mercantilização da educação. Esse modelo urbano para o campo traz consigo marcas do projeto de governo, da história de descaso, da necessidade de refletir sobre o tipo de sociedade que o capitalismo quer moldar. Resistir a esse ideal significa lutar por políticas públicas que pensem o campo como um espaço rico em aspectos culturais, sociais e históricos. Nesse sentido, o PRONERA se propõe pensar a educação na Reforma Agrária, no bojo do combate de ideias, na quebra do paradigma da educação como um fator isolado.

Há uma relação simbiótica entre a educação do campo e o trabalho, ou seja, para atender ao sistema capitalista, o campo sempre foi tratado como um nicho de mercado e a população campesina como parte do produto a ser explorado: era educada para o mundo do trabalho urbano. Tem sido essa a perspectiva histórica "do direito à educação", mas, através da constituição de movimentos sociais e formação política da busca pelo acesso à terra, exige-se uma educação emancipadora que estabeleça outra forma de trabalho: como meio de subsistência e, para tanto, uma educação distinta daquela ofertada nos centros urbanos; educar para a permanência no campo (Molina, 2015).

Quando analisados os objetivos do PRONERA, fica nítido que a política é pensada para dar condições de permanência ao sujeito no campo, e a Reforma Agrária é um dos elementos condicionantes para essa permanência. No art. 12 do decreto, está descrita a oferta de educação formal para jovens e adultos beneficiários do PNRA e não apenas a alfabetização, mas educação formal em todos os níveis de ensino, assim como melhorias das condições de acesso a essa educação e no desenvolvimento dos assentamentos rurais, qualificando o público do PNRA e os profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Brasil, 2010). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, até 2018, o PRONERA ofertou 499 cursos atendendo a 186.734 beneficiários brasileiros, um resultado assegurado pelo investimento de cerca de R$ 500.000.000,00. Além de alfabetizar e qualificar profissionais que atuam no campo, o investimento também gerou uma vasta produção acadêmica, a qual até 2015, segundo aferição do 2° Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, correspondiam a 5.920 trabalhos voltados à Educação do Campo, discriminados no quadro a seguir:

Quadro 8 - Produção acadêmica do PRONERA até 2015

PRODUÇÃO	**N°**
Monografias/ TCC	2.747
Artigos	180
Livros	136
Total	5.920

Fonte: Santos (2020).

Embora desenvolvido como política de Estado[13], o PRONERA precisa de condições estruturais para continuar em desenvolvimento, porém, em 2016, a mudança de governo gerou um projeto contraemancipatório, que voltou a apresentar o campo como nicho mercadológico. Nesse novo contexto, o PRONERA não foi extinto expressamente, mas tornou-se inviável, já que, no governo Bolsonaro, evidenciou-se o desmonte educacional do campo, haja vista ter publicado em 2020 um decreto que alterou a estrutura regimental do INCRA, o qual deixou de ser o responsável pela elaboração das políticas públicas do campo, "perdendo um importante papel na elaboração de políticas de destinação de terras públicas" (Santos, 2020, p. 413).

O INCRA passou, então, a ser subordinado ao Ministério da Agricultura e Pecuária – MAPA, e o Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA previa um aporte de apenas dois milhões de reais destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, uma queda de 300.000.000,00 (trezentos milhões de reais) em investimentos no campo. Nesse caso, o impedimento da participação dos movimentos sociais na formulação política e a vinculação à secretaria dirigida pela bancada ruralista demonstram claramente a que interesses a Educação do Campo desse governo atendia (Santos, 2015).

No mesmo ano (2020), o MAPA instituiu, por portaria, o Programa de Residência Profissional Agrícola – AgroResidência que, de acordo com o seu Manual, tem a pretensão de qualificar jovens profissionais da Reforma Agrária para os fins do agronegócio, *in verbis*:

> O programa pretende aproximar o universo acadêmico das unidades produtivas, por meio do intercâmbio de conhecimento e de tecnologias, de forma que possam contribuir mutuamente para o crescimento do agronegócio de forma a propiciar aos produtores rurais assistência na produção e na comercialização, visando a melhoria da qualidade dos produtos, a redução de custos e a maximização de lucros na Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Brasil, 2020b, p. 5).

O texto demonstra que o projeto para o campo tem uma diretriz que visa baixo custo e máximo lucro na vertente visceral do agronegócio, indo na contramão do PRONERA, que é um expoente de resistência contra essa hegemonia capitalista. O Programa Nacional de Reforma Agrária não foi expressamente extinto por haver previsão legal de sua permanência, daí a importância de consagrar os direitos em textos legais para então exigi-los, mas a AgroResidência ganha mais visibilidade por coadunar-se com o pensamento para o desenvolvimento econômico do país. Em uma análise superficial dos objetivos dos programas, observa-se que a educação do campo e para o campo está emaranhada em uma complexa teia política que envolve o modelo de economia brasileira.

---

[13] Política pública estruturada por diferentes setores da sociedade para ser executada independentemente de trocas de governo.

Quadro 9 - Comparativo entre os objetivos do PRONERA e os do Programa Residência Profissional Agrícola

Objetivos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	**Objetivos do Programa Residência Profissional Agrícola**
I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.	I) desenvolver nos residentes o senso de responsabilidade ética por meio do exercício de atividades profissionais direcionando-os para uma vida cidadã e para o trabalho; II) qualificar profissionais para assistirem o pequeno, o médio e o grande produtor rural; III) garantir um assessoramento técnico por parte do corpo docente das instituições de ensino nas unidades produtivas do agronegócio; IV) buscar a união entre teoria e prática orientando os residentes de forma a propiciar aos agricultores assistência na produção e na comercialização, visando à melhoria da qualidade dos produtos, à redução de custos e à maximização de lucros na Agricultura, Pecuária e Abastecimento; V) promover o aprimoramento de conhecimentos e de habilidades por meio de treinamento intensivo profissional em serviço de uma ou mais áreas de conhecimento com o escopo de especializar o futuro profissional para exercer a profissão e oferecer consultorias nas áreas de ciências agrárias e afins; VI) possibilitar a inserção dos jovens recém-formados no mercado de trabalho do agronegócio; e VII) aproximar o universo acadêmico das unidades produtivas, por meio do intercâmbio de conhecimento e de tecnologias, de forma que possam contribuir mutuamente para o crescimento do agronegócio.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Nº 7.352/2010 e no Manual do Programa Residência Profissional Agrícola (Brasil, 2010, 2020b).

As partes grifadas retratam com exatidão as contradições entre a Educação do Campo e a Educação Rural (expansão do agronegócio), entre a condição de permanência do sujeito no campo e a preparação para o mercado de trabalho, contradições que afirmam que a luta pela Reforma Agrária está diretamente ligada à concepção de direito à educação que, na sua essência originária, incorpora os saberes da terra, a pedagogia histórico-crítica e uma escola participativa (Rossato; Praxedes, 2015). Nas palavras de Barros (2018, pp. 117-118):

> Em virtude do movimento de mundialização e expansão do capital sobre todos os setores da economia, identifica-se, na atualidade, a existência de dois modelos de agricultura, que estão em disputa no cenário brasileiro. De um lado, o agronegócio ou agribusiness, representado pela burguesia agrária e articulado ao capital financeiro internacional; do outro, a agricultura camponesa com base na produção familiar e de alimentos, sustentada pelos/as trabalhadores/as rurais assentados, sitiantes, posseiros, arrendatários, parceiros, meeiros e pequenos produtores rurais.

Entendendo que a educação é considerada instrumento de produção de capital humano (segundo a tendência neoliberal), as políticas públicas para o campo, dentro do ciclo de políticas, sofrem a influência de grupos antagônicos citados pela autora: agronegócio x agricultura camponesa. O PRONACAMPO, por exemplo, embora represente uma política

nacional para Educação do Campo, é construído com diferentes bases de interesses conforme será discutido no subtítulo posterior.

O fato é que o campo passa a ser visto como nicho para atender a mundialização e financeirização do capital que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, usa estratégias de injetar dinheiro na agricultura para a exportação, o lucro, ou seja, para o agronegócio, implantando complexos agroindustriais e expulsando o camponês de seu lugar de pertencimento.

Assim, as políticas apresentadas no quadro demonstram o modelo educacional pensado por sujeitos representantes de diferentes contextos, ou seja, distintos atores políticos. Enquanto o PRONERA objetiva oferecer condições de permanência e melhoria na condição da vida estudantil dos assentados, o Programa Residência Profissional Agrícola busca preparar os estudantes para atender a produção rural e inseri-los no mercado do agronegócio, suprimindo a Reforma Agrária como uma necessidade/direito do possuidor da terra. Não se pode afirmar que o PRONERA é capaz de atender ao direito à educação na sua totalidade, mas enquanto política pública é um referencial no projeto campesino, devendo se manter como política de Estado e garantidor da participação dos movimentos sociais que defendem a Reforma Agrária, o campo e a sua emancipação nas decisões políticas.

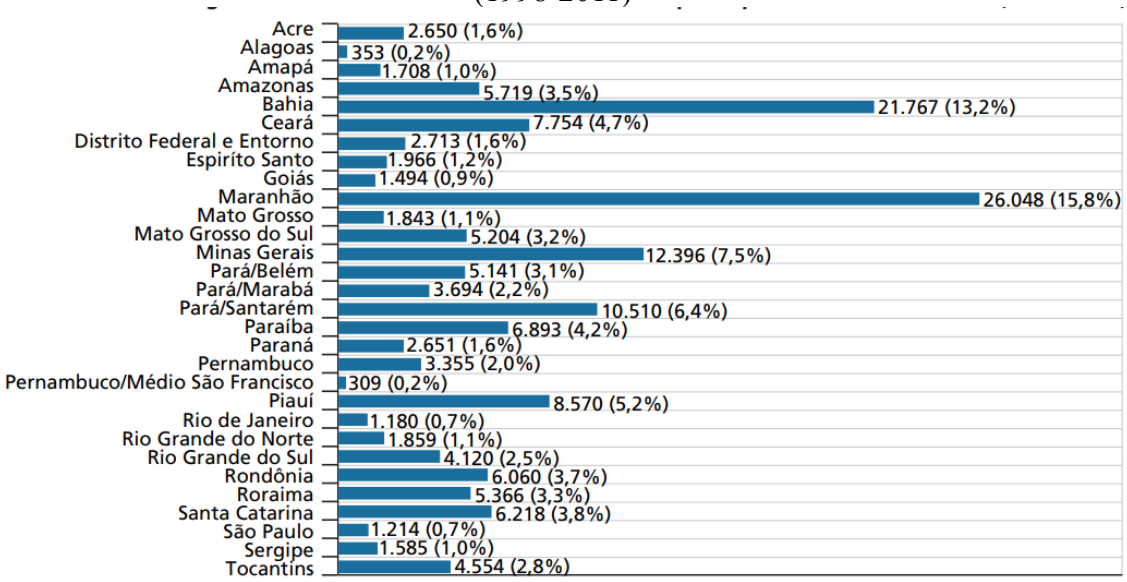
Situado no campo da pesquisa, no estado do Piauí, local desta pesquisa, o PRONERA teve início em 1999, em convênio com a Universidade Federal do Piauí, INCRA e com a Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí, versão Proejapi, a qual se propôs a alfabetizar 1272 alunos oriundos dos assentamentos. Em 2004, a Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC também ofertou cursos para as populações dos assentamentos, assim como o Movimento Educação de Base (MEB) e a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em 2014.

No Piauí, 24 propostas de cursos ofertados por instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais engajados com a luta pelo direito à educação para os povos do campo foram aprovadas entre 1998 e 2018 (Santana *et al.,* 2020), o que traz representatividade ao direito à educação, pois a formação apresentada nesses cursos reconhece a construção histórica dos sujeitos e usa metodologias voltadas ao campo. Destaca-se ainda que o programa, na sua totalidade, leva aos jovens e adultos dos assentamentos a alfabetização e a condição de permanência e continuidade quando ofertam uma formação superior em cursos de graduação e pós-graduação.

Em pesquisa realizada pelo CEPRO, em 2013, identificou que o Piauí possuía 224 municípios e que cerca de 84,8% deles eram considerados rurais (Santana *et al*., 2020),

configurando, portanto, um espaço de grande necessidade de implementação de programas voltados à Educação do Campo. De acordo com a II PNERA, nos primeiros anos de implementação do Proejapi (1998 – 2011), os cursos dentro do estado já atendiam 49 municípios piauienses, deixando o estado entre os que obtinham maior número de alunos no PRONERA, conforme mostra a figura apresentada pelo Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária.

Figura 6 - Educandos ingressantes em cursos do Pronera por superintendência do Incra (1998-2011)



Fonte: II PNERA (IPEA, 2015).

Conforme demonstrado, o estado do Piauí representa 5,2% das matrículas nacionais do PRONERA, encabeçando o processo emancipatório dos assentados. Embora tenha havido seu reconhecimento político no estado e nos municípios, a oferta de direito à educação perpassa outros aspectos, como financiamento, qualificação de professores, condições de acesso e permanência, dentre questões que são basilares para sua efetivação. Nesse aspecto, reside a fragilidade do programa que, na medida em que os governos neoliberais assumiram o poder e limitaram os investimentos em educação, sacrificaram a estrutura do PRONERA e a sua execução, mas sua existência permaneceu em vigor, ainda que sufocada pelo corte orçamentário.

Ainda referente ao cenário nacional de política para o campo e dentro da exigência do PRONERA por uma política para o campo, nasceu o PRONACAMPO - o Programa Nacional de Educação do Campo, instituído por meio da Portaria nº 86/2013, estruturado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação.

4.3 Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o ciclo de políticas

O PRONACAMPO é um conjunto de ações articuladas de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo (Brasil, 2013). Nasceu com a perspectiva de atender o Decreto nº 7.352/2010 (PRONERA), já descrito anteriormente, envolvendo formação inicial e continuada de professores, produção e disponibilização de material didático específico, acesso e recuperação de infraestrutura de escolas do campo (Melo; Bonfim, 2022).

Instituído em 2013 pela Portaria nº 86, buscando implementar por meio de apoio técnico e financeiro a política destinada à Educação do Campo, tem seus beneficiários definidos pelo Pronera: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A definição de princípios e bases pedagógicas também são oriundas do Decreto 7.352/2010.

Embora se admita a conquista representada por essa consagração legal, é preciso reconhecer a sua insuficiência de por si só garantir o direito à Educação do Campo. Ainda é preciso destacar que a propositura do texto legal nasce de uma disputa de atores no ciclo político: de um lado, pequenos agricultores e representantes da Educação do Campo e, do outro, latifundiários e representantes do agronegócio, mediados por um ator estatal que buscava construir uma política capaz de integrar os polos opositores dessa disputa. De acordo com Mainardes (2006, pág. 52), "a política não é feita e finalizada no momento legislativo; os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção". Por essa razão ao analisar esse Programa, precisa-se compreender como e por quem foi construído.

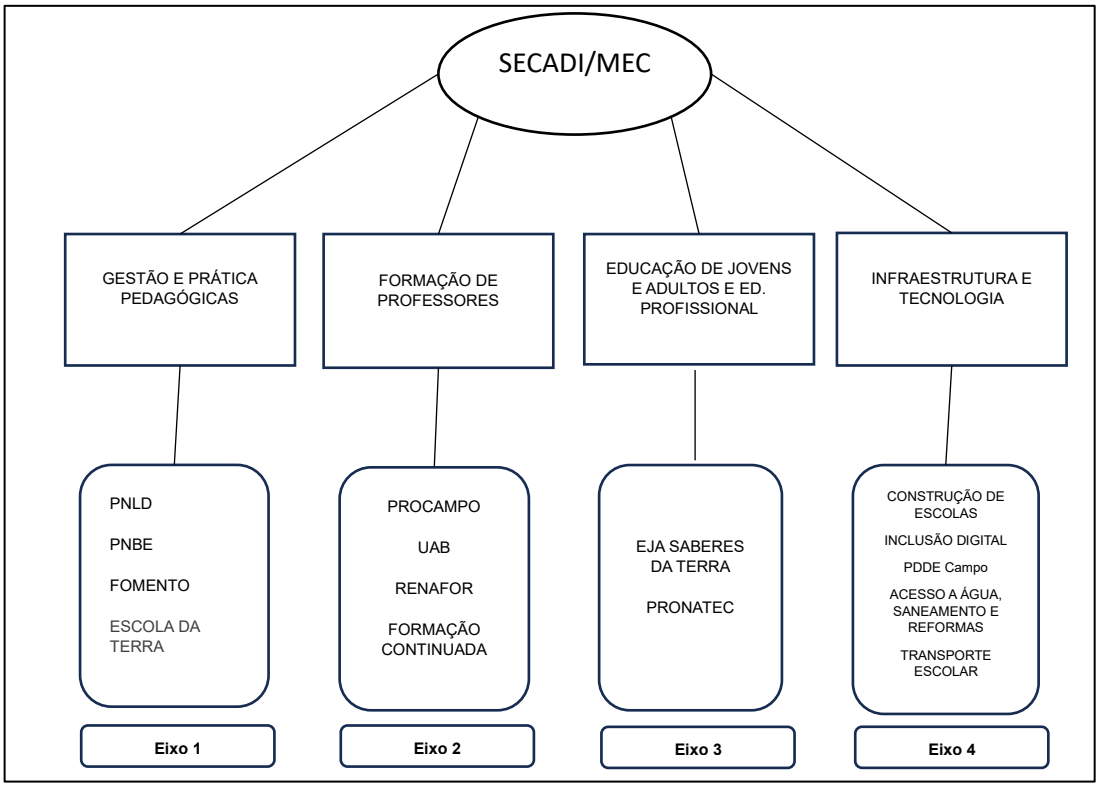
No dia do lançamento do Programa, em 2012, a então presidente da Confederação da Agricultura e da Pecuária no Brasil (CNA) Kátia Abreu destacou que "a educação no campo é da maior importância para fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante", afirmação contrária ao que se pretende com a Educação do Campo, que é um modelo educacional integrado à formação humana, garantindo a contínua produção histórica de sabedores do campo e para o campo.

No contexto de influência e de escrita da produção do texto legal, há indícios de que ambos os lados, portanto, a representatividade dos movimentos sociais, busca garantir estratégias de manter a Educação do Campo para seus beneficiários no contexto da

implementação das ações do Programa Nacional de Educação do Campo, inclusive sendo pauta de discussão no FONEC.

Com seus beneficiários definidos, princípios, bases pedagógicas e implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, estruturou-se a partir de eixos, nos quais há ações a serem desenvolvidas em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. Trata-se de um Programa que se desenvolve na estrutura apresentada no seguinte quadro:

Quadro 10 - Estrutura do PRONACAMPO, de acordo com a portaria n°86/2013.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023) de acordo com o Documento Orientador do PRONACAMPO (Brasil, 2013).

O fluxograma descreve a vinculação à SECADI e a organização dentro de 4 eixos do programa: gestão e prática pedagógica, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e infraestrutura e tecnologia. As ações são desenvolvidas de acordo com cada temática.

Considerando os diversos protagonistas que participaram da construção do PRONACAMPO: o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, pode-se classificá-lo como uma política construída por muitos organismo. Secchi

(2010) considera que organizações privadas, não governamentais, organismos multilaterais e redes de políticas públicas e atores estatais têm influência no processo de elaboração de uma política pública.

O eixo 1: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, previsto no artigo 5° da portaria, trata de dispor material didático para compor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no campo, e matérias complementares para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), assim como prevê fomento para a educação integral do campo que atenda às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. É nesse eixo que se localiza o Programa Escola da Terra, ação que é objeto de investigação desta pesquisa no âmbito do estado do Piauí, tema do próximo capítulo.

O eixo 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES (art. 6°) define que a formação inicial dos professores do campo e quilombolas será desenvolvida em três vias: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR, e ainda garante a formação continuada desses professores (Brasil, 2013), ou seja promove uma formação de ensino superior específica para os professores atuantes no campo.

O eixo 3: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (art. 7°) oferta Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com base nas práticas pedagógicas estabelecidas nos Saberes da Terra, "que compreendem os princípios da alternância, da educação do campo, educação popular e desenvolvimento sustentável" (Brasil, 2013), estabelecidos pelo MEC, como também engloba a formação profissional de jovens trabalhadores do campo, que, de acordo com o MEC, têm como ação a interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). Nesse inciso, registra-se o protagonismo do Agronegócio na busca por fundos públicos, uma representação da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial na correlação de forças com as concepções originárias da Educação do Campo (Molina; Rocha, 2014).

No eixo 4: INFRAESTRUTURA E TECNOLOGIA, Infraestrutura Física e Tecnológica, está incluso o apoio técnico e financeiro para a construção de novas escolas, acesso à tecnologia no campo (por meio do acesso a computadores), disponibilidade de recursos financeiros para escolas do campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física; acesso à água, saneamento, pequenas reformas como forma de melhorar as condições das escolas do campo e oferta de

transporte escolar intracampo e garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos (Brasil, 2013). Trata-se de um eixo que assegura o reconhecimento das raízes históricas para o campo, as quais, embora oriundas das lutas dos movimentos sociais, evidenciam a participação governamental na construção da política, ao permitir fechamentos de escolas e prever educação profissionalizante.

Todos os elementos existentes no PRONERA, enquanto política macro, são fundamentais para o nascimento do PRONACAMPO, oferecendo condições de permanências das escolas do campo, da Educação para o Campo e de profissionais que reconheçam as matrizes teóricas desse segmento educacional, ou seja:

> A Portaria nº 579 que institui o Programa Escola da Terra para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola se constitui como ação para atender ao que versa o Decreto nº 7352 – PRONERA e na Portaria nº 86 – PRONACAMPO como atendimento à demanda do Movimento da Educação do Campo em promover formação docente continuada específica aos educadores que atuam em território rural ou área quilombola (Silva, 2017, p. 166).

Conforme aduz a autora, o PRONACAMPO constitui base para o surgimento de novas políticas para o campo e criação de ações efetivas, como currículos e práticas pedagógicas voltadas a atender as necessidades do campo. É nessa estrutura que se fundamenta o Programa Escola da Terra, como resultado de uma articulação que vai da discussão teórica até o chão da escola (Silva, 2017).

PRONERA → PRONACAMPO → EIXO 1 → ESCOLA DA TERRA

Mesmo diante de toda essa estrutura, o direito à educação no campo ainda é negado; discursos hegemônicos que tratam o espaço campesino e a pedagogia multisseriada como lugar de atraso ainda são repetidos como verdades absolutas. O trecho a seguir é um fragmento de um parecer técnico emitido em 2017 pelo Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação e Cidadania[14] (CAODEC), órgão auxiliar do Ministério Público do Estado do Piauí, em resposta a uma consulta sobre o fechamento e nucleação de escolas de São Pedro do Piauí:

> Há argumentos pedagógicos que sustentam a nucleação na medida que proporciona melhoria no processo educativo, decorrentes das classes unisseriadas e das melhores

[14] O Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação e Cidadania (CAODEC), órgão auxiliar do Ministério Público do Estado do Piauí, foi criado através do Ato PGJ Nº 454/2013, passando, desde 2017, a abranger, além dos temas referentes à educação, também os referentes à pessoa com deficiência, idoso, LGBTQIA+, população em situação de rua, comunidades tradicionais, igualdade racial, liberdade de crença e não crença, cidadania e residual cível. Dentre outras atribuições, cabe ao Centro da Educação e Cidadania orientar, auxiliar e assistir a atuação de todas as Promotorias e Procuradorias de Justiça com atribuição nas áreas de abrangência do CAODEC, prestando assistência técnico-jurídica e demais auxílios necessários à adequada solução das demandas (Piauí, 2017a).

> condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade que possui o sistema multissérie. Argumentos administrativos sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (Piauí, 2017a).

A multissérie é apresentada como causa histórica de precariedade na Educação do Campo; a nucleação é vista como medida capaz de elevar o nível da qualidade da educação e condição para diminuir os investimentos na infraestrutura das escolas do campo, ideal que ainda se faz presente na atualidade e ganha novos adeptos. Em contrapartida, os programas voltados à formação de professores para o campo buscam desconstruir esse preconceito e apresentar todos os aspectos envolvidos nessa modalidade educativa como direito e condição de produzir conhecimento e tirar o seu sustento no lugar em que vivem.

A educação do campo não pode ser compreendida distante das políticas públicas de formação dos sujeitos e sem a compreensão da disputa por um modelo societário originalmente capitalista, que vê no camponês um atraso para o desenvolvimento do país (Santos; Silva, 2016). O parecer emitido pelo CAODEC/MPPI, ao apresentar esses argumentos, reafirma memórias, identidades e histórias advindas da opressão e subjugamento que os sujeitos do campo sofrem desde o início da história de transformação do modelo econômico brasileiro, o qual se inicia na industrialização do Brasil e agora vive o agronegócio. Embora haja dispositivos legais que reafirmem o direito da criança, do adolescente e do cidadão a ter acesso à educação, ainda é preciso lutar com forças alinhadas e representativas para assegurar o fiel cumprimento da lei em detrimento do projeto de desumanização que a "educação rural" propõe.

O Programa Nacional de Educação do campo, política ainda em solidificação, é um instrumento de luta e resistência, vez que, além do apoio técnico, fornece recursos para garantir que as condições permitam a existência de escolas do campo, mas, no campo prático da política pública, disputa espaço entre suas ações, por exemplo, o transporte escolar, que dentro do programa é uma ação que dispõe de recurso e transporte para a nucleação e o fechamento das Escolas do Campo, de acordo com Mainardes (*apud* Ball; Bowe, 2006). É no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação.

O capítulo seguinte traz o processo de implementação e parte de seus resultados, vez que o Programa caminha para sua 3ª edição no estado do Piauí e continua a ser modificado de acordo com a realidade em que se aplica e com os atores que desenvolvem sua estrutura, o que permite pensar que estratégias políticas devem ser voltadas para resultados mais adequados às necessidades do campo e suas diretrizes nacionais, afinal é nesse contexto que se identificam

as ações sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política implementada (Mainardes, 2006).

5 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ

De acordo com a definição do MEC, a Escola da Terra é uma das ações do PRONACAMPO, programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, por meio da Portaria nº 86, de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio para a efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, atendendo as normativas fixadas na Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010).

O Programa tem abrangência nacional, mas depende da adesão dos estados e dos municípios para sua implementação. Ministrado por instituições de ensino superior e vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com as secretarias de educação dos municípios, situa-se no eixo de Gestão e Práticas Pedagógicas do PRONACAMPO e disponibiliza material didático e formação continuada para os professores do campo e quilombolas.

No estado do Piauí, essa adesão ocorreu no período 2017/2018 com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente de 200 professores que atuavam em classes multisseriadas em escolas do campo. Para tanto, foi acatada a sugestão do MEC de que seria ofertada aos municípios que, no Plano de Ação Articulada – PAR, optaram por receber o curso em sua região e, com mapeamento dessas localidades, identificou-se que na região Entre Rios havia maior pedido de realização do curso, território apontado para realização da primeira modalidade que se deu em modelo de aperfeiçoamento.

Na oferta seguinte, o curso foi ministrado no formato de especialização no período 2021-2023 disponibilizando 120 vagas. Dessa vez foi possível realizar um levantamento mais preciso nos territórios piauienses para identificar aqueles que possuíam maior número de escolas do campo com turmas multisseriadas, mapeamento que culminou na escolha da Região dos Cocais, para realização do curso na modalidade especialização, conforme se detalha no item instituição e processo de implementação do Programa.

Neste ano, o Programa segue com uma análise para que uma nova edição seja lançada, todavia não é parte desta pesquisa vez que ainda está em processo de construção e discussão dentro da Instituição Superior. Porém é válido mencionar que é um Programa em consolidação, não apenas no estado do Piauí, mas em todo o Brasil, uma vez que tem abrangência nacional e busca atender as diretrizes nacionais para Educação do Campo, propondo um projeto educativo voltado à necessidade do campo, ainda que resultante de uma série de disputas políticas que

emergem em modelos de educação pensados por diferentes atores históricos, como se viu no item que tratou da construção do Programa Nacional para Educação do Campo.

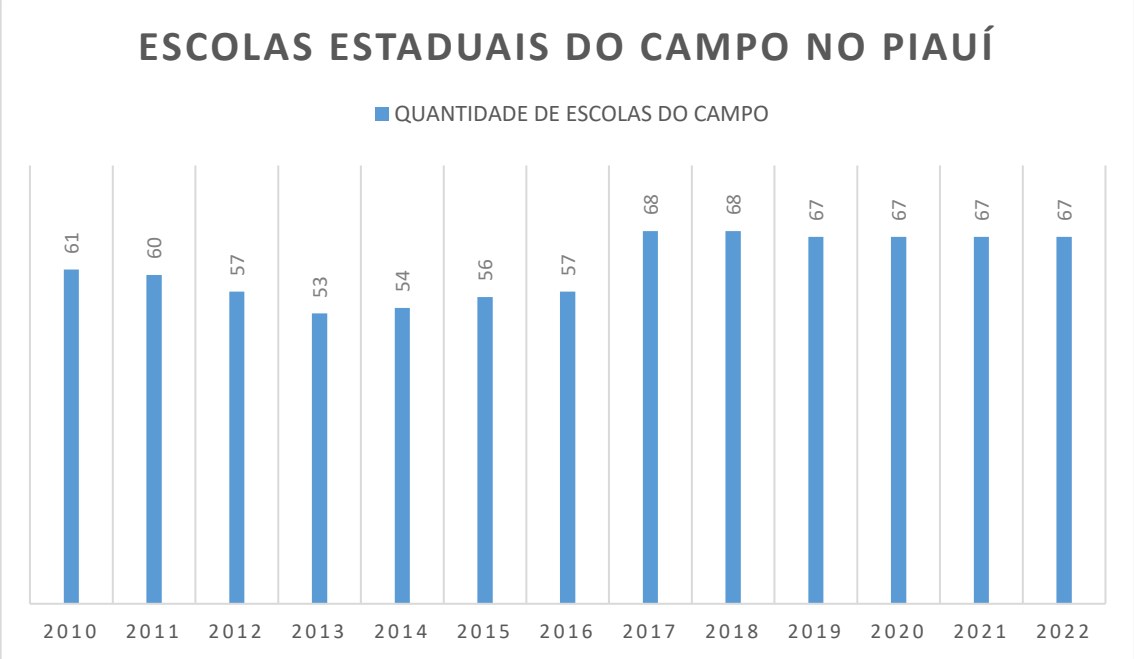
5.1 Caracterização do Estado do Piauí

Para compreender como esse Programa foi realizado dentro do estado com parceria das secretarias de educação, faz-se necessário apresentar uma breve exposição da disposição geográfica do território e do projeto político de desenvolver políticas públicas a partir das subdivisões territoriais.

Situado anteriormente à expansão do Pronacampo, é preciso considerar a realidade do Piauí, o modo como a política de Educação do Campo tem possibilitado ou não o acesso e a permanência dessa modalidade de ensino.

Se considerado apenas o número de escolas estaduais existentes no campo piauiense, pode-se afirmar que os resultados são de aumento de escolas e consequentemente ampliação da oferta educacional para o campo. Todavia é preciso considerar a paralisação das escolas, que, mesmo inativas, constam nas plataformas de pesquisa como escolas em funcionamento no campo assim como o fechamento e a nucleação, fenômenos que têm impedido a expansão real da política para o campo.

Gráfico 1 - Escolas estaduais do campo, no Piauí, nos últimos 12 anos.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023) com base em https://qedu.org.br/.

De acordo com os dados disponíveis no site QEdu, vez que foi a única plataforma que

trouxe dados atualizados do estado do Piauí até 2022, foi possível traçar o gráfico sobre o número de escolas no campo ao longo dos últimos 12 anos, evidenciando as condições de permanência das escolas campesinas. Considerando que o estado do Piauí é objeto desta pesquisa, é imperioso apresentar dados que nos permitam entender alguns efeitos dos programas e políticas voltados a garantir esse direito.

Conforme se evidencia na leitura do Gráfico 1, de 2010 a 2016, houve um decréscimo na quantidade de escolas estaduais situadas no campo piauiense. De acordo com Borges (2017, p. 308 *apud* Torres; Silva; Moraes, 2017), "o fechamento das escolas do campo pode ter impactos na qualidade da educação, na qualidade de vida e na territorialização dos povos camponeses"; representando a negação da identidade desses sujeitos e cooperando para o esvaziamento desse espaço.

De 2017 a 2022, houve um aumento no número de escolas estaduais situadas no campo, mas é preciso considerar quantas dessas escolas de fato estão ativas e se esse número representa a realidade da educação piauiense, de acordo com os dados apresentados pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 a 2022, ao considerar o número de matrículas do ensino médio. Relacionando esses números à dependência administrativa e à localização, observa-se que a maioria das matrículas (93,9%) do ensino médio ocorre em escolas urbanas e, ainda com base nessas informações, quando consultado o número de escolas estaduais ativas no campo, surge apenas o quantitativo de 62 escolas em funcionamento (INEP, 2023).

De acordo com Azevedo *et al.* (2022, p. 4114):

> Ao se tratar do campo, existe um histórico de negligência na oferta de condições necessárias para uma educação do campo, bem como para as próprias escolas, portadoras de um currículo descontextualizado, infraestrutura inadequada, e isso quando não estão paralisadas e/ ou fechadas, e os sujeitos são obrigados a se locomoverem para outras comunidades.

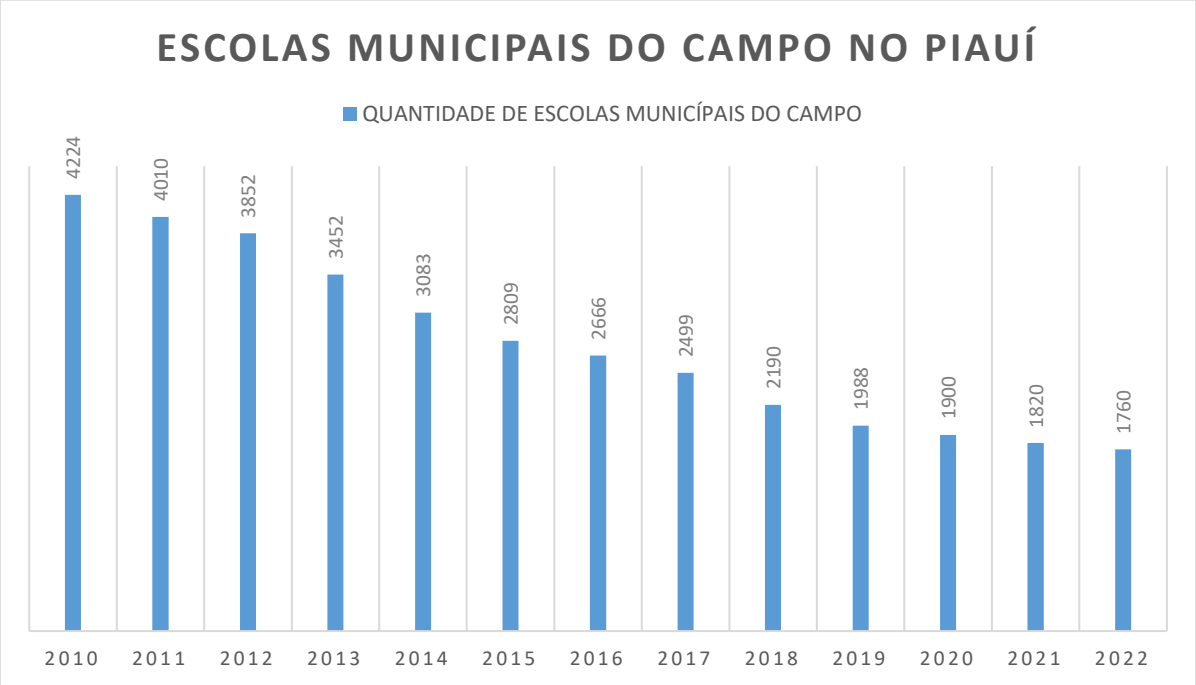
O fenômeno de suspensão das atividades das escolas é uma ferramenta para nucleação, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento, Rodrigues (2017), por isso é importante comparar os dados à realidade. Embora se perceba um aparente crescimento no número de escolas estaduais no campo, a realidade das matrículas apresenta um resultado inverso, uma queda no que se reconhece como permanência; a negligência, conforme descreve o autor, do direito a estudar no lugar onde se vive, no direito à educação para todos, reconhecida como um dever do Estado.

Obrigar os jovens a se deslocar, em uma trajetória longa e cansativa em veículos muitas vezes inadequados, sobretudo para inseri-los em uma realidade que não representa seus anseios e suas expectativas é mais uma das razões das desistências e abandono das escolas por essa

população. A luta dos movimentos sociais e dos defensores da Escola do Campo é uma exigência por cumprimento de direitos, por respeito à diversidade de cada grupo social, de inclusão e de busca por um reconhecimento negado historicamente ao campesinato. Situar a escola do campo possibilita mudanças na comunidade do seu entorno; pensar um projeto político que lhe dê a condição de permanecer no seu lugar de origem permite que o sujeito fortaleça suas raízes, além de ser um espaço político em que o campesino exerce seus direitos e deveres como cidadão (Azevedo *et al.* 2022).

Se no âmbito estadual essa realidade é constante, no âmbito municipal, em que os recursos são mais limitados, o fechamento de escolas no campo é uma constante para reduzir investimentos financeiros em educação e inclusive para capturar recursos com programas de transportes. A mobilização dos movimentos sociais busca garantir o equilíbrio na quantidade de escolas em funcionamento no campesinato municipal, porém não se obteve o êxito no contexto piauiense que, desde 2010, vem sofrendo o fechamento e nucleação escolar, conforme os dados apresentados da QEdu (2022):

Gráfico 2: Escolas municipais do campo, no Piauí, nos últimos 12 anos.



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023) com base em https://qedu.org.br/ (2023).

O Gráfico 2 demonstra a ilegalidade cometida com as escolas municipais do campo piauiense, as quais têm sofrido um violento processo de fechamento. Para Melo e Bonfim (2020, p. 49), "este aspecto é, no mínimo, contraditório, pois, ao tempo que se investe na formação de professores, adere-se a uma política de erradicação das escolas". Esse desmonte

acontece sob a fundamentação de reduzir gastos na educação pública com a nucleação dos alunos e com a intenção de extinguir as turmas multisseriadas.

Mesmo diante da dificuldade para o fechamento das escolas imposta pela Lei Federal 12.960/2014, o número de instituições escolares municipais no campo só declina (Brasil, 2014b). Mesmo com a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, o campo continua a apresentar números alarmantes, principalmente no Piauí que, nos últimos doze anos, apresentou um percentual de 41,66% no número de escolas fechadas nessas áreas. Combater esse fenômeno tem sido uma luta constante dos sindicatos e movimentos sociais junto às populações rurais, que têm seu direito à educação negligenciado pelo poder público.

Inclusive é válido mencionar que a nucleação resulta em mais verbas destinadas aos municípios piauienses que optam por retirar os alunos do seu lugar de origem, do seu modo de vida, para ofertar uma educação hegemônica, que em nada se assemelha com seus interesses. Como exemplo dessas estratégias de captar o interesse municipal para a nucleação, pode-se citar o Programa Estadual de Transporte Escolar – PROETE[15] que, ao ampliar em 26% o repasse aos municípios que aderissem ao programa, contou com a adesão de 105 entes municipais, e os novos valores pagos por alunos são:

Tabela 1 - Valor anual por aluno transportado – PROETE- PIAUÍ

Extensão territorial do município	**Valor anual por aluno transportado (decreto (17.126/2017) Antes**	**Valor anual por aluno transportado (Lei nº 7.043/2017) Atual**
Superior a 2.000 km²	R$ 1.505,70	R$ 1.897,18
Superior a 1.500 km²	R$ 1.279,85	R$ 1.612,61
Superior a 1.000 km²	R$ 1.054,00	R$ 1.328,04
Inferior a 1.000 km²	R$ 828,13	R$ 1.043,44

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2023) de acordo com a SEDUC (Piauí, 2017a, 2017b).

Em entrevista publicada no GP1, o Secretário de Educação do Estado do Piauí justifica o aumento no valor do repasse aos municípios, declarando que *"o estudante da rede estadual terá garantido o transporte até a escola".* É válido ressaltar que essa garantia não é aquela prevista na LDB, Art. 4º, X, segundo a qual deve-se garantir "vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996a) ou a que consta no ECA, Art. 53, que prevê "o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-

[15] Sancionado em 2017 pela Lei 7.043, institui o modelo de gerenciamento e controle dos serviços de transporte escolar da rede pública de ensino no âmbito do Estado e do Programa Estadual de Transporte Escolar, podendo ser prestado de forma direta pelo estado, por meio de contratação junto a iniciativa privada e pelos municípios constantes no programa (Piauí, 2017c).

se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica" (Brasil, 1990). A disputa de projetos no campo define o tipo de educação que é ofertada aos seus beneficiários.

Todos esses aspectos demonstram que a existência de leis que assegurem as escolas do campo é importante, mas é nas políticas públicas que a efetivação desses direitos acontece, haja vista que as ações realizadas por meio dos programas apresentados visam à preparação para a vida no campo e para permanência nesse espaço de produção de saberes históricos. De acordo com Leher (2023, p. 109), "as Diretrizes Operacionais do Campo, o Decreto da Educação do Campo e a lei do Pronera constituem marcos normativos no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro" e são basilares para o surgimento de programas voltados à formação do campo, como o PROCAMPO, o PRONACAMPO e as ações que levam a política à prática realista do chão da escola. Da mesma forma também são essenciais para as ações do Programa Escola da Terra e como ele se aplica no estado, atendendo a necessidade de garantir o acesso e a permanência das escolas do campo para a população piauiense, que é objeto central desta pesquisa.

O Piauí é o terceiro maior estado da região Nordeste com uma extensão territorial de 251.529 km² e uma população de 3.271.199 de habitantes de acordo com o último censo do IBGE (2022).

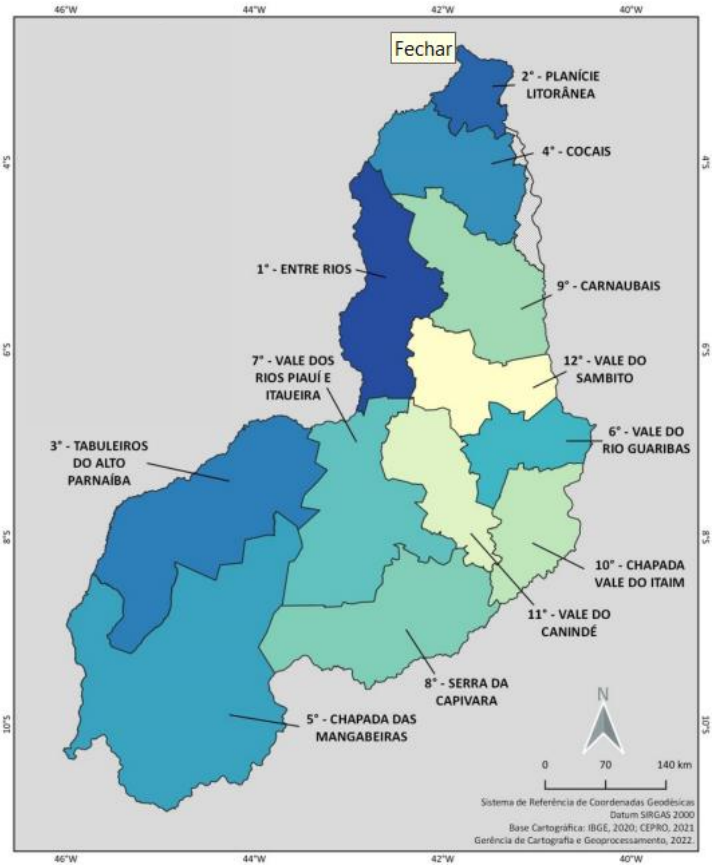
Na área da educação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Educação publicou que o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,3 e, para os anos finais, de 4,8. Na comparação com outros estados, ficava nas posições 12 e 9 de 27, já o número de matrículas no ensino fundamental em 2021 era de 459.871 e de matrículas no ensino médio, 132.544 ocupando a 17ª posição no ranking nacional (IBGE, 2022).

Formado por 224 municípios, apenas 900,03 km² de sua área total é urbanizada e a sua população rural corresponde a um percentual de 34,2% do total de habitantes. Geograficamente, é formado por 4 macrorregiões: Litoral, Meio Norte, Cerrado e Semiárido, nas quais estão localizados 12 territórios de desenvolvimento:

- Planície Litorânea,
- Cocais,
- Carnaubais,
- Entre Rios,
- Vale do Sambito,
- Vale do Rio Guaribas,
- Vale do Rio Canindé,
- Serra da Capivara,
- Vale dos Rios Piauí e Itaueira,
- Tabuleiro do Alto Parnaíba,
- Chapada das Mangabeiras e
- Chapada Vale do Rio Itaim (Teresina, 2021).

"A divisão denominada Territórios de Desenvolvimento possibilita que as políticas públicas atendam os municípios de acordo com as suas características próprias e suas potencialidades" (Secretaria de Desenvolvimento Econômico, 2024).

Mapa 1 - Piauí dividido por Territórios de Desenvolvimento



Fonte: IBGE (2022). Elaboração: CEPRO (2022).

Conforme demonstra o mapa acima, as macrorregiões aglomeram um território dos quais faz parte uma quantidade de municípios, organizados do seguinte modo:

Quadro 11 – Territórios de Desenvolvimento do Piauí

TERRITÓRIO DE DESENVOLVIMENTO	MUNICÍPIOS AGLOMERADOS
1° Entre Rios	Alto Longá, Altos, Coivaras, José de Freitas, Lagoa Alegre, Miguel Alves, Nazária, Pau d'Arco do Piauí, Teresina, União, Beneditinos, Curralinhos, Demerval Lobão, Lagoa do Piauí, Miguel Leão, Monsenhor Gil, Agricolândia, Água Branca, Amarante, Angical do Piauí, Barro Duro, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, Lagoinha do Piauí, Olho d'Água do Piauí, Palmeirais, Passagem Franca do Piauí, Regeneração, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí.
2° Planície Litorânea	Cajueiro da Praia, Ilha Grande, Luís Correia, Parnaíba, Bom Princípio do Piauí, Buriti dos Lopes, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Murici dos Portelas.
3° Tabuleiro do Alto Parnaíba	Bertolínia, Canavieira, Guadalupe, Jerumenha, Landri Sales, Marcos Parente, Porto Alegre do Piauí, Antônio Almeida, Baixa Grande do Ribeiro, Ribeiro Gonçalves, Sebastião Leal, Uruçuí.
4° Cocais	Barras, Batalha, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, Porto, São João do Arraial, Brasileira, Domingos

	Mourão, Lagoa de São Francisco, Mílton Brandão, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, São João da Fronteira, São José do Divino.
5° Chapada das Mangabeiras	Alvorada do Gurguéia, Bom Jesus, Colônia do Gurguéia, Cristino Castro, Currais, Eliseu Martins, Manoel Emídio, Palmeira do Piauí, Santa Luz, Avelino Lopes, Curimatá, Júlio Borges, Morro Cabeça no Tempo, Parnaguá, Redenção do Gurguéia, Barreiras do Piauí, Corrente, Cristalândia do Piauí, Gilbués, Monte Alegre do Piauí, Riacho Frio, Santa Filomena, São Gonçalo do Gurguéia, Sebastião Barros.
6° Vale do Rio Guaribas	Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Geminiano, Itainópolis, Paquetá, Picos, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Francisco Santos, Fronteiras, Monsenhor Hipólito, Pio IX, São Julião e Vila Nova do Piauí.
7° Vale dos Rios Piauí e Itaueira	Arraial, Floriano, Francisco Ayres, Nazaré do Piauí, Nova Santa Rita, Paes Landim, Pedro Laurentino, Ribeira do Piauí, São José do Peixe, São Miguel do Fidalgo, Socorro do Piauí, Brejo do Piauí, Canto do Buriti, Flores do Piauí, Itaueira, Pajeú do Piauí, Pavussu, Rio Grande do Piauí, Tamboril do Piauí.
8° Serra da Capivara	Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, São João do Piauí, Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, Várzea Branca, Coronel José Dias, Dom Inocêncio, Dirceu Arcoverde, Fartura do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato.
9° Carnaubais	Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Cabeceiras do Piauí, Campo Maior, Capitão de Campos, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Sigefredo Pacheco, Assunção do Piauí, Buriti dos Montes, Castelo do Piauí, Juazeiro do Piauí, Novo Santo Antônio, São João da Serra, São Miguel do Tapuio.
10° Chapada do Vale do Itaim	Belém do Piauí, Caldeirão Grande do Piauí, Francisco Macedo, Jaicós, Marcolândia, Massapê do Piauí, Padre Marcos e Simões, Acauã, Betânia do Piauí, Caridade do Piauí, Curral Novo do Piauí, Jacobina do Piauí, Patos do Piauí, Paulistana e Queimada Nova.
11° Vale do Canindé	Cajazeiras do Piauí, Colônia do Piauí, Oeiras, Santa Cruz do Piauí, Santa Rosa do Piauí, São Francisco do Piauí, São João da Varjota, Tanque do Piauí, Wall Ferraz, Bela Vista do Piauí, Campinas do Piauí, Conceição do Canindé, Floresta do Piauí, Isaías Coelho, Santo Inácio do Piauí, São Francisco de Assis do Piauí, Simplício Mendes.
12° Vale do Sambito	Aroazes, Prata do Piauí, Santa Cruz dos Milagres, São Félix do Piauí, São Miguel da Baixa Grande, Barra d'Alcântara, Elesbão Veloso, Francinópolis, Inhuma, Ipiranga do Piauí, Lagoa do Sítio, Novo Oriente do Piauí, Pimenteiras, Valença do Piauí, Várzea Grande.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Superintendência de Pesquisas Econômicas e Sociais (CEPRO) da Secretaria de Estado do Planejamento do Piauí (CEPRO, 2017).

As regiões estão organizadas de acordo com o PIB de 2021, conforme informações no site do IBGE, e essa disposição dos municípios que fazem parte dos territórios em desenvolvimento permitirá melhor visualização das regiões que aderiram às modalidades 1 e 2 do Programa Escola da Terra no Piauí.

De acordo com a Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007, do Estado do Piauí, os territórios se configuram como "unidades de planejamento da ação governamental, visando a promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução de desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense" (Piauí, 2007).

No planejamento da forma como aconteceria a implementação do Programa no estado, a Universidade Federal do Piauí, por meio dos coordenadores do Programa, buscou seguir a

política pública de divisão e proporcionar o curso por Territórios de Desenvolvimento, a primeira, em nível de aperfeiçoamento e a segunda, em nível de especialização.

O contato da Universidade foi realizado primeiramente com a Secretaria de Educação do Estado, para que apresentasse uma coordenadora para tratar das questões do Programa. Esse contato também foi realizado com cada uma das secretarias municipais de educação dos municípios das regiões Entre Rios e Cocais, mas, por se tratar de adesão voluntária, apenas os entes que apresentaram interesse aderiram à formação.

5.2 Instituição e processo de implementação do Programa Escola da Terra no Piauí

No que concerne à Educação do Campo, como resposta histórica à inação estatal, surgiram ações voltadas à garantia dessa modalidade educativa, advinda do processo de luta; um modelo de Educação Básica voltado aos povos do campo, que pode ser interpretado como resposta à pressão social que se faz diante dessa realidade.

Conforme já apresentado, um dos maiores expoentes de ação efetiva governamental voltada para a política do campo, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política de educação do campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, que enseja a criação de ações que possibilitem essa formação para o campo e do campo.

O PRONERA instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo, "conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo", conforme disposto no Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010). Dentre essas ações, consta a proposta de promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, como o Programa Escola da Terra, que surgiu do PRONACAMPO conforme já apresentado nesta discussão.

Em funcionamento desde 2012, o Programa Escola da Terra é de fácil adesão por quaisquer dos estados brasileiros que demonstrarem interesse em aderir. É realizado por meio do Simec[16], no endereço eletrônico http://simec.mec.gov.br, onde é possível preencher o formulário do Termo de Adesão.

Em regra, as tratativas para que um estado venha a fazer a adesão ao Programa Escola da Terra partem das Secretarias Estaduais de Educação, as quais entram em contato com os

[16] Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) é um ambiente virtual criado pelo Ministério da Educação para auxiliar no Plano de Ações Articuladas dos estados e municípios e podem ser acessados de qualquer computador conectado à internet.

municípios e, em seguida, acionam as universidades para a construção do projeto pedagógico do curso naquele estado, uma vez que só pode ser ministrado por instituições superiores. Entretanto, no Piauí, houve uma organização diferente.

O movimento reverso que deu início às tratativas daquilo que seria o desenvolvimento do PET no estado se iniciou com os coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC[17] que, ao participarem de uma reunião em Brasília, foram apresentados ao Programa por meio de um técnico da SECADI.

Convencidos de que o Programa traria benefícios para a construção de uma formação continuada para os professores que já atuavam no campo, mesmo sem a preparação acadêmica específica para os desafios que encontraram, passaram a discutir a possibilidade de implementar o PET no Piauí. Nas lições de Molina e Sá (2012), é preciso intencionalidade no projeto de construção das Escolas do Campo, uma oposição ao modelo hegemônico historicamente imposto às comunidades que da terra tiram seu sustento.

> A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Essa percepção crítica que se busca para a formação humana, inclusive no campo, parte da perspectiva da formação docente, do modo como o professor percebe essa realidade, portanto o Programa apresenta viabilidade social e política para ser aplicado em um território como o Piauí que apresenta uma significativa população campesina.

Embora reconhecido como direito social, humano e fundamental, ainda há muito o que se discutir no campo da literalidade da Educação do Campo, já que, historicamente, o Estado tem atuado de modo insatisfatório naquilo que se traduz no seu papel de garantidor, ora se ausentando, ora permitindo que o próprio mercado seja o regulador das questões educacionais. A universidade, compreendendo a sua capacidade social interventiva, faz-se instrumento para acionar o Estado a fim de que ele promova a concretude dos deveres que lhe são intrínsecos. Eis, portanto, o desenho inicial do processo implementador do Programa.

Em conversas com os técnicos do MEC, os professores da Universidade que buscavam estabelecer esse regime colaborativo junto ao estado foram informados de que já havia sido realizado o contato direto entre o MEC e a Secretaria de Educação do estado. Entretanto não obtiveram retorno ao tratar, momento em que a universidade buscou articular-se para

---

[17] Trata-se de um curso, em nível de graduação ofertado pela UFPI, organizado na perspectiva de formar docentes para atuar nas escolas situadas no espaço rural/campo.

possibilitar esse contato com a Seduc para as primeiras tratativas do Programa, conforme fica explícito na fala extraída da entrevista com a coordenação do programa.

> Geralmente o programa chega aos Estados por meio das secretarias Estaduais de Educação, só que o MEC não estava conseguindo ter um retorno da Secretária da Seduc, né? Então por conta disso. Eles estavam resolvendo fazer um movimento inverso que era chegar ao estado a partir da UFPI, para que a UFPI fizesse essa articulação com a Seduc, né? E assim foi feito então assim quando eles chamaram, fizeram uma reunião, Assembleia, né? Colocaram essa pretensão do MEC de implantar o programa aqui no Piauí e para resolver quem poderia coordenar porque deveria ser um professor da área de pedagogia.

Conforme se aduz da fala da coordenação, há uma particularidade desde o início das tratativas sobre o PET no Piauí. Embora o MEC tenha encontrado resistência ao tratar com a SEDUC, conseguiu o apoio da universidade, que passou a intermediar a proposta.

É valido mencionar que essa dificuldade é produto da lógica como as políticas são apresentadas. A ausência de um regime colaborativo preexistente entre estado, município e universidades torna evidente a segregação do projeto educativo, não apenas na realidade do Piauí, mas no modo como o Brasil estrutura seu sistema educacional. Retome-se a ideia do clico de políticas e dos atores envolvidos em sua implementação e execução: é preciso reconhecer que " políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades" (Mainardes, 2006). Não basta que existam políticas, elas precisam ser construídas de modo coletivo e ainda assim sofrerão recriações de seus atores quando aplicadas.

De acordo com Secchi (2012, p. 46),

> Os atores encarregados de liderar o processo de implementação devem ser capazes de entender elementos motivacionais dos atores envolvidos, os obstáculos técnicos e legais presentes, as deficiências organizativas, os conflitos potenciais, além de agir diretamente em negociações, construção de coordenação entre implementadores e cooperação por parte dos destinatários.

Frente à dificuldade de diálogo entre o MEC e a Secretaria de Educação do Piauí, a UFPI assumiu o papel de articuladora do Programa; os coordenadores do PET na universidade passaram para a fase de buscar os municípios que se encaixavam no perfil para participar da formação; municípios com maior número de escolas no campo, com multisséries. Essa identificação também deveria considerar o fator geográfico, pois, como se tratava de um projeto inicial, os municípios precisariam ser próximos da capital para viabilizar a participação dos professores cursistas na formação.

Ainda sobre os entraves de como as políticas são propostas, o que aconteceu foi que o MEC apresentou os entes que no Plano de Ação articulado[18] haviam optado pela formação para

[18] Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira, suplementar e voluntária, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo aprimorar a educação básica pública brasileira. Pelo PAR, são disponibilizados a estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de diagnóstico e de planejamento de políticas educacionais

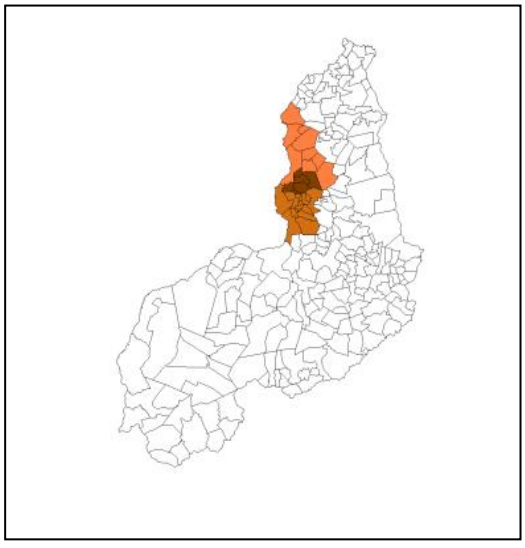
o campo que, somada à questão da localização demográfica, viabilizou a execução dessa primeira modalidade do Programa na Região Entre Rios.

Das entrevistas com a coordenação do Programa fica evidente a preocupação em atender escolas de municípios que, de fato, apresentassem uma população campesina significativa, conforme declaração da Coordenação do Programa: “E aí a gente fez, pegou os territórios mais próximos de Teresina, né, e mais especificamente do território Entre Rios, fizemos um levantamento dos municípios que tinham mais escolas do campo em funcionamento”.

Não se trata apenas de ofertar formações, mas de atingir, efetivamente, as regiões que possuem uma grande população no campo e, portanto, dar maior viabilidade para que a política seja contínua e que se possa aplicar na comunidade os conhecimentos construídos ao longo do curso. Por essa razão foi realizado o levantamento feito pelo censo sobre quais municípios da Região Entre Rios tinham mais escolas no campo. O contato foi feito com esses municípios, por telefone, para confirmar as informações do censo e apresentar o Programa aos que mostraram interesse.

Após esse levantamento, a universidade fez contato com a SEDUC/PI, para nomear uma representante dentro da Secretaria do Estado, e com os municípios da Região Entre Rios que mostraram interesse em participar. O convite foi formalizado por requerimento, assim como o aceite, esclarecendo que os gestores, ao aderir ao projeto, precisavam garantir a participação dos seus professores e fazer de forma online, uma vez que era de cunho voluntário.

Mapa 2 – Território de Desenvolvimento Entre Rios

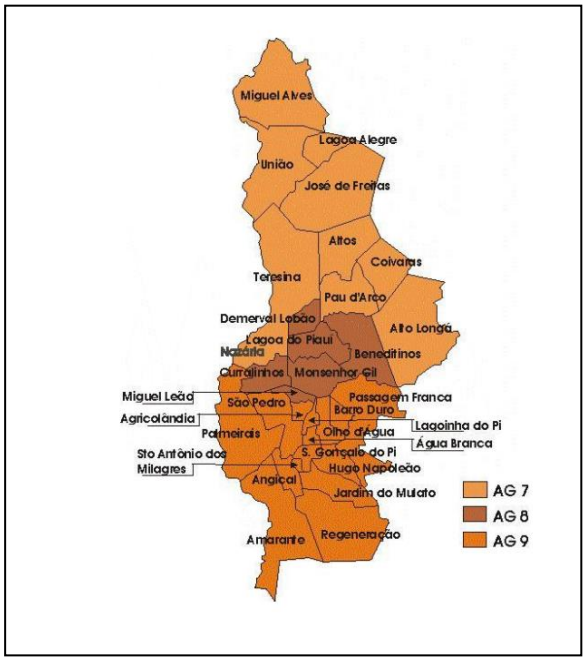


Fonte: Fundação CEPRO (2013).

feitos para estruturar e gerenciar metas que contribuem para a construção de um sistema nacional de ensino de qualidade.

Para melhor compreensão da Região onde foi realizada a primeira modalidade do Programa, apresenta-se o Mapa 2. O Território Entre Rios contempla o aglomerado de 30 municípios que foram informados, por meio de seus gestores, da possibilidade de participação do Programa, para preencher um total de 200 vagas, já definidas pelo MEC, quantidade pequena diante da extensão de municípios que compõem o território.

Mapa 3 – Municípios do Território de Desenvolvimento Entre Rios



Fonte: Fundação CEPRO (2013).

De acordo com o Manual do Programa, compete às Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, com a concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas, pois cada ente desempenha papel específico nessa formação; aos municípios cabe o papel principal de possibilitar que seus professores participem do processo formativo nos dias do curso na universidade e no tempo-comunidade.

Ante a apresentação, todos os municípios da Região Entre Rios que apresentaram a devolutiva do contato realizado pela universidade foram contemplados com vagas para o Programa, contudo apenas seis municípios apresentaram interesse em participar da 1ª edição do Programa: Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União, conforme a descrição de Santos Bonfim e Almeida Melo (2022, p. 12):

> Com a coordenação e o apoio financeiro do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/PI) e secretarias de educação de seis municípios piauienses (Altos, Alto Longá, José de Freitas, Miguel Alves, Monsenhor Gil e União) localizados no Território Entre Rios, foi implementada a primeira edição do Programa Escola da Terra no estado, no período 2017/2018.

Quanto ao número de vagas, já há uma definição prévia do MEC que, de acordo com o orçamento geral da União, divide a verba entre os estados participantes do Programa e oferta o número de vagas de acordo com o orçamento destinado a cada ente. Portanto, se a universidade decidir ofertar mais vagas do que aquelas definidas pelo Ministério da Educação, ficará com a responsabilidade de arcar com os custos excedentes.

A primeira modalidade do curso foi no formato de aperfeiçoamento e, dentro da Universidade, a coordenação do curso estava cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão. Os municípios que aderiram ao Programa, em 2018, na sua 1ª edição no estado do Piauí, o fizeram do seguinte modo: os gestores de cada município entraram na página eletrônica do Sistema de Informações Integradas de Planejamento, Orçamento e Finanças do MEC (Simec) e informaram seu CPF e senha. Dentro dessa plataforma, acessaram o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Escola da Terra.

A seguir, consta uma demonstração do tamanho do atendimento à população rural dos municípios participantes do Programa Escola da Terra na primeira edição do Programa.

Tabela 2 – Número de matrículas das escolas localizadas na zona rural com Ensino Fundamental regular no ano de 2018

Municípios / ~~**Matrículas por etapas**~~	**Altos**	**Alto Longá**	**José de Freitas**	**Miguel Alves**	**Monsenhor Gil**	**União**
Creche	25	52	161	409	31	212
Pré-escolas	258	92	332	662	152	465
Anos iniciais	862	295	1077	2287	399	1970
Anos finais	387	177	709	1484	245	1339
EJA	89	0	0	283	44	311
Educação Especial	16	8	45	28	16	89

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2018).

A tabela representa o número de matrículas efetivadas na zona rural dos municípios integrantes do PET. Os entes federativos municipais já haviam expressado seu interesse, dentro do PAR, na formação de docentes para atuarem junto à população do campo[19].

Portanto não se pode ignorar que há comunidades que têm no campo o seu lugar de vida e merecem usufruir do direito que já está posto, qual seja: educação de qualidade, "o que só será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, homens e mulheres do campo, como sujeitos desses direitos" (Arroyo, 2011, p. 82).

[19] O conceito aqui usado para definir pessoas do campo é aquele advindo do PRONERA e usado nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo: "agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural", conforme o art. 1º, § 1º, Inciso I, do Decreto 7.353, de 4 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010).

A população do campo, em muitos municípios, corresponde a mais de 50% do total de alunos matriculados na rede. Portanto a falta de um projeto político educacional solidificado para atender a necessidade dessa população é um problema de toda a sociedade; “um problema público que atinge diretamente determinado segmento da sociedade e que necessita da ação do estado como diretriz na elaboração de mecanismos para enfrentamento” (Cunha; Silva, 2022, p. 189).

Desse modo, para enfrentamento da questão formativa, o Programa ofertou 200 vagas, para serem divididas proporcionalmente à quantidade de escolas multisseriadas localizadas nos municípios, o que levou a uma seleção dos professores cursistas para preenchimento dessas vagas. Essa seleção foi realizada pelos próprios municípios.

> Por exemplo, União tinha muitas turmas multisseriadas, então teve um um quantitativo bom de vagas para eles... e aí ficou um polo em União, que contemplava professores dos municípios de União e Miguel Alves e ficou no polo em Teresina para esses municípios mais próximos de Teresina (Coordenação do Programa na UFPI).

Definidos pela seleção os professores cursistas que participariam do curso, precisava-se estabelecer polos para que as aulas presenciais (tempo-universidade) acontecessem. Como não havia meios de funcionar em todos os seis municípios, Teresina e União foram as cidades escolhidas para sediar as formações presenciais. Assim os professores dos demais municípios se deslocavam para lá para participar das formações denominadas tempo-universidade, considerando o número de participantes, escolas do campo e localização geográfica.

Conforme levantamento do número de escolas que cada município participante do Programa possuía no campo, verificou-se que a cidade de União possuía metade de suas matrículas preenchidas com alunos que estudavam na zona rural, portanto, foi escolhida como uma das sediadoras das aulas presenciais, conforme se pode verificar no quadro abaixo.

Tabela 3 – Percentual de matrículas nas escolas localizadas na zona rural com Ensino Fundamental regular no ano de 2018

Município	Total	% Rural
Alto Longá	1.857	33,6%
Altos	5.566	29,4%
José de Freitas	6.248	37%
Miguel Alves	7.991	64,4%
Monsenhor Gil	2.155	41%
União	7.455	59%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2018).

A tabela demonstra a de um projeto de educação voltado para o campo que reconheça aspectos basilares, como a multisseriação como uma vantagem no processo educativo e a Pedagogia da Alternância como uma das formas de ensino que possibilitam que a Educação do Campo atenda aos interesses do próprio campo.

Dentre as tarefas delegadas ao município está a de fazer a seleção dos professores tutores, assim como a dos cursistas. Esses tutores foram pessoas escolhidas dentre os cursistas para estabelecer o elo entre a universidade e os cursistas, para tirar dúvidas e ajudar no desenvolvimento do Programa. Além da seleção para tutores, as secretarias municipais podem apenas indicar, escolhendo aqueles do grupo que possuem mais capacidade interativa com os demais, além de requisitos pré-estabelecidos no edital, como: ter disponibilidade de 20 horas semanais para atender aos cursistas, fazer essa mediação entre eles e a universidade e ter domínio da tecnologia, pois muitos dos relatórios são feitos de modo virtual. Assim, para cada grupo de 10 cursistas, foi selecionado 1 tutor.

Quanto à organização didática do Programa, é feita com base na metodologia da alternância[20], organizada em dois tempos-espaços formativos, que é o tempo universidade (TU), em que os professores da Universidade vão para os polos e desenvolvem a formação com base em um módulo, material que é organizado pela própria Universidade com base na realidade do Estado, e o tempo comunidade (TC), momento em que o cursista leva uma atividade para ser trabalhada na escola onde ele atua. Geralmente é uma atividade de intervenção com os alunos, vez que o objetivo é aprimorar essas práticas docentes, e as aulas seguintes sempre se iniciavam com a socialização dos resultados desenvolvidos.

> Compreendendo os estudantes do campo como sujeitos de direitos e construtores de história, cultura, valores, conhecimentos populares, potenciais e demandas singulares, é imprescindível que a educação pública, o seu currículo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo estejam, intimamente, ligados à vida desses educandos (Santos, 2022, p. 12).

De acordo com a proposta de Santos (2022), a Ação Escola da Terra é pensada na educação para o campo e do campo; essa possibilidade de alternância torna o conhecimento construído na universidade de imediata aplicação na comunidade, pois trata-se do construir/fazendo, de modo dinâmico e coletivo, observando as dificuldades e traçando metas para superá-las de acordo com o olhar de quem produz e existe nessa "terra". Esse é um dos diferenciais do Programa Nacional de Educação do Campo, do qual nasce o Escola da Terra.

A metodologia do curso, definido como de Aperfeiçoamento, teve duração de 180 horas/aula presenciais, divididas em cinco (5) módulos (componentes curriculares), sendo cada módulo ministrado em 30 horas/aula, divididas em 20 horas/aula (cada), nos dias de sexta-feira

[20] Reconhece e articula diferentes espaços, tempos e saberes formativos, apresentando-se como o diferencial que inova na formação das/os educadoras/es ao possibilitar aos sujeitos e educadoras e educadores do campo a participação em processos formativos e mesmo a continuidade nos estudos sem deixar de viver/morar/trabalhar/militar nos territórios rurais, lócus onde produzem e reproduzem sua existência e convivência social (Hage; Silva; Freitas, 2021, p. 303).

e sábado, para o tempo-universidade e 10 horas/aula para o tempo-comunidade/alternância. As 20 horas/aulas presenciais restantes foram complementadas por dois Seminários Temáticos, realizados no início e final do curso, com carga horária de 10 horas/aulas, cada um.

Consoante o Projeto Pedagógico do curso de aperfeiçoamento que foi realizado de 2017 a 2018, a formação organizou-se a partir de Módulos Temáticos, cujas aréas de conhecimento relacionavam-se com os princípios da Educação do Campo e a complexidade de sua estruturação.

Quadro 12 - Temas dos Módulos da Formação, com Cargas Horárias

MÓDULO	TEMA	CARGA HORÁRIA
Módulo 1	Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo	30 horas (20+ 10)
Módulo 2	Educação do campo e organização curricular interdisciplinar	30 horas (20 + 10)
Módulo 3	Saberes e fazeres do campo i: alfabetização e letramento; e ciências sociais e humanas.	30 horas (20 + 10)
Módulo 4	Saberes e fazeres do campo ii: matemática e ciências da natureza	30 horas (20 + 10)
Módulo 5	Planejamento pedagógico e avaliação da aprendizagem em classes multisseriadas	30 horas (20 + 10)

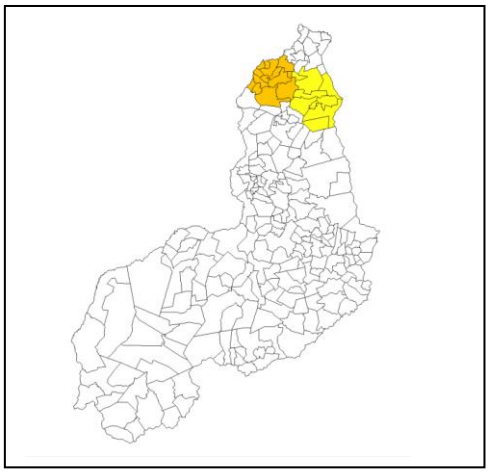
Fonte: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2018).

O modo como foi estruturado o Programa no estado do Piauí, embora cada estado tenha autonomia para construir seu Projeto Político, se assemelha ao implementado pela Universidade de Brasília (UnB) junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), demonstrando que as perspectivas de formação do campo seguem as Diretrizes Operacionais Nacionais e que, embora se trate de casos singulares, algumas análises podem ser generalizadas, como a intenção de trabalhar os conteúdos dentro da construção humanística do campo, da realidade dos sujeitos em uma construção coletiva e significativa.

Após o encerramento e certificação da 1ª modalidade do PET, seguiu-se para uma nova edição, agora não mais no nível de aperfeiçoamento, mas em nível de especialização. A ideia era um Programa contínuo. No entanto outro território foi escolhido para participar do curso, o que destoa da ideia de continuidade, mas, segundo a coordenação do curso, as vagas também poderiam ser ocupadas por participantes do curso de aperfeiçoamento.

O que se extrai dos relatórios é que apenas 3 participantes continuaram no curso, na função de professor pesquisador, mas, devido ao fato de não se ter acesso aos nomes dos participantes, não foi possível uma comparação fiel entre os cursistas da 1ª e 2ª edições. O que se percebe dos documentos é que se tratava de professores de outros municípios que integravam outra região.

Mapa 4 – Território de Desenvolvimento Cocais



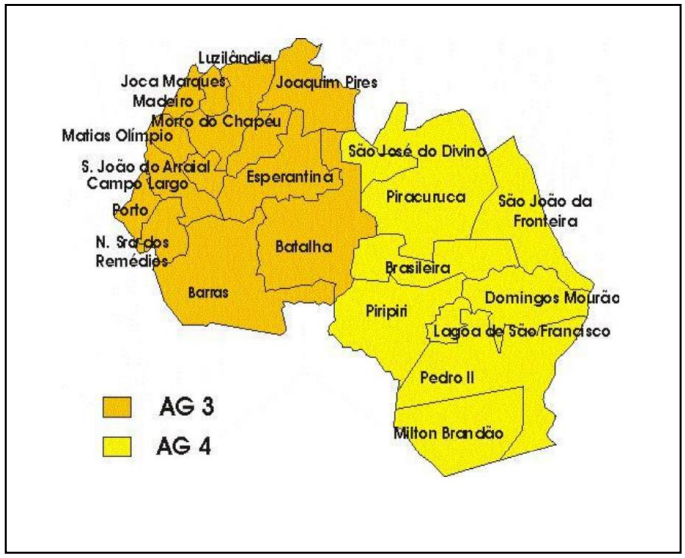
Fonte: Fundação CEPRO (2013).

O Território dos Cocais aglomera 22 municípios que, de acordo com o censo escolar de 2018, totalizavam um quantitativo de 276 escolas localizadas no campo com classes multisseriadas. Nas palavras da renomada autora Roseli Caldart (2023, p. 03), “a escola é um bem público a que todos devem ter acesso em igualdade de condições” e ações como o Escola da Terra possibilitam o acesso e a permanência de escolas no campo, além de serem resultado de anos de luta, de uma discussão gestada em 1990 e, desde então, encabeçada por frentes populares, que reconhecem as conquistas e percebem que o modelo de Educação do Campo ainda está em construção. Desse modo, para se avançar nas ações práticas em benefício desses povos, é pertinente a (re)construção de políticas direcionadas ao atendimento dessa modalidade de ensino.

A política pública é o meio pelo qual as ações passam a existir. Na Educação não é diferente e, embora o termo “política pública” possa trazer certa subjetividade em sua conotação, deve-se compreendê-lo na perspectiva proposta por Mainardes (2018), o qual reconhece todas as suas fases, incluindo a intencionalidade da discussão e criação, as leis postas e o modo como se aplicam na esfera social. Assim, compreender esse ciclo formativo permite uma análise da repercussão dessas políticas na Educação do Campo.

Aplicar um Programa em uma região que possui um quantitativo elevado de escolas no campo é o que se espera para uma continuidade, que vai depender de elementos externos à política para prevalecer do modo como os agentes políticos veem essa construção social. Das entrevistas e dos documentos analisados não foi possível identificar o número de municípios contatados para participar do Programa, embora seja uma região com um conglemerado extenso, como se pode comprovar no Mapa 4.

Mapa 5 – Municípios do Território de Cocais



Fonte: Fundação CEPRO (2013).

As siglas "AG" referem-se à divisão em Aglomerados de Municípios que, nessa região, são divididos em duas unidades: AG 3, contendo os municípios de: Barras, Batalha, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, Porto, São João do Arraial; e AG 4: Brasileira, Domingos Mourão, Lagoa de São Francisco, Mílton Brandão, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, São João da Fronteira, São José do Divino.

Nessa edição, os municípios participantes foram: Alto Longá, Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios, José de Freitas, Teresina e São João do Arraial, localizados na região dos Cocais. Contaram com um número de 252 Escolas do Campo em 2021, de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais, dispostas no seguinte quantitativo em cada município:

Tabela 4 - Número de escolas, localidade (rural), dependência administrativa (municipal) - Teresina, 2018 a 2021

MUNICÍPIO	2018	2019	2020	2021
Alto Longá	21	17	17	17
Barras	36	29	28	28
Batalha	42	40	22	21
Esperantina	29	28	28	25
Joaquim Pires	16	15	14	13
José de Freitas	23	14	14	14
Luzilândia	36	30	30	33
Madeiro	07	07	07	07
Morro do Chapéu	12	11	11	11

Nossa Senhora dos Remédios	23	19	18	17
São João do Arraial	11	11	10	11
Teresina	55	55	55	55
TOTAL	311	276	254	252

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2018 – 2021).

A tabela apresenta o numero de escolas rurais existente no território dos cocais, portanto, na modalidade especialização, a ação envolveu professores de 252 escolas do campo, enviado esse quantitativo para o MEC para elencar o Projeto Pedagógigo para a organização do Programa. A devolutiva foi uma oferta de 120 vagas, de acordo com o orçamento disponibilizado para o Estado do Piauí em torno de R$145.600,00 (cento e quarenta e cinco mil e seiscentos reais), de acordo com o relatório da UFPI (2018).

Outro elemento que se observa no histórico de matrículas 2018 a 2021 é que há uma diminuição do número de escolas localizadas no campo. Diversos são os fatores que ocasionam esses fechamentos, questão que merece uma pesquisa particular, mas, dentre todos eles, destaca-se o projeto governamental de implantar o modelo urbanocêntrico de ensino, a desconsideração do campo como um lugar de produção de conhecimento, de vivência, ideia duramente combatida por todos os movimentos sociais que veem o campo como um lugar de direito, inclusive de direito à educação. Bicalho *et al*. (2021), ao analisar os desafios da formação docente no Programa Escola da Terra: análise da experiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), afirmam:

> O avanço das políticas públicas de educação do campo através de seus dispositivos legais, contraditoriamente, não garantiu a ampliação de vagas para os estudantes das escolas do campo e, consequentemente, o aumento no número de escolas. Pelo contrário, foi comprovado o intenso fechamento das escolas do campo no Brasil, ao longo das últimas duas décadas (Bicalho *et al.*, 2021, p. 288).

Embora em um estado distante, o que se observa na fala dos autores é que os mesmos problemas continuam a ser enfrentados pelos sujeitos do campo: a luta pelo respeito ao seu direito de ter acesso à educação no local onde mora e que essa educação venha a atender os seus interesses. Não surpreende que as realidades, embora singulares, padeçam da mesma falta de efetivação de direitos. E nesse ponto retoma-se a ideia de que as políticas são gestadas em fases e a intencionalidade de seus atores fica implícita no texto da lei, que flexibiliza aquilo que deveria ser um direito posto, como a Educação do Campo.

Esse ciclo político incorpora três fases distintas: a primeira delas é a constitutiva, onde a política é proposta pensada no campo da intencionalidade para os sujeitos envolvidos no processo, nos discursos, na motivação e em sua criação; a segunda é denominada política de

fato, materializada no texto legal, sacramentada no ordenamento jurídico pátrio; e a terceira, denominada política em uso, surge no processo de implementação, na prática educativa, no seio das instituições de ensino que permitem a atuação na realidade (Mainardes, 2018). Desse modo, compreender os resultados de uma política aplicada à realidade permite generalizações e verificações de suas potencialidades para aprimoramento das próximas edições.

Também é importante estudar o Programa Escola da Terra, situando-o dentro do ciclo político de sua formação, para se perceber seu desenvolvimento em cada fase e os subsídios para sua permanência e aprimoramento, pois é preciso garantir que essas ações funcionem na prática, na solidificação política da escola como bem comum que atende as suas finalidades sociais.

Desse modo, o Programa se realiza como ação formativa e apresenta à sociedade a possibilidade de um modelo educativo voltado aos interesses do campo, dispersando o acúmulo de conhecimento adquirido ao longo do processo para a comunidade acadêmica; povos campesinos e movimentos sociais que lutam por uma educação pública de qualidade para o campo.

Não obstante os entraves políticos, no período de vigência do Projeto na modalidade de especialização (2021 a 2023), o mundo enfrentou uma pandemia, que tinha como maior potencializador do vírus o contato social. Tal fato exigiu recriar o modo como essa ação seria implementada, já que foi pensada em encontros presenciais Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. De acordo com o edital 001/2021:

> O curso foi organizado com uma carga horária total de 495 (quatrocentas e noventa e cinco) horas, sendo 405 horas destinadas ao estudo das disciplinas, traduzidas em exposições dialogadas, seminários, oficinas, visitações e orientações, transversalidades pela Pedagogia da Alternância, com enfoque em dois tempos/espaços formativos: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade; e 90 horas destinadas a um Trabalho de Conclusão de Curso (UFPI, 2021).

Acontece que, diante da situação, foi necessário que as aulas passassem para o modelo remoto, através de plataformas de comunicação virtuais, apresentando, além das negações impostas aos povos do campo, a fragilidade do acesso à tecnologia ou mesmo a sua inexistência.

Mais uma vez, os tutores buscaram auxiliar os alunos explicando o funcionamento das plataformas e como seriam organizadas as aulas. Foram de fato remotas seguidas de acompanhamento individualizado para esclarecimento de dúvidas e preparação para os procedimentos de coleta de dados e construção dos Trabalhos de Conclusão do Curso.

Ao analisar como outros estados que também oferecem o curso lidaram com o período pandêmico e com as dificuldades de acesso à tecnologia, chamou a atenção o realizado na Amazônia Paraense no município de São Sebastião do Uatumã. Nessa localidade, o acesso de

muitos cursistas era por meio de transporte fluvial e, mesmo assim, permaneceram no curso que não ficou remoto por muito tempo, devido à evolução das vacinas e à adoção de medidas de segurança. Para facilitar a permanência dos cursistas, as aulas presenciais eram realizadas no dia do pagamento de seus salários, dia em que eram "liberados" para se deslocar até a sede do município para pagar suas contas e receber seu salário. Essas medidas garantiram o aproveitamento da presença dos participantes, o que demonstra a necessidade de a política pensar em como envolver os sujeitos nesse processo de modo a garantir sua permanência.

Um fator que merece destaque também consta no relatório da 2° edição: mesmo em um período pandêmico, os resultados foram mais insatisfatórios, fato que, segundo a coordenação do curso destacou em seu relatório final, se deu em razão das mudanças no governo municipal, que, apesar de se tratar de uma política nacional, é politizada de forma descontínua nessas mudanças de gestão.

> Outro problema enfrentado foi a mudança na gestão político-administrativa de alguns municípios. Com isso, prefeitos e secretários de educação empossados na nova gestão de dois de nove municípios participantes se mostravam avessos à continuidade das ações do Programa, principalmente em relação à lista de tutores e cursistas... Além disso, alguns dos contratos de professores temporários chegou ao fim com a mudança de execução de 2020 a 2021 tornando-se necessária a substituição de alguns no Sistema Nacional do Bolsa-Formação – Sisfor (Relatório Final, SIMEC, 2023, p. 5).

De modo arbitrário, o poder discricionário dado à administração pública de implementar políticas de acordo com a conveniência e a oportunidade, tem sido um entrave para que políticas sejam continuadas, inclusive na educação. O interesse público, que é o fim pelo qual as ações governamentais devem ser tomadas, são confundidos com os interesses dos mandatários do poder, causando problemáticas, como a descrita no fragmento transcrito acima. Em termos de Educação do Campo, essa é uma prática comum, deixar esses espaços preenchidos por motivações eleitorais e não com projeção à expansão de um projeto educativo. Assim, a substituição de professores e a resistência em continuar o Programa por alguns gestores são exemplos reais desse descaso. No caso do estado do Piauí, podem-se ver alguns dos resultados retirados do relatório final da execução da formação apresentado pela UFPI ao MEC, nas duas edições do Programa.

Tabela 5 - Resultado da 1ª e 2ª edições do Programa

Edição	**Período de vigência**	**N° de matrículas**	**Nível**	**Aproveitamento**	**Taxa de evasão**
1°	2017 - 2018	202	Aperfeiçoamento	100,83%	14%
2°	2020 - 2022	120	Especialização	87%	25%

Fonte: SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Brasil, 2018).

São resultados que apresentam uma evasão significativa considerando que são poucas

vagas oferecidas para territórios tão extensos. O maior entrave foi a forma como a política foi posta, no modo de estruturar a viabilidade de participação com critérios discricionários aos municípios que como se pode ver não cumpriram, na totalidade, a parte que lhes era devida. Os 100,83% se devem em razão de que a meta pactuada pelo MEC foi de 200 vagas, porém a universidade conseguiu inserir 202 participantes, ou seja, dois a mais do que o previsto.

As dificuldades que se apresentam na estrutura da implementação demonstram o modo de existir da IES cujo valor gasto não é suficiente para cobrir os investimentos que são intrínsecos para essa produção de conhecimento, embora receba parte desse financiamento do governo federal. Há necessidade de buscar novas fontes de custeios, principalmente para a pesquisa, portanto é preciso sempre adequar os projetos universitários a editais, que estão previamente estabelecidos e apresentam curto prazo. São políticas não construídas de modo democrático e dialogado, mas uma competição para conseguir essas fontes de custeios para a pesquisa e a extensão. “Em média 81,17% dos recursos enviados pelo governo são utilizados para o pagamento de despesas com pessoal e encargos sociais” (Freitas *et al*., 2005).

Essa realidade propõe um desafio à universidade: de lutar para alcançar lugar de fala na construção dessas políticas, principalmente no que concerne à Educação do Campo, já que em sua constituição conta com a participação popular inclusive do MST que, entre os direitos, reivindica a educação, mas é silenciado na constituição de um Programa como esse que é o Escola da Terra, pois, não tem nenhuma participação na implementação do programa.

Mesmo sem o apoio devido para participar do Tempo-Universidade, o que se identificou, durante as entrevistas com professores tutores e professores cursistas, foi que o interesse dos participantes no Programa e a satisfação dos cursistas ao terem acesso a informações que se relacionam com a prática da sala de aula, atenderam as dificuldades encontradas na Educação do Campo. Foi uma formação significativa, com um currículo construído por universidade e comunidade, já que os conteúdos foram erigidos coletivamente como resultado dessa interação.

5.3 Agentes políticos participantes do Programa e suas responsabilidades

O manual do programa esclarece os agentes políticos que, por meio de seus órgãos representativos, fazem a adesão ao Programa, assim como tomam conhecimento sobre qual a responsabilidade que compete a cada um enquanto estiver em vigência. Assim, de acordo com o item 8 do manual:

> A participação de cada ente federado dar-se-á mediante a assinatura de Termo de Adesão à Escola da Terra com o Ministério da Educação. Para a implementação da Escola da Terra, o Ministério da Educação poderá celebrar Termo de Adesão com estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas de ensino superior, a fim de prestar o apoio técnico necessário aos seus respectivos sistemas de ensino (Manual de Gestão do Programa Escola da Terra). (Brasil, 2012, p. 15).

De acordo com o manual, estados, DF, municípios e Instituições de Ensino Superior podem aderir ao Programa, de modo voluntário, ou seja, ainda que um estado opte pela adesão, seus municípios podem ou não também aderir ao Programa. De forma mais regular, é assim que começam as tratativas: entre o MEC e as unidades federativas, que medeiam esse contato com os entes municipais, mas, conforme já descrito no subitem anterior, no caso do Estado do Piauí, essa tratativa se deu entre MEC e Universidade.

Para atuar no Programa nas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), é instituída uma equipe com as seguintes atribuições:

Quadro 13 – Equipe de monitoramento do Programa Escola da Terra

CARGO	FUNÇÃO
Coordenadores estaduais e distritais	Responsáveis por realizar a sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios de sua abrangência. Mensalmente, devem validar os relatórios dos tutores da sua área de abrangência que serão homologados pelo Gestor Nacional.
Tutores estaduais e municipais	Participam da formação e são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes.
Coordenação da instituição formadora	Instituição Pública de Ensino Superior designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com o Manual do Programa Escola da Terra (Brasil, 2012).

Conforme se observa, a proposta é uma articulação entre as secretarias de educação, na busca da proximidade com os beneficiários do Programa. Os tutores municipais são escolhidos dentre aqueles que estão fazendo a formação, conforme já apresentado e dentro da IES que, neste caso, é a UFPI. Além de coordenadores e supervisores, também foram escolhidos os professores formadores que ministravam as aulas do Tempo-Universidade, não apenas professores efetivos da universidade, mas também convidados que possuíam a experiência em atuar no campo. Para possibilitar as condições do ensino, o MEC, por meio da SECADI concedeu bolsas de estudos para o coordenador estadual e para os tutores municipais que faziam esse acompanhamento no Tempo-Comunidade.

Em linhas gerais, é uma proposta de regime colaborativo entre MEC, estados e municípios e, para definir o papel de cada agente envolvido, o manual do Programa prevê a responsabilidade de cada um. Entretanto, ao analisar uma política pública, é preciso considerar o contexto em que ela é produzida, as fases do ciclo e o interesse dos atores envolvidos. Ater-se a dados operacionais não é suficiente para uma análise mais precisa de seus resultados.

A identificação do problema é o passo inicial para o desenvolvimento de uma política, no que concerne ao PET enquanto ação do PRONACAMPO. Causa estranheza a ausência do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, já que são militantes que costumam denunciar esse problema: a falta de educação institucional para os povos do campo, sendo silenciados nessa ação.

Ainda que haja divergência na literatura quanto ao número de fases do ciclo político, todos os autores consideram a existência da fase da implementação e, "para que se facilite a elaboração de propostas, o responsável pela elaboração da política deve procurar envolver os atores que serão responsáveis por essa implementação" (Granja; Carneiro, 2021, p. 186). Desse modo o Programa, em seu manual próprio, define a responsabilidade de cada ente, ficando a cargo dos municípios:

> 1- Proceder gestão dos profissionais de sua rede que atuam diretamente nas turmas da Escola da Terra;
> 2 - Encaminhar a chamada pública e estabelecer estratégias para a inserção e permanência dos professores cursistas nas turmas, assim como acompanhar a evolução da aprendizagem desses cursistas;
> 3 - Possibilitar e estimular que os professores de sua rede, inseridos na Ação, participem da formação continuada;
> 4 - Manter atualizados e disponíveis os dados concernentes à ação Escola da Terra, desenvolvida em sua rede;
> 5 - Contribuir com a disseminação das boas práticas de forma intercomplementar entre as redes;
> 6 - Executar as demais atribuições constantes no Manual (Manual de Gestão do Programa Escola da Terra. (Brasil, 2012, p. 7).

Os municípios devem garantir meios para que os professores da sua rede de ensino permaneçam nos cursos nos aspectos estruturais, assim como no incentivo e valorização do profissional que busca aprimorar seus conhecimentos na prática docente. Portanto transporte, alimentação, liberação das aulas no dia da formação, assim como proceder antecipadamente com os editais e escolha de professores tutores devem ser medidas básicas a serem tomadas.

É importante também a permanência desse profissional no campo, incentivos financeiros para sua valorização e condições estruturais para o desempenho desse trabalho. Ao entrevistar alguns professores cursistas que participaram da 1ª edição e outros que participaram da 2ª edição do Programa, constatou-se que uma das maiores queixas foi a falta de incentivo

nas redes municipais, a dificuldade em liberar esses professores formadores para participarem da formação no tempo-universidade, conforme se pode comprovar no trecho abaixo:

> Existiam umas situações, que existiu até perseguição, eles (os professores) seriam obrigados a pagar uma aula que eles estavam em formação, no sentido de sabe! Eles não eram liberados por completo assim no dia da formação, existia sempre um entrave, tudo porque, como é uma formação que traz benefícios para o município, né? Era para eles serem cedidos, substituição na sala, mas aí existe todo um problema, né envolvendo eles, mas em alguns sim, não existe, não existe aquele incentivo mesmo, né? (Professora formadora).

A fala da professora formadora, descrita acima, destaca o descumprimento de alguns municípios no que concerne a possibilitar e facilitar a participação dos professores de sua rede educacional nos dias de formação. A fala de uma outra professora entrevistada assevera as dificuldades encontradas pelos cursistas quanto à liberação para participação.

> A única coisa que nós tínhamos era a dispensa da sala de aula no dia da formação e detalhe, foi uma dispensa assim meio que na marra mesmo, depois você tem que pagar, ele (o gestor) não acredita nessa metodologia e ele deixou isso muito claro (Professora cursista).

Conforme dispõe Secchi (2012), analisar as políticas inclui também outros elementos que fazem parte desse emaranhado analítico, por exemplo, as relações existentes entre as pessoas, as instituições vigentes e a capacidade de influência governamental. Desse modo, a gestão municipal desempenha papel importante nesse contexto aqui discutido, pois, a depender da real intenção do gestor, os professores cursistas poderão ou não conseguir reconstruir o sentido de Educação do Campo, entender a formação como válida e ter a possibilidade de aplicá-la no dia a dia da sala de aula. Ao serem apresentados obstáculos para participação na formação, fica exposta uma das fragilidades da implementação política.

Uma tutora de município participante da edição na modalidade especialização afirmou que os incentivos existiram no seu grupo, que ficava em município distinto do entrevistado anteriormente. Falou que foram importantes para o resultado positivo da formação; que foram dispensados das aulas e que a prefeitura disponibilizou um transporte para levá-los até o polo.

> Então o que a contrapartida dos Municípios? Disponibilizar é hospedagem, alimentação, é deslocamento dos professores quando necessário né? O MEC paga o almoço nos dias de Formação, mas aí nos outros dias, jantar café da manhã, né? Tudo isso. Então o ideal é que os municípios deem uma ajuda de custo para os professores se manterem durante esse dia, esses dias em que eles não estão lá em comunidade, no tempo Universidade porque o programa ele está organizado na metodologia da pedagogia da alternância (Tutora municipal).

Porém, para esse funcionamento harmônico, ainda que haja a intencionalidade do município, é preciso que o estado também cumpra suas obrigações que, conforme as orientações do Manual de Gestão (Brasil, 2012, p. 7), são as seguintes:

> 1 - Apoiar a gestão da ação Escola da Terra nos municípios e no âmbito da sua própria rede, no sentido da construção e intercomplementaridade de estratégias que contemplem de forma consistente todos os que assinem o Termo de Adesão;

> 2 - Estabelecer estratégias, em articulação com coordenadores e tutores da ação entre redes, no sentido de disseminar as boas práticas, tanto pedagógicas quanto para a permanência e evolução da aprendizagem dos estudantes inseridos nas turmas;
> 3 - Receber, compatibilizar e validar os relatórios mensais sobre a ação;
> 4 - Encaminhar estratégias de correção das defasagens detectadas, em articulação entre redes de ensino;
> 5 - Executar as demais atribuições constantes neste Manual.

Nas entrevistas, o que se observou foi uma participação tímida da rede estadual, sem muita representatividade. A Secretaria de Educação do Estado selecionou uma coordenadora, que deveria fazer essa articulação com os municípios, com o apoio da universidade nesse processo de definição dos cursistas e seleção dos tutores. Mas quem tinha a função de estar à frente era a coordenação da SEDUC, inclusive na parte de logística de escolha e definição de onde seriam os encontros, assim como cobrar que os municípios cumprissem com a sua contrapartida, mas não foi o que aconteceu; a Universidade acabou desempenhando todo esse papel articulador e enviando os seus representantes para apresentar o projeto do Programa nas Secretarias de Educação municipais que demonstraram interesses.

5.4 Critérios de escolha de municípios, currículo do curso e perfil dos cursistas

Quanto à escolha dos municípios participantes do Programa, segundo as informações da implementação, cada edição apresentou sua particularidade; na 1° edição, por se tratar de um projeto piloto que se iniciava por meio do diálogo entre MEC e UFPI, foi disponibilizada uma lista dos municípios que apresentaram interesse na formação para Educação do Campo no Plano de Ações Articuladas – PAR, o que delineou as apresentações iniciais do Programa aos municípios. Em seguida, foi feito um levantamento dos Territórios de Desenvolvimento com escolas multisseriadas no campo e também que fossem próximas da capital do estado (Teresina) e a escolha foi a região Entre Rios.

Verificados os municípios com maior número de escolas do campo, foi realizado o contato. Não foi possível obter o número exato de gestores municipais contactados, mas, segundo entrevista realizada com a coordenação do Programa na UFPI, todos os municípios que apresentaram interesse obtiveram atendimento.

Quadro 14 – Programa Escola da Terra no Estado do Piauí (I)

1ª edição – aperfeiçoamento
Período: 01/08/2017 a 30/06/2018
Carga horária – 180 horas
05 turmas c/40 cursistas cada
Polos: Teresina e União
200 vagas ofertadas MEC + 2 UFPI
Território Entre Rios
8 municípios participantes

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Os municípios que aderiram ao Programa fizeram a seleção de seus cursistas participantes e dos tutores que os representariam nas formações, pois era preciso ser alguém que dialogasse bem com a comunidade e tivesse algum domínio das ferramentas tecnológicas, já que eles seriam o contato direto com os professores cursistas. De acordo com a Coordenação do Programa na UFPI, "aí fizeram a seleção dos cursistas, a seleção dos cursistas foi nos municípios, realizada pela secretaria de educação dos Municípios, tanto a seleção dos cursistas, quanto a seleção dos tutores; os cursistas na verdade eles podem escolher, voluntariamente ao programa".

Os critérios para participar da seleção para cursistas eram:

- Educadores e educadoras que atuam em escolas do campo integrantes das redes municipais de educação de municípios beneficiados com a ação;
- Ser, preferencialmente, efetivo da respectiva rede de educação;
- Estar em pleno exercício na docência ou na gestão em escolas localizadas no campo.

Dentre os selecionados para cursarem, poderia ser realizada uma seleção para tutores ou uma indicação do município para definir quem dentre os professores cursistas acumularia a função de tutor. Ademais esses tutores teriam que ser necessariamente professores, servidores públicos, do quadro do magistério, com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, disponibilidade mínima de 20h semanais, domínio da tecnologia e boa comunicação com o grupo. O que se identificou das entrevistas é que os tutores foram indicados pelas prefeituras.

Baseado na Pedagogia da Alternância – P.A, o curso de aperfeiçoamento foi estruturado em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, o que permite uma construção significativa e relacionada ao espaço onde se atua. De acordo com as lições de Cordeiro, Reis e Hage (2011, p. 120), a Pedagogia da Alternância: "Inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o

sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação".

Portanto o Projeto Pedagógico foi uma atribuição da UFPI, conforme item V, alínea b, do Manual de Gestão ("cabe à IES encaminhar à SECADI/MEC a proposta pedagógica do curso" (Brasil, 2012), porém a construção do currículo se deu de modo coletivo; foram realizadas reuniões com a coordenação do Programa, professores formadores e tutores nas quais se discutia quais conteúdos deveriam ser abordados e quais dificuldades precisavam ser primeiramente enfrentadas para que fosse possível a dimensão dos elementos que formam a educação do Campo e consequentemente a adequação da prática docente. O que se extrai das entrevistas, assim como do relatório final enviado ao Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, é que

> Com base na nossa experiência como docentes do ensino superior atuando em projetos de extensão em escolas do campo, optamos por focar numa formação que contemplasse as áreas do conhecimento bem como aspectos didáticos pedagógicos: currículo, planejamento, avaliação, projetos, diferentes agrupamentos discentes, contextualizando-os no âmbito da Educação do Campo, mais especificamente de classes multisseriadas. No entanto, nos seminários temáticos, abordamos aspectos mais gerais da Educação do Campo. Assim, coordenadora, supervisora, formador, conteudista e professoras formadoras pesquisadoras reuniam-se semanalmente para estudo, elaboração dos módulos de formação e planejamento de encontros presenciais. (Relatório Final SIMEC) (Brasil, 2018, p. 3).

Com o resultado positivo da 1ª edição, seguiu-se para a 2ª edição em nível de especialização, com a coordenação na UFPI já solidificada, o que ajudou na escolha de quais municípios seriam convidados a participar já que se trata de adesão voluntária. Realizou-se um levantamento da quantidade de escolas multisseriadas no campo e foi identificada a Região dos Cocais, beneficiada com o convite para participar da Ação Escola da Terra, que atendeu os municípios de: Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial.

Corroborando o modo como a modalidade aperfeiçoamento foi construída, permanecendo na 2ª edição, foi o que ficou muito evidente nas entrevistas e na análise de dados: a construção coletiva dos conteúdos em que, partindo do Projeto, das discussões entre professores formadores e coordenadores, nasciam os módulos, uma construção a várias mãos. Observem-se abaixo fragmentos das falas coletadas nas entrevistas de diferentes sujeitos envolvidos no Programa.

> A produção do material ficou exclusivamente sob nossa responsabilidade. A gente discutiu quando eu entrei. Como já estava de certa forma planejada a estrutura. Eu adequei somente a questão dos diferenciais das atividades, mas sempre um processo dialogado, a gente tinha reuniões, a gente apresentava proposta, submetia a sugestões dos pares e nesse processo dialógico foi assim, né? Foi a dinâmica que conduziu toda a construção de todas as etapas. Tanto dos aperfeiçoamentos, como da própria

> especialização, foi conduzido de forma que a universidade ficou livre para fazer essa produção em um processo coletivo (Coordenação do curso na UFPI).

Corroborando a ideia da coletividade:

> Eram os saberes e fazeres e aí vinha a alfabetização em letramento e os conhecimentos matemáticos, era os saberes e fazer da escola do campo que era ciências humanas e Ciências da Natureza. Era isso mesmo, então a gente fazia, a gente se reunia. E aí a gente discutia, o que que ia ser trabalhado em cada módulo, aí o professor, o conteúdo, ele era organizado em módulo em cima do que a gente discutia, né? E isso tudo de acordo com a realidade, com a realidade do campo que estava situada (Professora formadora 1, edição aperfeiçoamento).

> É muito importante esse trabalho coletivo, isso eu nunca tinha acontecido. Eu nunca tive nunca. Participei de um trabalho coletivo dessa natureza, né? Eu não planejei sozinha, né? Eu não preparei as atividades sozinha tudo era em conjunto foi coletivo, eu acho que foi por isso que deu certo, sabe, foi assim muito, foi um momento de experiência ímpar na minha vida profissional e é uma experiência que a gente não esquece porque foi tão importante cada momento, né? Cada momento de discussão tudo se discutia em conjunto, não se tinha uma, não se tinha uma decisão sozinha de nenhuma atividade, tudo era discutido em coletivo em conjunto organizado. E aí quando a gente começava a fazer as discussões a gente estava ali (Professor formador 2, edição especialização).

De maneira sistemática, a edição especialização se estruturou da seguinte maneira:

Quadro 15 – Programa Escola da Terra no Estado do Piauí (II)

2ª edição – especialização
Período: 02/04/2022 a 04/02/2023
Carga horária: 495 horas.
Aulas remotas com acompanhamento
Polo: Esperantina
50 vagas
Território Cocais
12 municípios participantes

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Fica notório o caráter coletivo na construção do currículo do curso por professores, coordenadores, alunos cursistas, professores formadores e tutores, coadunado com o ideal na construção de um saber do campo, no respeito a essa rica diversidade produzida pelo modo de vida de seus sujeitos. De acordo com Gregorio e Bianconi (2023), foi somente depois de muita luta dos movimentos sociais do campo que se foi constituindo o modelo de ensino que considera as especificidades campesinas.

Todavia o caráter contínuo não se evidenciou, pois embora nas entrevistas a coordenação do curso, que se manteve a mesma nas duas edições, afirme que havia uma preferência pelos professores oriundos do curso de aperfeiçoamento, o território beneficiado foi

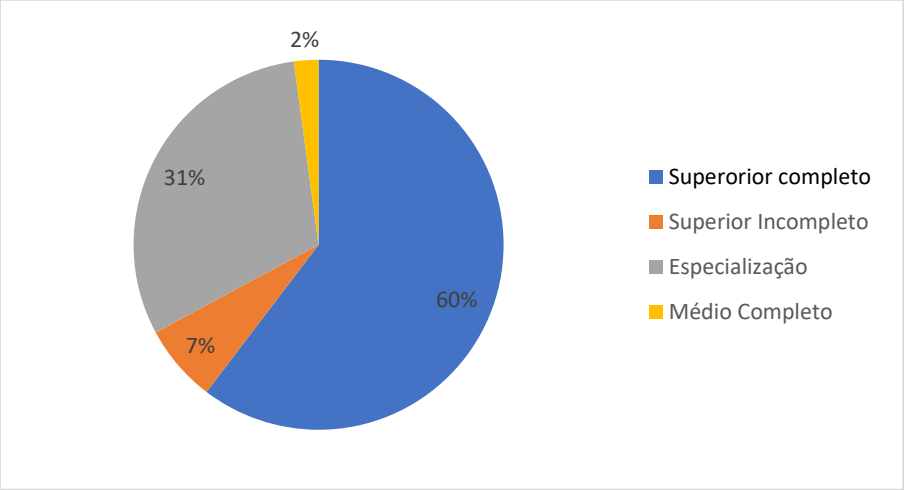
outro. Logo, as questões de custo, deslocamento e mesmo apoio dos municípios se apresentou como um grande impeditivo.

Cabe à universidade repensar como poderia incluir, de fato, os professores já participantes de edições anteriores, assim como se ajustar às exigências do MEC para não perder o acesso ao custeio da formação. E essa lógica de como as políticas são estruturadas e impostas tem sido um impeditivo para uma construção mais justa e mais adequada às necessidades de seus beneficiários que, em regra, não possuem poder aquisitivo para custear esse investimento com formação.

Para tornar mais evidente as informações contida nos relatórios, serão apresentados gráficos com o resultado da formação das duas edições do programa e o perfil de curistas participantes.

Em se tratando do perfil dos cursistas, quanto ao grau de escolaridade, os docentes das escolas do campo que participaram das duas edições do Programa, majoritariamente, possuíam curso superior (91%) e mesmo assim, ao serem entrevistados, esclareceram que a experiência mais adequada para prepará-los para atuar no campo foi o Programa Escola da Terra e não o curso superior.

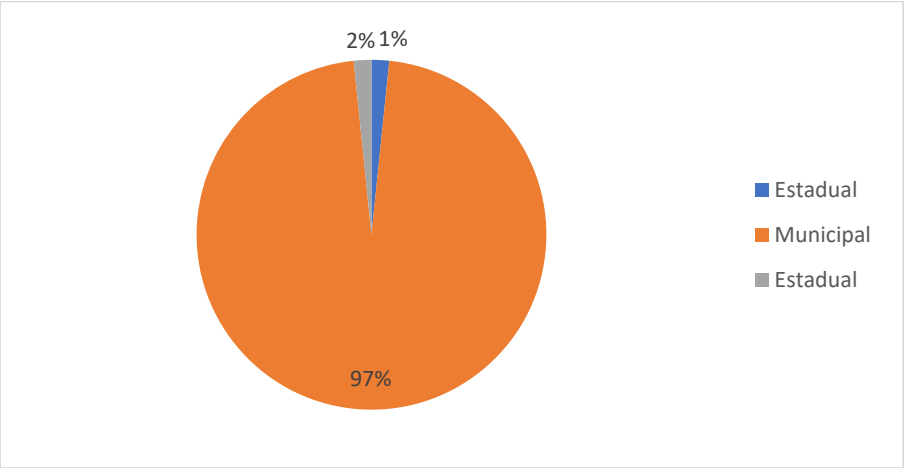
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos professores cursistas que participaram da 1° e 2° edição do PET no Piauí



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Quanto às dependências administrativas que estão vinculadas, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 4 - Dependência administrativa das escolas localizdas no campo piauiense participantes do programa

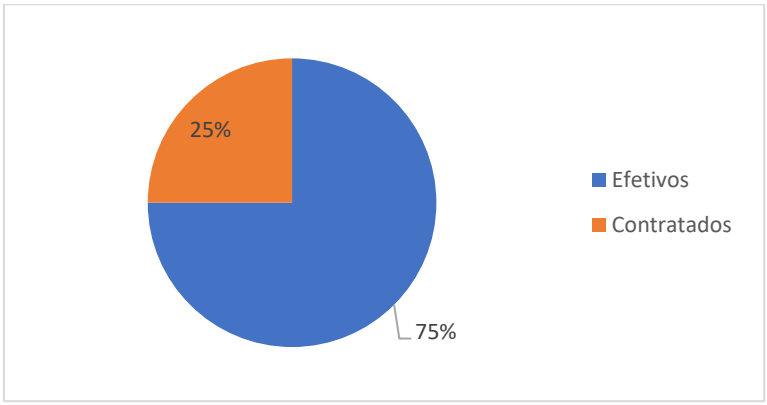


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

O que se observa é que 97% dos professores cursistas integram as redes municipais de educação do estado do Piauí, correspondendo, na totalidade das duas edições, a um alcance de cerca de 244 professores com acesso a cursos de aperfeiçoamento e especialização. Todavia isso ainda representa um número pequeno se comparado à quantidade de Escolas do Campo que o estado possui, mas é uma política em consolidação, mesmo diante do processo hegemônico de educação.

Embora a maioria dos professores participantes pertença à rede municipal, eles possuem diferentes vínculos com ela, conforme se constata no gráfico 5.

Gráfico 5 – Vínculo com a rede de ensino

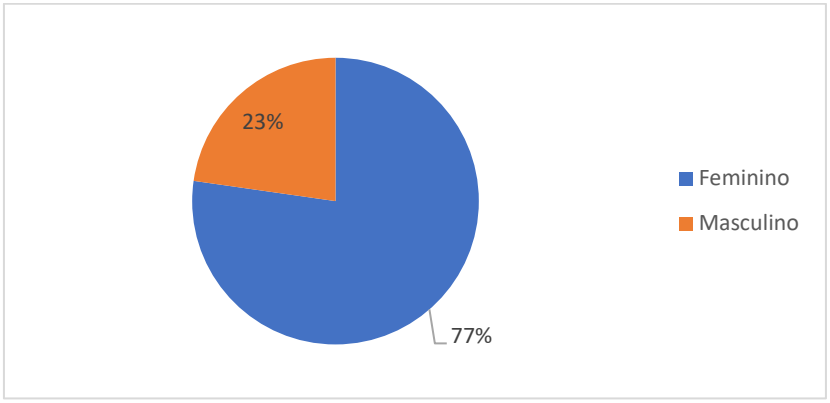


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Entre os contratos, estão os temporários, os terceirizados e os celetistas, que compõem a rede municipal de ensino, porém a continuidade na atuação muitas vezes depende de indicações políticas causando rupturas no processo de formação continuada.

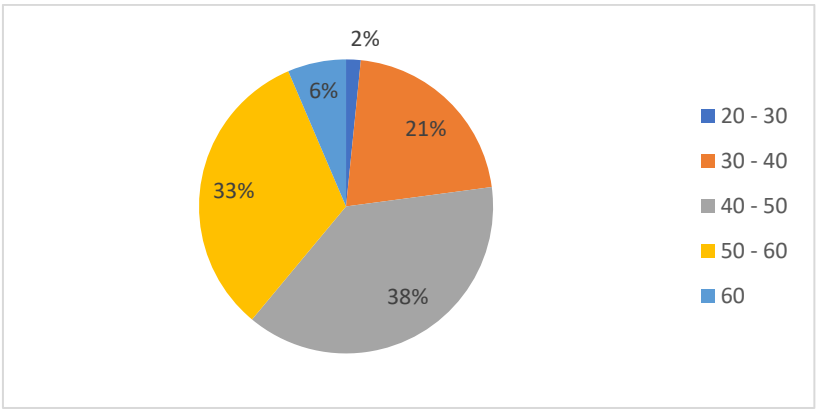
De acordo com os dados, os(as) professores(as) das Escolas do Campo que participaram da segunda edição do Programa compõem um corpo docente majoritariamente feminino (77%), na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade (gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Sexo dos cursistas participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

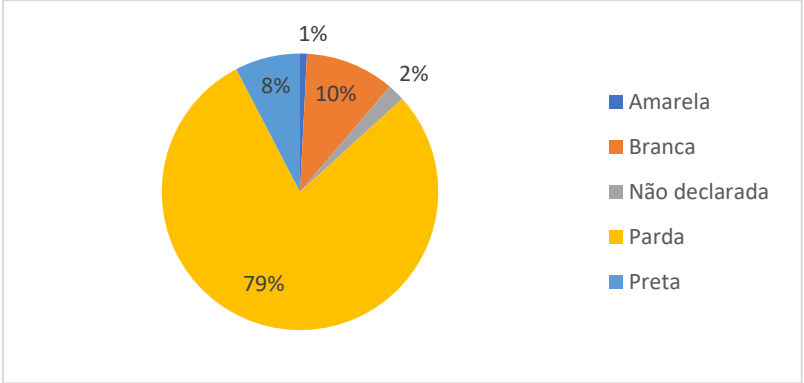
Gráfico 7 – Faixa etária dos participantes do Programa na 1° e 2° edição



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Quanto aos aspectos de raça/etnia, a maioria dos cursistas se declarou parda, uma parte não declarou e apenas 1% se declarou amarelo.

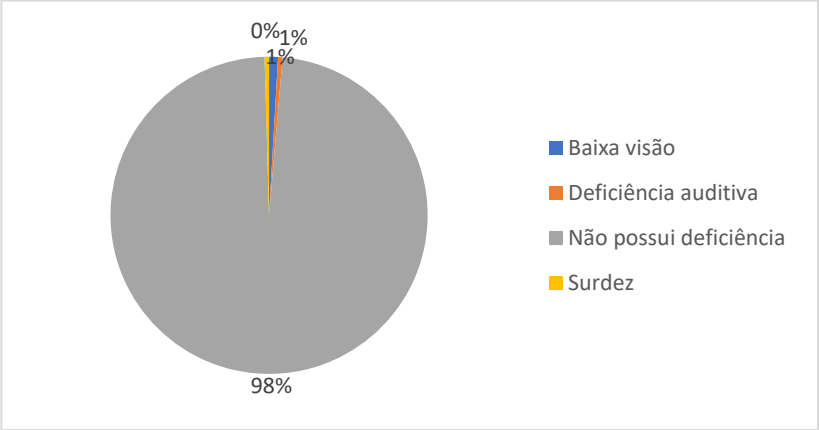
Gráfico 8 – Raça/etnia dos professores cursistas participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Outro aspecto do perfil dos cursistas que merece destaque é que alguns dos participantes eram Pessoas Com Deficiência (PCDs), apenas 2%, mesmo assim não foi identificada nenhuma metodologia específica para que esse processo de inclusão fosse adequado aos cursistas. Nos documentos: projeto pedagógico ou relatório também não há indícios de modificações; há menção nos editais de como o PCD deveria proceder na inscrição.

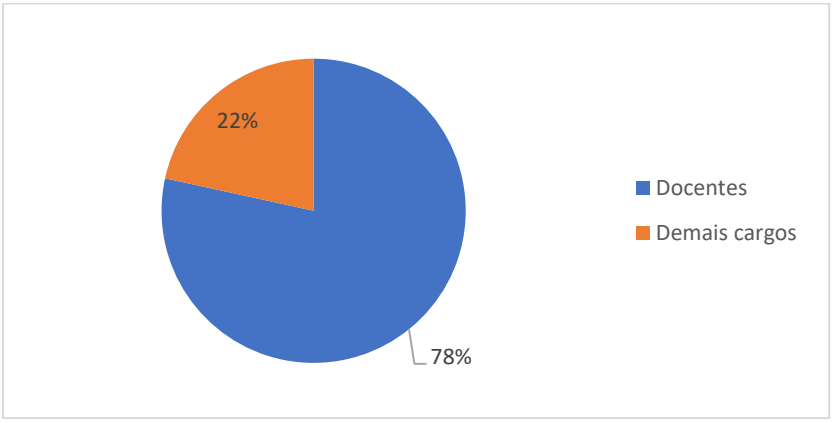
Gráfico 9 – Cursistas com deficiência participantes da 1° e 2° edição do PET no Piauí



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Um dos objetivos do Programa é promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; portanto é importante que os professores de fato participem dessa formação, preferencialmente aqueles que estão atuando nas escolas, conforme exigência do edital e do Manual do Programa. Todavia o que se extrai dos dados é a existência de servidores ocupantes de outros cargos na Secretaria de Educação Municipal que também fizeram parte da formação, em regra, sob a justificativa de estarem em cargos comissionados, mas que, de fato, integram o quadro docente.

Gráfico 10 – Função que exercida pelos cursistas na 1° e 2° edição do PET/PI



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (Brasil, 2018).

Os demais cargos são ocupados por diretores, auxiliar de educação infantil, coordenador pedagógico, dirigente de educação e técnico da Secretaria de Educação. Mas, na quase totalidade, 78% dos cursistas estão atuando no campo em turmas multisseriadas, o que aproxima a execução do Programa de seu objetivo.

É válido ressaltar que o perfil foi traçado com base nos dados das duas edições e de todos os participantes envolvidos na ação apresentando, assim, um quadro da Educação do Campo nesses territórios: Entre Rios e Cocais, uma amostra da realidade do estado do Piauí.

5.5 Percepção dos participantes do Programa quanto à sua estrutura pedagógica, administrativa, política e financeira

Conforme já detalhado na metodologia desta pesquisa, para compor os dados coletados, foram entrevistados seis participantes do Programa Escola da Terra no Piauí. Cada entrevistado integrou um município distinto participante da formação, sendo 4 professores cursistas, dentre os quais, dois também foram tutores do grupo. Também participaram da pesquisa os coordenadores do Programa no âmbito da Universidade Federal do Piauí, por acreditar que integrariam uma amostra da percepção de seus pares na Ação Escola da Terra. É importante mencionar que houve certa dificuldade para que os professores cursistas concordassem em ser entrevistados. Mesmo diante da informação do sigilo e do envio do TLCE, afirmavam que temiam perseguições políticas e represálias por parte das figuras políticas dos municípios nos quais integram o quadro de professores.

Os povos do campo são silenciados historicamente, por isso políticas públicas que reconheçam seu modo de vida, suas raízes e sua relação com a produção do conhecimento são formas de dar voz ao oprimido. A Educação do Campo nasceu no seio dos movimentos sociais e, dentre os seus inúmeros direitos negligenciados, exige o direito à terra e a receber a educação institucional no seu lugar de origem. De acordo com Roseli Caldart (2002, p. 13):

> Quando dizemos Por Uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: a ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido.

A forma como o PRONACAMPO fixa o projeto Escola da Terra fundamenta eixos basilares para essa Educação para o Campo, alternando tempo-universidade e tempo-comunidade, criando de modo coletivo os currículos e os conteúdos a serem estudados com

base nas dificuldades relatadas pelos profissionais que ali vivem, trabalham e produzem conhecimento. Considerando a particularidade do campo, porém, no que concerne à política implementá-la, significa dar as condições reais para que ela se construa e coadunar os ideais escritos na sua formalização com os de seus executores. Desse modo, identificando como os professores cursistas e demais participantes, público-alvo do Programa, viveram essa experiência, permite compreender como se delineou o PET-PI.

Depois do bloco de informações pessoais para caracterização dos participantes das entrevistas, foram questionados a respeito da razão que os motivou a participar do programa, Todos responderam que foi a dificuldade de trabalhar com turmas multisseriadas e a vontade de compreender a educação do campo. E, nessa jornada de se reeducar, se reconheceram como sujeitos integradores do campo e como construtores de um projeto educativo dentro de movimentos de luta.

Todos denunciaram a falta de apoio para participarem da formação, com exceção dos professores cursistas de um munícipio. Então o que se evidencia é que a necessidade de se organizar para exigir o direito a uma formação continuada equivalente a sua realidade, embora consagrada nas leis educacionais brasileiras, ainda não é aplicada na realidade do professor do campo, o que os impediu de terminar o curso de formação e de aprender a se posicionar frente a seus direitos.

Ao serem questionados sobre a estrutura pedagógica do Programa, sobre seu nível de contentamento com os conhecimentos adquiridos, foram unânimes em demonstrar sua satisfação. Apresenta-se, a seguir, a transcrição dos depoimentos de duas professoras cursistas e tutoras:

> Eu fiquei muito satisfeita com o curso assim de vários cursos que eu já fiz, eu tenho sete especializações. Esse foi uma assim, até dá para colocar em primeiro lugar por quê? Mais direito no trabalho no campo porque o jeito que os professores formadores tratavam o assunto com a gente era uma maneira muito clara. Até mesmo quando se tratava de leis, que leis é um negócio muito chato, mas aquilo era tão esclarecedor (Professora Tutora).
>
> Ensinando, contribuindo, mas a gente também estava apreendendo. Isso é que é importante e aí a gente se encontrava, o coletivo de formadoras juntamente com a coordenação ou com alguma pessoa que era convidada para fazer intervenção em algum conteúdo para a gente poder partir para o planejamento. Então assim era uma coisa que dava certo. Que dava certo que deu certo mesmo. E aí até as visitas era no coletivo. Então assim foi uma experiência que não tem tamanho, com a experiência muito boa (Professora Tutora).

As participantes mencionaram que nenhum material trabalhado no curso era construído de modo isolado pela universidade, mas que diante das discussões das dificuldades e de acordo com os princípios da Educação do Campo, suas matrizes operacionais, os fascículos eram construídos de modo que os alunos sugeriam os temas que deveriam ser abordados, ao tempo

em que aprendiam desde as noções introdutórias até a complexidade da certeza de que a Educação do Campo ainda é uma construção em andamento. Neste ponto, há uma convergência entre o que propõe o material, as diretrizes operacionais e o depoimento dos participantes, assim, a estrutura pedagógica alcançou as expectativas de formação dos participantes.

Essa discussão também foi realizada com os coordenadores do curso, representantes da Universidade Federal, que confirmavam essa construção coletiva, assim como também consta nos relatórios as reuniões periódicas para discussão e constituição do material a ser confessional como base teórica para o curso, sempre abordando os saberes e fazeres da terra como eixo orientador.

Em seguida, os entrevistados foram instigados a falar sobre a estrutura administrativa, política e financeira, ou seja, explicitar o papel dos entes municipais em fornecer as condições materiais para participação na formação, momento em que não só apontavam suas insatisfações como denunciavam mudanças em muitos aspectos para que o projeto Educação do Campo de fato acontecesse em suas comunidades, como se pode constatar nas transcrições abaixo:

> É a nossa militância enquanto educador do campo, não é só dizer que acredita. E nem só dizer que tá fazendo formação e que pesquisa, é atuar mesmo desenvolvendo ações, estar junto desses movimentos lutando junto com eles e também está propondo ações para que a gente possa juntos mudar esse cenário (Professora cursista).

Dentre os fatores que chamam atenção, a identificação como sujeito de direito, que precisa "militar" em favor da Educação do Campo é uma das lições que se percebe serem absorvidas na fala dos entrevistados. Eles entendem que não basta denunciar, mas, por meio dos movimentos sociais, é preciso se organizar e ser agente de transformação desse projeto educacional humano e diversificado, marcado por um movimento pedagógico e social, em que os professores são militantes e sujeitos que produzem conhecimento (Arroyo; Fernandes, 1999).

As denúncias evidenciam a descontinuidade dos ideais de Educação para o Campo. O papel omisso ou mesmo perseguidor das secretarias municipais, as dificuldades financeiras e administrativas para participar da formação, a falta de condições para permanência dos professores na formação comprova que o Programa enquanto política precisa pensar mecanismos para suprir essa circunstância, oferecendo um custeio direto aos participantes ou obrigando o ente que aderir ao Programa a cumprir com seu papel.

Outro ponto que merece destaque é o número de escolas localizadas no campo piauiense e o processo de fechamento das Escolas do Campo, situação denunciada pela Assembleia Legislativa do estado desde 2014 (documento anexo), todavia em contínuo desmonte, causando um movimento reverso àquele pensado pela política de educação para o campo.

Dentre outras críticas apontadas pelos entrevistados, destacou-se a carga horária do Programa que, segundo eles, foi pequena para tratar do conteúdo e de realizações das atividades. Segundo falaram, esse pouco tempo os incapacita de fazer pesquisas mais profundas sobre os problemas que emergem nesse espaço. Embora os coordenadores do programa na IES e o edital da segunda edição afirmem ser um programa contínuo, as condições existentes não garantem essa continuidade, pois atendem a outras regiões do estado e, portanto, inviabilizam a permanecerem na formação com a falta de parceria com as secretarias de educação que participaram do Programa na primeira edição.

Como falar em uma política forte e contínua se o campo ainda é assediado pelo projeto hegemônico de educação urbana? Se o processo de fechamento de escolas é uma realidade viva e fortemente realizada pelos entes municipais e estaduais, que o fazem por diversas fundamentações administrativas que em nada beneficiam os sujeitos de direito, a população do campo, se não há orçamento para custear o tempo-universidade dos professores cursistas ou garantias legais de liberação da escola nesse momento de formação?

Sabe-se que muitas mudanças ainda precisam ser realizadas e que, embora evidente o potencial formativo de um Programa que promove a construção e reconstrução do pensamento, do olhar para Educação do Campo como um espaço de direito e respeito com um projeto de vida particular, ainda há muito o que se enfrentar para que a política possa alcançar resultados mais satisfatórios, como a ampliação no número de vagas, condições mais precisas para a continuidade dos participantes, custeio para os cursistas nos dias de formação e maior alcance de estados e municípios.

Dentre outras críticas apontadas sobre o Programa pelos entrevistados a carga horária destacou-se, pois, segundo eles, foi pequena para tratar do conteúdo e de realização das atividades. Segundo explicaram, esse pouco tempo os impediu de fazer pesquisas mais profundas sobre os problemas que emergem nesse espaço, portanto os trabalhos apresentados ao fim da formação não trouxeram as denúncias que eles gostariam de apresentar.

Também é válido acrescentar que não há menção à participação efetiva do estado por meio de sua secretaria de educação, pois, embora tenha nomeado uma coordenadora, por ser uma exigência do Manual do Programa, ela não participou diretamente, demonstrando que o Projeto de Educação do Campo ainda é tratado de modo secundário e sem a devida importância social que merece. O Programa promove o vínculo entre municípios, estado e instituições de ensino superior e, ao se ausentar do seu papel, demonstra que a implementação não seguiu o escopo planejado pela política. No trecho do relatório do Programa, a menção feita à

representação estadual é que sua inércia em indicar uma representante resultou em atraso do Programa.

> Justificativa da mudança DO PERÍODO DE EXECUÇÃO para PERÍODO EXECUTADO: atraso na definição do Coordenador Estadual da Escola da Terra na Secretaria de Educação, o que atrasou a seleção de tutores pelos municípios e a inserção dos tutores e cursista no SISFOR (Relatório Final SIMEC) (Brasil, 2018, p. 2).

A falta de participação dos atores destinados a promover o Programa causa transtornos que vão além da ordem estrutural, mas, para o impacto que essa política produz nos beneficiários, o Estado é indispensável para a implementação do Escola da Terra. As informações aqui demonstradas traçam esse desenho da fase implementativa, uma vez que se trata de algo recente, em construção no estado piauiense e, para uma avaliação precisa, se faz necessária sua consolidação; “não é possível implementar uma política e logo em seguida avaliar. É preciso de tempo para a implementação e amadurecimento para após avaliar” (Bairros, 2019).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à Educação do Campo, direito social consagrado no texto Constitucional de 1988, integra o rol de conquistas resultantes da luta pela dignidade da pessoa humana, pois, embora esteja sendo discutido dentro do contexto educacional, não se restringe a ele.

Pensar o campo como um lugar de construção histórica, em um país predominantemente agrícola, deveria ser uma constante nas discussões governamentais e nas pautas políticas. Acontece que os interesses que emergem nesse contexto se relacionam mais à economia do lucro do que ao desenvolvimento sustentável. A luta por Educação do Campo é indissociável da efetividade da justiça social, da reforma agrária, da alimentação sustentável, do respeito à diversidade, à historicidade dos povos do campo, dos rios e florestas, portanto é uma condição para a democracia.

O ano vigente, 2024, inaugura a abertura da agenda política para a construção de um Plano Nacional de Educação que irá viger por dez anos. É preciso permanecer resistindo contra essa educação hegemônica que nega o acesso, a permanência, a escola e a educação de modo geral à população do campo. Os movimentos representativos do campo em discussões, nos fóruns estaduais e nacionais, mantêm viva essa discussão e essa representatividade na ação e na construção de políticas de estado que assegurem aos povos do campo o respeito a sua ancestralidade, cultura e diversidade, em um currículo educacional feito para atender a necessidade do sujeito do campo.

Nesse conjunto de tensões pela conquista do contexto da influência no ciclo político, as pautas de discussões para o atual PNE são arquitetadas e pensadas de modo a capturar os discursos e consequentemente os orçamentos educacionais. Políticas Nacionais, como o PRONACAMPO não podem ocupar um papel secundário nessa discussão, pois, como já delineado nesta pesquisa, só será garantida a Educação do Campo, quando se garantirem formações que deem esse suporte aos professores que lá atuam, pois não é suficiente ter uma escola na terra, mas fazer da terra a grande matriz escolarizadora.

Inúmeras são as facetas dessa negação histórica do reconhecimento dos saberes produzidos na terra. O argumento mais repetitivo, para o fechamento e nucleação das escolas, é o corte orçamentário, portanto programas que garantam verbas para financiar o projeto educativo institucional no campo são uma forma de viabilizar a permanência da educação em sua estrutura física, curricular, histórica e social.

Foi partindo dessa perspectiva, que esta pesquisa destinou-se a analisar o Programa Escola da Terra, enquanto ação do PRONACAMPO, programa que nasceu com o intuito de

disponibilizar apoio técnico e financeiro aos entes da federação (estados, municípios e Distrito Federal) que, por meio de suas ações, implementam a Política Nacional de Educação do Campo, já prevista na legislação brasileira, mas carente de materialidade. Visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, as ações do PRONACAMPO buscam a melhoria na infraestrutura, na formação de professores, na estrutura pedagógica do campo voltado a suas diretrizes operacionais, na produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino, de acordo com 4 eixos de atuação.

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa, trata-se de um estudo de caso, por sua capacidade de analisar o fenômeno, como a implantação do PRONACAMPO no estado do Piauí, método incorporado ao ciclo de políticas que retrata como a disputa de influência, produção, implementação e resultados incorporam as agendas e os debates de justiça social brasileira, usando o Programa como lugar de discussão sobre o direito à Educação no Campo. Isso levou a uma breve discussão sobre os marcos legislativos nacionais e infraconstitucionais sobre a educação destinada aos povos do campo, desde a educação rural até o conceito de Educação do Campo e, por fim, discutindo o Programa Escola da Terra na realidade do estado do Piauí, Programa objeto desta pesquisa.

De maneira geral, os estudos de caso são mais adequados para pesquisas exploratórias e não confirmatórias ou podem ser, além de exploratórias, descritivas e explicativas, isto é, adequadas para responder problemas de pesquisas que indagam “por que” ou “como” os fenômenos são inseridos em contextos reais.

A pesquisa baseou-se na questão norteadora: quais as potencialidades e os limites relativos ao direito à Educação do Campo existentes no Programa Escola da Terra no estado do Piauí? Para responder à problemática, foi realizada a discussão da Educação do Campo em âmbito nacional e, em seguida, no estado do Piauí; assim como identificados os agentes políticos participantes do processo de implementação do Programa, de acordo com previsões do Manual do Programa para cada ente participante dessa ação colaborativa. Isso levou à verificação da importância de cada ente estatal, assim como à inconsistência de realização de alguns compromissos, como a liberação dos professores em âmbito municipal, à continuidade da participação no Programa na troca de governo e à permanência do funcionamento das escolas municipais localizadas no campo.

O processo implementativo do Programa no estado também foi analisado por meio dos relatórios finais das formações, assim como entrevistas realizadas com os coordenadores do

curso e professores formadores, a fim de buscar os fatos e a forma como se deu a tratativa entre os envolvidos na ação, assim como a construção do currículo.

Foram realizadas entrevistas com os professores cursistas, pois a perspectiva do participante traz um retrato da realidade vivenciada. Foram 4 entrevistados, cada um de um município distinto, o que demonstrou que as secretarias de educação municipais tinham visões limitadas da importância dessas formações para a Educação do Campo, porém também houve relato de uma SEMED que propiciou toda a estrutura para a permanência de seus professores no Programa. Os coordenadores do curso na instituição de ensino superior também foram entrevistados, para que se identificasse o perfil de formação que se buscava apresentar, assim como compreender como se deu de fato o processo implementativo do Programa no estado.

Para traçar os critérios e a discricionariedade dos agentes quanto ao vínculo dos cursistas e os municípios escolhidos para participar do Programa, foi traçado o perfil dos participantes e mapas descrevendo as regiões piauienses em que os municípios participaram da ação. Também foram elaborados gráficos com as informações profissionais dos participantes, para que se tenha um quadro do nível de formação dos professores atuantes no campesinato piauiense.

Desse modo foi possível afirmar o que se propôs como hipótese, que as relações partidárias são definidoras para que estados e municípios recebam ou não o programa; todavia, mesmo a organização dos movimentos reinvidicadores da Educação do Campo, por sí só não são capazes de garantir essa formação; e ainda os municípios que aceitaram participar do Programa se ausentaram de seu papel garantidor da participação de seus servidores e que as mudanças de governo interropem a continuidade de póliticas de formação.

Todos os elementos descritos acima permitiram identificar as potencialidades do Programa e a sua diversidade formativa, embora se reconheça que há uma disputa de interesses e, portanto, de sujeitos atuando na implementação das ações. A representatividade popular dá credibilidade à Educação do Campo em sua originalidade. Dentre as entidades representativas que participaram da construção do Programa, estão: o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UnB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

Dentro da substância das ações desenvolvidas pelo PRONACAMPO, encontra-se o Programa Escola da Terra, no eixo de gestão e práticas pedagógicas ofertando a preparação de

professores que já atuam no campo, no entanto não possuem formação específica para essa prática. Na realidade do estado do Piauí, objeto desta pesquisa, o PET ainda está em consolidação, vez que se prepara para uma nova edição do Programa, que desde 2018 já ofertou curso de extensão e aperfeiçoamento para duas turmas em dois territórios piauienses: Cocais e Entre Rios. Muitos foram os entraves sociais e políticos encontrados, mas os resultados garantiram a consciência formativa dos que já atuam nessas áreas.

O Programa não apresenta apenas uma matriz formativa pedagógica comum aos cursos de graduação, mas também o reconhecimento das diretrizes já existentes no campo, da sua pedagogia, seu contexto, riqueza e originalidade, uma formação em movimento onde se constrói e reconstrói o conhecimento já existente, iniciado por um processo autodidata dos movimentos sociais e institucionalizados do projeto de uma escola da terra. Portanto, essa formação trouxe significado a ação da pedagogia no campo, inicia o avanço em prol do direito de ter uma educação no lugar onde se vive, assim, como essa pesquisa nos permite identificar a nossa própria necessidade de compreensão do tema.

Porém, entre os seus limites, estão as questões estruturais, considerando que é um programa do governo federal que já apresenta um edital pré-estabelecido e um quantitativo de vagas específico; é a instituição superior que constrói o currículo do curso, neste caso a Universidade Federal do Piauí. É preciso pensar a formação dentro do limite orçamentário, há uma liberdade na elaboração do material, das bases pedagógicas e curriculares, desde que obedeçam ao orçamento, o que limita a pesquisa e a extensão do curso aos professores participantes, assim como o período curto de formação não permite pesquisas mais aprofundadas. Considerando que o Programa é pensado em regime de colaboração, os municípios são voluntários para aderir à formação e custear os professores nos dias de atividades na universidade. Outro ponto que dificulta o acesso à formação, já que, na maioria das vezes, não há quem substitua esse servidor em seu dia de trabalho, é o deslocamento até os polos que também exige esforço e gastos.

Outro ponto que merece enfrentamento é o total silenciamento dos movimentos sociais dentro desse processo de implementação do Programa, vez que eles perpassam todo o bojo de produção histórica e, não são tratados diretamente no conteúdo e na prática do programa, é enfrentar esse silenciamento é buscar a garantia dessa participação nas construções dessa política do campo que é o PRONACAMPO, vez que de acordo com o ciclo de políticas proposto por Mainardes o Programa Escola da Terra se encontra entre o contexto da prática e dos resultados e efeitos, momento oportuno para propor esse enfrentamento.

Embora já esteja sedimentado que a educação é direito de todos e dever do Estado, nem sempre o "Estado" desempenha esse papel de conceder as condições para a materialização do direito e o financiamento continua a ser um dos maiores entraves a serem enfrentados por aqueles que decidem seguir por uma carreira acadêmica. O que se extraiu das entrevistas com participantes de diversos municípios do estado do Piauí foi a dificuldade de convencer gestores e secretários municipais de que precisam investir na formação dos professores do campo, para que haja, de fato, um suporte para as metodologias específicas de trabalho docente que esse segmento exige. Todas essas mudanças exigem investimento público.

À medida que esse regime colaborativo impõe ônus aos entes municipais, que se recusam a custear a formação continuada de seu quadro de servidores, há uma maior resistência para a participação no Programa. No entanto é preciso reconhecer que o financiamento do governo federal, articulado pela SECADI, permite a existência da ação, assim como as bolsas ofertadas aos supervisores estaduais e professores formadores ajudam a estruturar o Programa, mas é preciso pensar medidas para ampliar o atendimento, principalmente em estados como o Piauí que possuem um grande quantitativo de escolas nas zonas rurais.

A continuidade do Programa também deve ser mantida em nível de progressão acadêmica, conforme desenvolvido e pensado pela UFPI que iniciou a primeira turma com o curso de extensão e aperfeiçoamento, em seguida na modalidade especialização e pensa nas condições de oferta para o mestrado e doutorado. De acordo com a fala dos coordenadores do curso na IE, ainda é preciso arrazoar as condições para que essa formação venha a atender os critérios apresentados no edital do Programa, mas a equipe de professores formadores e pesquisadores já delineia os primeiros passos para esse projeto, o que trará resultados mais representativos para o campesinato piauiense, professores do campo que pesquisam, dentro da sua própria realidade, condições de melhoramento para sua prática docente e para a vida na comunidade.

Por essa razão, não se pode desvincular a luta por educação no campo com o direito a educação e o dever do Estado, pois somente a partir da consagração do direito surgem mecanismos para exigi-los. No caso em questão, são as políticas públicas que o materializam e o PRONACAMPO que, mesmo diante de suas inconstâncias, tais como cursos profissionalizantes para aquém do campo e em oposição a ele, em atendimento à demanda dos projetos de agronegócio. É preciso resistir e ampliar o espaço de discussão, garantindo que o Plano Nacional de Educação dos próximos dez anos preveja medidas e orçamento para a efetivação da Política Nacional para Educação do Campo.

O Programa Escola da Terra não tem o condão de afirmar o direito à educação aos povos do campo em sua totalidade, mas integra um rol de ações de uma política de formação nacional para o campo. Assim, garantir sua permanência e sua extensão, por intermédio de cursos ofertados por uma instituição pública de educação superior, representa uma passo na sua materialização; significa caminhar rumo a uma política de estado sólida que, dentro do ciclo de políticas, terá condições de permanecer atendendo ao propósito dos seus beneficiários, que neste caso, são os povos do campo, floresta e rios.

Essa é uma política de enfrentamento contra o silenciamento histórico do campo, de sua diversidade e complexidade, apesar de ser uma concepção educativa em construção e esculpida por representantes de diversos setores sociais. No contexto social em que se vive, é preciso manter a condição de resistência e o comprometimento de luta, pois garantir a continuidade de uma política que diverge do ideal de desenvolvimento capitalista exige uma articulação consistente, que esclareça que o direito à educação é uma faceta da justiça social, do direito à terra, ao respeito, ao desenvolvimento sustentável da agroecologia e de diversos direitos que garantem uma existência humana digna.

Pesquisas como esta, que analisam programas, não se encerram em seu próprio objeto, buscam estabelecer questões que embasem discussões mais profundas e balizadoras dos rumos que a educação brasileira tem trilhado e das mãos que impulsionam essas mudanças e, sobretudo, do ideal de educação que tem sido destinado aos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.H.T.D. Apresentação: a constituição cidadã aos trinta anos**. Novos Estudos CEBRAP**, v. 37, n. 3, p. 371–372, 2018. https://doi.org/10.25091/S01013300201800030009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/WZqmpZq5NDcRMsSRYZkV6pL/#. Acesso em: 24 ago. 2023.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento "Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil".** 2017. 28 f. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

ANDRADE, André Gustavo Correia de. O Princípio Fundamental da Dignidade Humana e sua concretização judicial. **Revista da EMERJ**, v. 6, n. 23, 2003. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista23_316.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 55, p.p. 47-68, fev. 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832. Acesso em: 20 jul. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação básica no campo, n° 2.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo (organizadores). 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Jackeline Maciel de *et al*. Paralisação e fechamento de escolas do campo e na cidade: as desigualdades manifestas no território do sertão do São Francisco. *In:* VIII Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco - EPEPE. **Anais ...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83583. Acesso em: 25 fev. 2024.

BAIRROS, Mariângela. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura,** v. 21, n. 48, p. 117-138, out./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2023.

BALL, S.J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. Journal of Education Policy, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.

BANCO MUNDIAL. **Banco internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional**: estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil, exercícios fiscais (2012 a 2015), 2011.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, 2017.

BANCO MUNDIAL. Gastar mais e melhor: eficiência e equidade na educação brasileira. *In:* Banco Mundial. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, v. I., p. 121-138, nov. 2017. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Office of executive diretor** – EDS21, 2019.

BARCO, S.N. Políticas focalizadas. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARROS, I.F. O agronegócio e a atuação da burguesia agrária: considerações da luta de classes no campo. **Serviço Social & Sociedade**, v. 131, p. 175–195, 2018. https://doi.org/10.1590/0101-6628.136 Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Tw3vz4S59FgfcX6TPtHPyVv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20/08/2023.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NETO, Luis Bezerra. Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo / Luiz Bezerra Neto. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BICALHO *et al*. BICALHO, Ramofly; ESTEVAM, Suelen Pereira; MACEDO, Pedro Clei Sanches. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA NA UFRRJ. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 30, n. 61, p. 283-298, jan. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100283&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2024. Epub 18-Out-2021. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v30.n61.p283-298

BOAVENTURA, Edinaldo M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de Informação Legislativa,** Brasília, a. 33, n. 132, out./dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02 jan. 2024.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de fevereiro de 1891). Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte ... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Agr%C3%ADcola.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura.&text=Art.,-2%C2%BA%20O%20ensino. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: ... Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), 2007. (Coleção Caderno SECADI, v. 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 11 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo** – PRONACAMPO. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/14-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-campo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão do Programa Escola da Terra**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.** PRONACAMPO. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1342/portaria-mec-n-86#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. [recurso eletrônico]. Brasília, Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Manual de operações do PRONERA**. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Final do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2020a. Disponível em: . https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10252.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.252%2C%20DE%2020%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202020&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,comiss%C3%A3o%20e%20fun%C3%A7%C3%B5es%20de%20confian%C3%A7a. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Manual do Programa Residência Profissional Agrícola**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/mapa-lanca-primeiro-edital-de-residencia-profissional-agricola/ManualResidenciaProfissionalAgricola.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Lei 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, de 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.767%2C%20DE%2022,altern%C3%A2ncia%20nas%20escolas%20do%20campo. Acesso em: 13 nov. 2023.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. saúde** [Internet], v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009. Available from: Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003. Acesso em: 10 out. 2023.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. *In:* CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 548-555.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos**: legado político pedagógico. Disponível em: https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/. 2023. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, J. M. de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, v. 40, n. 2, p. 229–250, 1997. https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/bTjFzwWgV9cxV8YWnYtMvrz/?format=html#. Acesso em: 09 mai. 2023.

CAVALCANTI, C. R.; DANTAS, J. P. M. O direito à educação do campo na política de financiamento da educação básica: avanços e limites a partir das políticas de fundos redistributivos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 636–656, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72167. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72167. Acesso em: 8 fev. 2024.

CAVALCANTI, C. R.; OLIVEIRA, R. D. F. Mecanismos redistributivos na assistência financeira da União no âmbito da educação básica. **Educação em Revista**, n. 35, 2019. e194676. https://doi.org/10.1590/0102-4698194676. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Hg89jmNtYSMgNhqnDTxwShb/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

CEPRO – FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ. **Piauí em números**. 10. ed. Teresina, 2013.

CEPRO – FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ. **Produto interno bruto dos Territórios do Piauí no ano de 2019**. Teresina, 2022. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/202206/CEPRO07_c34ded3336.pdf. Acesso em: 10 jan. 23.

CIAVATTA, M. A exposição de motivos da lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 - Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19 n. 39, p. 340-357, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.49869. Acesso em: 08 fev. 2023.

CONTAG – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. Pronera completa 20 anos de atuação educacional no campo. **Portal do CONTAG.** Disponível em: https://ww2.contag.org.br/pronera-completa-20-anos-20180416. 2018. Acesso em: 10 nov. 2023.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila; HAGE, Salomão. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista em aberto**, v. 24, n. 85, 2011. Educação do Campo. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3078. Acesso em: 18 jan. 2023.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, [S.l.], v. 19, n. 22, p.p. 51-75, dez. 2003. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174. Acesso em: 12 fev. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do Império à República. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, K. S.; SILVA, J. P. da. Avaliação da política educacional: o Programa Escola da Terra e sua implementação no Estado de Pernambuco. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 185–201, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67541. Acesso em: 18 jan. 2023.

CURY C. R. J. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educ Soc** [Internet]. v. 39, n. 145, p. 870–89, out. 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400870. Acesso em: 30 ago. 2023.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas:** Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, L.F. (org.) **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. (Meio Eletrônico) Brasília: Anpae, 2020.

DREIFUSS, René Armand. **1964:** a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DUARTE, N. (1993). A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo Campinas, SP: Autores Associados.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (Org.). Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERREIRA, M. D. M.; ESTEVÃO, R. B. Análise de políticas públicas: uma breve revisão de aspectos metodológicos para formulação de políticas. **HOLOS**, v. 3, p. 168-185, 2018. https://doi.org/10.15628/holos.2018.6818. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6818. Acesso em: 07 set. 2023.

FREITAS, João. Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal. **Portal UFPA.** 07 abr. 2022. Belém, 2022. Disponível em: https://www.portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal#:~:text=Fechamento%20de%20escolas%20%2D%20Segundo%20dados,e%2047.400%20nos%20territ%C3%B3rios%20urbanos. Acesso em: 14 jan. 2022.

FREITAS, Claudia Mª de; FELIX, Grasiely Andreza Cachoeira; MELO, Pedro Antônio de; SAURIN, Valter. Estudo das fontes de recursos e despesas por categorias econômicas das universidades federais brasileiras. *In:* V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais ...** Mar del Plata, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96982. Acesso em: 14 jan. 2024.

GHELLERE, Francielle de Camargo. A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses. **Revista Âmbito Jurídico**. 2014. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-educacao-do-campo-na-legislacao-brasileira-disputas-polarizadas-em-defesa-de-interesses/#_ftnref4. Acesso em: 16 ago. 2023.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto; CUIN, Danilo Pereira. A ruptura política e a questão agrária no Brasil (2015-2017): da política da terra arrasada à luta pela dignidade. **Revista Okara:** Geografia em debate, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 708-730, 2018. Disponível em: http://www.okara.ufpb.br. Acesso em: 17 jan. 2023.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

GRANJA, C.D.; CARNEIRO, A.M. **O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas**. Ensaio: avalpolpúblEduc [Internet]. v. 29, n. 110, p. 183–205, jan. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801962. Acesso: 15 jan. 2024.

GREGÓRIO, P. de S. M.; BIANCONI, G. V. A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, 2023. e14618. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14618. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo. Acesso em: 11 nov. 2023.

GUERRA D.; FIGUEIREDO, I.M.Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e231359, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147231359. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931. Acesso em: 08 set. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia paraense. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ....., 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ....., 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ....., 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas. Acesso em: 01 jan. 2024.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.** 2015.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado.** Tradução de Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; CEIOLE, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n° 4.

LASWELL, H.D. **Politics:** who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA DE OLIVEIRA, Lanna Cecília; COSTA SILVA, Luana Patrícia; FERREIRA DA SILVA, Matheus. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 72, p. 330–342, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.67227. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67227. Acesso em: 14 fev. 2024.

LIMA, Elizabeth Christina de Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. O neoconservadorismo religioso e heteronormatividade: a "bolsonarização" como produção de sentido e mobilização de afetos. **Cadernos de Campo: revista de ciências sociais,** n. 28, 2020. O fazer enunciativo diante de desafios sociais contemporâneos: como discursos políticos e sociais passaram a ser moldados. Disponível em: https://doi.org/10.47284/2359-2419.2020.28.325350. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, J. R. P.; FERREIRA, M.J.L. O percurso histórico da educação do campo de Santa Luz – BA, no período de 1997 a 2017. *In:* VI CONEDU... **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61536. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIMA, Wanda Pereira de. **Educação do campo**: contexto da legislação brasileira. v. 1, n. 1. XVII Semana Universitária, XVI Encontro de Iniciação Científica e IX Feira de Ciência,

Tecnologia e Inovação. 2022. **Anais...** Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/anais-semana-universitaria/article/download/2253/1450/7259. Acesso em: 27 jul. 2023.

LUNA, D. de O. L. do R.; OLIVEIRA, I. M. de. História do direito à educação nas constituições brasileiras: de 1824 à constituição de 1988. **Anais do IV CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37123. Acesso em: 25 jul. 2023.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 26 jul. 2022.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Paulo Sena. **A EC 108/2020 – FUNDEB Permanente.** Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/gesic/Downloads/fundeb_permanente_martins.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

MARTINS, Vicente de Paula da Silva. **As constituições e a educação brasileira:** (1824 a 1988). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 125p.

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits**. Policy Currents (**Newsletter of the Public Policy Section, APSA), v. 68, n. 3, 1-4, 1995.

MENEZES, Janaina S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEDBR**, on-line, Campinas, n. 30, p. 149 –163, jun. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5148/art10_30.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Educação do Campo**, v. 24, n. 85, 2011. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072. Acesso em: 10 out. 2023.

MOLINA, M. C.; ROCHA, Antunes, I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o pronera e o procampo.

Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, 220-253, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252. Acesso em: 11 nov. 2023.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://jornalistaslivres.org/wpcontent/uploads/2017/02/DIREITO_CONSTITUCIONAL-1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORAES, Vitor de. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO):** entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado. 2014. ...f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava: Unicentro, 2014.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor** [en linea], v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68423875007. Acesso em: 16 jan. 2023.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966. Acesso em: 20 jan. 2023.

NETTO, L. L.; CLASEN, J. R.; ACCORSSI, A. Reflexões urgentes: a construção de uma práxis emancipatória frente ao contexto brasileiro. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 979-993, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71403. Acesso em: 26 jan. 2023.

OLIVEIRA NEGRÃO, J. J. de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 1, p. 103–112, 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18809. Acesso em: 26 jan. 2023.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PASQUALINI, J. Ampregher; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 77-92, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/627. Acesso em: 26 jan. 2023.

PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa; NASCIMENTO, Maria do Socorro; RODRIGUES, João Victor de Sousa. **Compatibilização entre territórios de desenvolvimento e instâncias de gestão regionais**. / Sofia Laurentino Barbosa Pereira / Maria do Socorro Nascimento / João Victor de Sousa Rodrigues. Teresina: Fundação CEPRO, 2017.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007.** Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, 2007. Disponível em: http://www.antigoseplan.pi.gov.br/uapr/lei87_22-08-2007.pdf. Acesso em: 15 abri. 2023

PIAUÍ. Ministério Público do Estado do Piauí. **Parecer técnico n°03/2017/CAODEC/MPPI**. Teresina, 2017a. Disponível em: https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads//2017/03/2017.02.13%20-%20parecer%20n%2003.2017%20-%20dr.%20nielsen%20-%20fechamento%20escola.%20transporte%20escolar.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024.

PIAUÍ. **Decreto 17.126, de 26 de abril de 2017.** Dispõe sobre a colaboração de estado e município por meio do Programa Estadual de Transporte Escolar – PROETE e dispõe sobre o modelo de gerenciamento e controle de serviços e transporte escolar da rede pública de ensino no âmbito do programa estadual de transporte escolar – PROETE e dá outras providências. Teresina, 2017b. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pi/decreto-n-20766-2022-piaui-altera-o-anexo-unico-do-decreto-no-17-126-de-26-de-abril-de-2017-que-dispoe-sobre-a-colaboracao-entre-estado-e-municipios-por-meio-do-programa-estadual-de-transporte-escolar-proete-e-dispoe-sobre-o-modelo-de-gerenciamento-e-controle-dos-servicos-de-transporte-escolar-da-rede-publica-de-ensino-no-ambito-do-programa-estadual-de-transporte-escolar-proete-e-da-outras-providencias. ... Acesso em: 12 dez. 2023.

PIAUÍ. **Lei nº 7.043, de 06 de outubro de 2017**. Institui o modelo de gerenciamento e controle de serviços de transporte escolar da rede pública de ensino no âmbito do Estado do Piauí e o Programa Estadual de Transporte Escolar - PROETE. Teresina, 2017c. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/4213/4213_texto_integral.pdf Acesso em: 11 nov. 2023.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, 1995.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

PORTAL QEDU. Disponível em: https://qedu.org.br/. Acesso em 29 ago. 2023..

QUEIROZ, Daniela Moura. Educação como direito fundamental de natureza social. **Revista Brasileira de Educação Básica.** a. 3, n. 11, out.-dez. 2018. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2018/12/17/educacao-como-direito-fundamental-de-natureza-social/. Acesso em: 25 ago. 2023.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao_em_perspectiva_interdisciplinar_2018.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

RODRIGUES DO NASCIMENTO, Gabriel; SOUZA E SOUZA, Érica de; SILVA BORGES, Heloisa da. Escola da Terra no município de São Sebastião do Uatumã/AM: desafios na pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, *[S. l.]*, v. 7, p. e13836, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13836. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13836.

RODRIGUES, A. C. da S., Marques, D. F., Rodrigues, A. M., & Dias, G. L.. (2017).

Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. Educação & Realidade, 42(2), 707–728. https://doi.org/10.1590/2175-623657687.

ROSSATO, Geovanio. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTANA, Jullyane Frazão. **O Pronera no estado do Piauí**: a implantação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária - Proejapi. (27/02/2020). Disponível em: https://ufpi.br/dissertacoes-ppged. Acesso em: 01 mar. 2023.

SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C. (2020). O Direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103676. Acesso em: mar. 2023.

SANTOS, C. A. dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 16, n. 29, p. 393–425, 2020. DOI: 10.5418/ra2020.v16i29.11926. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/11926. Acesso em: 08 set. 2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Org.) **Dossiê educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2020.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 210-224, set. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758. Acesso em: 25 jan. 2023.

SANTOS BONFIM, L. J.; ALMEIDA MELO, K. R. O Programa Escola da Terra no Piauí: experiência educativa na direção da formação humana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e13839, 2022. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13839. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS FURTADO, R.; GOMES, M. R. M.; BORGES, C. N. F. Educação e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 500–525, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13302. Acesso em: 24 jan. 2023.

SANTOS, C. A.; ROCHA, E.N.; SOUZA, M. L.C de. A epistemologia do Escola da Terra no Distrito Federal: ensaios do Sistema de Complexos nas Escolas do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 7, 2022. e13816. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13816. Acesso em: 07 out. 2023.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos** (Eletrônica), v. 10, n. 2, p. 129-146, maio-ago., 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v10n02/v10n02a05.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1977.

SAVIANI FILHO, H. **A Era Vargas**: desenvolvimentismo, economia e sociedade. **Econ. soc.** [Internet]. v. 22, n. 3, p. 855–60, dez. 2013. Available from: https://doi.org/10.1590/S0104-06182013000300010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ecos/a/5NrXd8XXCZhtFshHQnzDNqp/?lang=pt#. Acesso em: 27 jul. 2023.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico (SDE). Disponível em: https://antigo.pi.gov.br/sde/. Acesso em: 01 fev. 2024.

SILVA, Janini Paula da. **Educação do campo**: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. / Janini Paula da Silva. – 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26025/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Janini%20Paula%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, J. M. N. da. Política de educação do e no campo: uma reflexão sobre o Pronera. **Cadernos de Pesquisa**, p. 301–320, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n3.202148. Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA, Jean Patrício da. **Manual de introdução ao direito**. Cabedelo, PB: [s.n], 2014.1. Disponível em: https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/manual-de-introducao-ao-estudo-do-direito.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Análise histórica das Constituições Brasileiras**. Ponto e vírgula**, n. 10, p. 217-244, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13910/10234. Acesso em: 21 jul. 2023.

SILVA, Virgílio Afonso da. A Evolução dos direitos fundamentais. **Revista latino-americana de estudos constitucionais,** v. 6, p. 541-558, 2005. Disponível em: https://constituicao.direito.usp.br/wp-content/uploads/2005-RLAEC06-Evolucao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUSA, Vinicios Moraes. O direito à educação no panorama jurídico contemporâneo. **Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí**, ano 01, ed. 01, jan./jun., 2021. Disponível em: https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2022/01/O-

direito-a%CC%80-educac%CC%A7a%CC%83o-no-panorama-juri%CC%81dico-contempora%CC%82neo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 set. 2023.

SOUZA, C.A.L. de; SOUZA, V.C.L. de. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Epitaya e-Books**, v.1, n. 11, p. 140-151, 2021. https://doi.org/10.47879/ed.ep.2021366p140.

SOUZA, Herbert José de. **Análise de conjuntura**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 5, n. 5, 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/issue/view/47. Acesso: 22 ago. 2023.

VIANA, N. Estado e movimentos sociais: efeitos colaterais e dinâmica relacional. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 19-39, 2017. Disponível em: https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/902. Acesso em: 20 jan. 2023.

VIDAL, D.G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa** [Internet], v. 39, n. 3, p. 577-88, jul. 2013. Available from: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/#. Acesso em: 27 jul. 2023.

VIEIRA, Andrea Mara R.S. O novo Fundeb e o Direito à Educação: avanços, retrocessos e impactos normativos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 125, p. 49-99, jul./dez, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.9732/2022.V125.890. Acesso em: 30 ago. 2023.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, DF, v. 88, n. 219, 2007. e-ISSN: 2176-6681. ISSN (impresso): 0034-7183.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NO ESTADO DO PIAUÍ. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Gésica Mayara Souza Sobral, e tem como objetivo Geral: Analisar as potencialidades e os limites do Programa Escola da Terra da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e como objetivos específicos Identificar os agentes políticos e o seu nível de participação na formulação do Programa Escola da Terra; Analisar o processo de implementação do Programa Escola da Terra na UFPI; Identificar a percepção dos participantes do Programa quanto a sua estrutura pedagógica, administrativa, política e financeira e Analisar o nível de discricionaridade dos agentes, quanto aos critérios de vínculo do cursista, ao currículo do curso e a escolha dos municípios participantes. Esta pesquisa tem por finalidade levantar dados sobre o Programa Escola da terra no estado Piauí, assim, os benefícios não concentram-se apenas no campo acadêmico, pois, além de possibilitar o processo de implantação da politíca pública direcionada à população do campo, também será útil ao aspecto social, por apresentar o processo de implantação de um Programa de formação para o campo, destacando a necessidade de promover infraestrutura do governo para efetivação de suas ações.Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias que também será assinado pela pesquisadora responsável em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa através do seguintes telefones Gésica Mayara Souza Sobral (98) 98216-5106, e-mail: gesica.bastos@hotmail.com. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e

analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade social de análise das políticas públicas implementadas pelos estados, verificando os elementos que a compõe, os entes e os órgãos estatais envolvidos nesse processo, e se estes, de fato, beneficiaram o público para o qual estão designadas, nesse aspecto a presente pesquisa vai situar o Programa Escola da Terra e todo seu processo implementativo no estado do Piauí, fornecendo análises para os pesquisadores que estudam a Educação do Campo e indicando os elementos que compõe as ações governamentais voltadas à essa modalidade educativa, e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com professores cursistas, professores formadores e coordenadores do Programa.

Ciente de que toda pesquisa apresenta riscos,esta investigação apresenta riscos mínimos, tais como: preocupação ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço, vergonha ou abalo emocional, entretanto estes riscos serão contornados, uma vez que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e informaremos que a qualquer momento podem desistir da entrevista, ou interromper para um momento de descanso, que não serão responsabilizados por quaisquer aspectos referentes as suas respostas, que sua participação ajudará a identificar os pontos fortes e fragilizados do Programa, trazendo esclarecimento para o seu funcionamento em outras edições e que será feita individualmente em espaço escolhido pelo participante para garantir o anonimato. Além disso o participante poderá desisitir em qualquer momento sem nenhum problema.

Os benefícios desta pesquisa não concentram-se apenas no campo acadêmico, pois, além de possibilitar uma análise do processo de implantação da politíca pública

direcionada à população do campo, também será importante no que se refere ao aspecto social, por apresentar o processo de implantação de um Programa de formação humana para o campo, destacando a necessidade de promover infraestrutura do governo para efetivação de suas ações.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu ----------declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: Teresina – PI, 23 de maio de 2023.

_____

Assinatura do Participante

_____

GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Piauí

PESQUISADORA: GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

Roteiro de entrevista com os cordenadores do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí

Prezado(a) coordenador (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre o processo de tratativa e implementação do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas fomentarão as discussões sobre os limites e as potencialidades do Programa e a sua relação com o direito à Educação do Campo no Piauí.

Gostaria que as perguntas desse questionário fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem objeto de análise deste estudo.

Observações:

1. O respondente deverá prestar as informações de acordo com o cargo que exercia ao tempo da implementação do Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí.
2. Escolha apenas uma alternativa dentre as opções de múltipla escolha.
3. A entrevistado pode acrescentar suas impressões, para além das perguntas.

- Bloco A - Dados pessoais

1 - Sexo:

( ) F

( ) M

( ) Não declarar

2 - Grau de formação:

( ) Licenciatura

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outro _____

- Bloco B - Perfil profissional

3 - Tempo de atuação na UFPI

( ) 3 anos

( ) 5 anos

( ) 6 anos ou mais

4 - Cargo que exercia em 2017 na UFPI

( ) Professor da graduação
( ) professor da Pós graduação
( ) outro cargo _____
_____

5 - Tempo que permaneceu na coordenação do Programa Escola da Terra?
( ) 2 anos
( ) 4 anos ou mais
( ) Continua a coordenar o Programa. _____

- Bloco C - Agentes políticos participantes das tratativas de implementação

6 - Quais foram os agentes políticos participantes na tratativa de adesão ao Programa Escola da Terra no Piauí junto à UFPI?

_____
_____
_____
_____

7 - Qual o papel cada entidade envolvida desenvolveria dentro desse Programa?

_____
_____
_____

- Bloco D - Processo de implementação

8 - Após as tratativas, como se deu, de fato, a implementação do Programa? Quais fases foram executadas até que a primeira turma chegasse a universidade?

_____
_____

9 - Qual a proposta central de Educação do Campo que se almejava ofertar no curso ?

_____
_____

10 - Na sua opinião, quais foram os maiores desafios enfrentados na implementação do Programa Escola da terra ?

_____
_____

- Bloco E - Critérios de escolhas dos cursistas

11 - Além de municipios campesinos e com séries multisseriadas, quais foram os demais critérios utilizados para a escolha dos municípios participantes do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí?

_____
_____

12 - Além das exigencias já previstas no manual do Programa, é possivel identificar quais os critérios os municípios utilizaram para escolher os professores que participaram do Programa?

_____
_____

- Bloco F - Condições de permamência

13 - O Programa oferece alguma bolsa para os professores cursistas ou ajuda de custo para os gastos com deslocamento e permanência nas aulas na universidade?

_____
_____
_____

14 - Quais a condições ofertadas pelos municipíos para ajudar na participação dos professores no Programa Escola da Terra?

_____
_____
_____

- Bloco G – Nível de satisfação e currículo do curso.

15 - A quem foi deliberada a tarefa de criar o currículo do Programa Escola da Terra?

_____
_____

16 - Qual a taxa de desistência dos alunos no final do curso?

_____
_____
_____

17 - Qual o nível de satisfação da coordenação do Escola da Terra com o Programa oferecido pela UFPI?

_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Piauí

PESQUISADORA: GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

Roteiro de entrevista com os professores formadores do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí

Prezado(a) professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre o processo de tratativa e implementação do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas fomentarão as discussões sobre os limites e as potencialidades do Programa e a sua relação com o direito à Educação do Campo no Piauí.

Gostaria que as perguntas desse questionário fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem objeto de análise deste estudo.

Observações:

1. O respondente deverá prestar as informações de acordo com o cargo que exercia ao tempo da implementação do Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí.
2. Escolha apenas uma alternativa dentre as opções de cada pergunta.
3. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

- Bloco A - Dados pessoais

1 - Sexo:

( ) F

( ) M

( ) Não declarar

2 - Grau de formação:

( ) Licenciatura

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outro _____

- Bloco B - Perfil profissional

3 - Tempo de atuação na UFPI

( ) 3 anos

( ) 5 anos

( ) 6 anos ou mais

4 - Cargo que exercia em 2017 na UFPI

( ) Professor da graduação
( ) professor da Pós graduação
( ) outro cargo _____
_____

5 - Tempo que permaneceu no Programa Escola da Terra?
( ) 2 anos
( ) 4 anos
( ) Mais de 5 anos _____
( ) Menos de 2 anos

6 - Participou de quantas edições do Programa Escola da Terra?

( ) 1 edição

( ) 2 edições

( ) 3 edições

7 - Possui curso na área da Educação do Campo? Qual?

( ) Sim_____

( ) Não.

8 - É pesquisador na área de Educação do Campo ? Se sim, qual o seu objeto de pesquisa.

( ) Não

( ) Sim _____

9 - Integra atualmente algum grupo de pesquisa em Educação do Campo? Se sim, qual?
( ) Sim_____
( ) Não.

- Bloco C – Nível de satisfação e currículo do curso

9 - Participou da construção do currículo do curso?
( ) Sim
( ) Não

10 - Na sua opinião, o tempo de formação foi suficiente para atender os objetivos do Programa? Justifique.
( ) Sim
( ) Não

_____
_____
_____

11 - Acredita que o material didático ofertado no Programa ajudará na atuação profissional dos professores cursistas? De que forma?

_____
_____
_____

- Bloco D - Estrutura política e financeira

12 - Quanto às condições ofertadas pelos municípios para participação de seus professores cursista no Programa, entende ser suficiente para a permnência no curso? Justifique.

_____
_____

13 - Ficou satisfeito com o perfil dos professores cursistas participantes do Programa? Ou seja, acredita que todos eram professores do campo que atuavam em séries multisseriadas?

_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise da implementação do Programa Escola da Terra no Estado do Piauí

PESQUISADORA: GÉSICA MAYARA SOUZA SOBRAL

Roteiro de entrevista com os professores cursistas do Programa Escola da Terra

Prezado(a) professor (a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre o processo de tratativa e implementação do Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas fomentarão as discussões sobre os limites e as potencialidades do Programa e a sua relação com o direito à Educação do Campo no Piauí.

Gostaria que as perguntas desse questionário fossem respondidas com a máxima sinceridade, pois as mesmas constituem objeto de análise deste estudo.

Observações:

1. O respondente deverá prestar as informações de acordo com as seu vínculo com o ente municipal no período que cursou o Programa Escola da Terra na Universidade Federal do Piauí.
2. Escolha apenas uma alternativa dentre as opções de múltipla escolha.
3. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

- Bloco A - Dados pessoais

1 - Sexo:

( ) F

( ) M

( ) Não declarar

2 - Grau de formação:

( ) Licenciatura

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outro _____

- Bloco B – Perfil profissional

3 - Tempo de atuação na docencia

( ) 3 anos

( ) 5 anos

( ) 6 anos ou mais

4 - Vínculo que exerce com a rede municipal

( ) Professor Efetivo
( ) Professor Contratado
( ) Outro _____
_____

5 - Ano em que cursou o Programa Escola da Terra?
( ) 2017
( ) 2022
( ) 2023

- Bloco C – Aspectos pedagógicos

6 - Quanto tempo já atua no campo?
( ) 1 a 2 anos
( ) Entre 2 a 4 anos
( ) Mais de 5 anos

7 – Qual das opções descritas abaixo mais se aproxima daquela que o levou a participar do Programa Escola da Terra.
( ) A dificuldade de trabalhar com turmas multisseriadas.
( ) A oportunidade ofertada pelo ente municipal no qual trabalha.
( ) O desejo de aprimorar os conhecimentos sobre a Educação do Campo.

8 - Como você classificaria o material didático ofertado pelo Programa para trabalhar a Educação do Campo?
( ) Adequado
( ) Inadequado
( ) Parcialmente adequado

- Bloco D – Aspectos políticos e administrativos

9 - Como foi sabendo do Programa Escola da Terra?
( ) Por meio da Secretaria de Educação.
( ) Por meio da internet, acessando o site da UFPI.

( ) Convocação do município.

10 - Como foi viabilizado o seu acesso ao Programa?
( ) Seletivo.
( ) Lista apresentada pela SEMEC.
( ) Adesão mediante disponibilidade de vagas ofertadas pela SEMEC.

- Bloco E - Aspectos finnaceiros.

11 - Qual a ajuda de custo oferecida pelo município aos professores participantes do Programa?
( ) Bolsa
( ) Apenas transporte
( ) Nenhuma
( ) outra, qual _____

12 - Houve dificuldades financeiras relacionadas à participação do curso. Caso tenham havido, como foram contornadas?
( ) Sim
_____
_____
_____
( ) Não

- Bloco F - Nível de satisfação

13 – Em algum momento pensou em desistir do curso? Justifique.
( ) Sim
( ) Não
_____
_____
_____
14 - Você ficou satisfeito/ insatisfeito com o curso? Que aspectos gostaria de destacar?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXOS

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por: **KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**
Órgão:
Hora da Impressão: 10/11/2023 - 09:14:10

Coordenador Curso
Coordenador Curso - Execução

IES UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
Curso 235 - Escola da Terra - Aperfeiçoamento - Presencial
Coordenador do curso KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Vigência do projeto 01/08/2017 até 01/05/2018 **Período de referência dos bolsistas** 09/2017 até 05/2018 **Período de referência dos cursistas** 11/2017 até 05/2018

1. Dados gerais

IES UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
Curso 235 - Escola da Terra - Aperfeiçoamento - Presencial
Coordenador do curso KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Vigência do projeto 01/08/2017 até 01/05/2018 **Período de referência dos bolsistas** 09/2017 até 05/2018 **Período de referência dos cursistas** 11/2017 até 05/2018

Estado Atual
Relatório aprovado e projeto encerrado
Ações
nenhuma ação disponível para o documento
Histórico

Equipe IES

Nome	Função	Titulação	Vínculo	Número de avaliações
KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Coordenador Adjunto	Doutorado	Concursado	9
ALINE ASSUNCAO TRANQUEIRA	Supervisor	Mestrado	Concursado	9
JEAN CARLOS ANTUNES CATAPRETA	Formador	Mestrado	Efetivo	9
ANA PAULA MONTEIRO DE MOURA	Professor Pesquisador	Mestrado	Outro	2
ENAYDE FERNANDES SILVA	Professor Pesquisador	Mestrado	Contratado	3
ISOLINA COSTA DAMASCENO	Professor Pesquisador	Mestrado	Temporário(s)	6
JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA	Professor Pesquisador	Doutorado	Concursado	9
KATARINY MARIA LEAL SANTOS	Professor Pesquisador	Mestrado	Concursado	1
KEYLA CRISTINA DA SILVA MACHADO	Professor Pesquisador	Mestrado	Concursado	6
LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Professor Pesquisador	Mestrado	Efetivo	9
MARCIA REIJANE GOMES DE MOURA	Professor Pesquisador	Especialização	Efetivo	9
MARIA DO DESTERRO MELO DA ROCHA NOGUEIRA BARROS	Professor Pesquisador	Mestrado	Efetivo	9
MARLI CLEMENTINO GONCALVES	Professor Pesquisador	Doutorado	Concursado	9
ROSIMARY VIEIRA DA COSTA	Professor Pesquisador	Especialização	Temporário(s)	9

Total de Registros: 14

Perfil	Quantitativos
Coordenador Adjunto	1

Perfil	Quantitativos
Supervisor	1
Formador	1
Professor Pesquisador	11

Período de execução do projeto

Validado pelo MEC: 01/08/2017 até 01/05/2018

Executado pela IES: 01/08/2017 até 30/06/2018

Plano de atividades

ATIVIDADES / SUBATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO PACTUADO		PERÍODO EXECUTADOO	
	Início	Término		
Planejamento e organização do curso				
Tramitação e aprovação do projeto do curso	01/08/2017	31/08/2017	01/08/2017	07/12/2018
Definição da Equipe Pedagógica e Administrativa	15/08/2017	31/08/2017	15/08/2017	31/08/2017
Processo seletivo	01/09/2017	08/09/2017	01/09/2017	08/09/2017
Desenvolvimento do curso				
Seminário temático	22/09/2017	22/09/2017	14/12/2018	14/12/2018
Encontro presencial	20/10/2017	24/02/2018	15/12/2018	12/05/2018
Início do curso	22/09/2017	22/09/2017	14/12/2018	14/12/2018
Seminário temático	16/03/2018	16/03/2018	28/05/2018	28/05/2018
Término do curso	16/03/2018	16/03/2018	28/05/2018	28/05/2018
Finalização do curso				
Elaboração e envio do relatório final para o MEC	26/03/2018	30/04/2018	29/05/2018	30/06/2018

Justificativa da mudança do PERÍODO DE EXECUÇÃO para PERÍODO EXECUTADO
Atraso nos trâmites para aprovação do projeto do Curso pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFPI e consequente atraso na disponibilização dos recursos financeiros para custear as ações.
Atraso na definição do Coordenador Estadual do Escola da Terra na Secretaria Estadual de Educação, o que atrasou a seleção dos tutores pelos municípios e a inserção dos tutores e cursistas no SISFOR.

2. Organização do curso

Municípios atendidos

	UF / Município
☑	PI / Alto Longá
☑	PI / Altos
☐	PI / Amarante
☑	PI / José de Freitas
☑	PI / Miguel Alves

	UF / Município
☑	PI / Monsenhor Gil
☐	PI / Teresina
☑	PI / União

Planejamento Pedagógico do Curso

Definida a equipe de formação, foi realizada reunião para apresentação do Programa Escola da Terra como política pública do MEC no âmbito do PRONACAMPO e do projeto elaborado pela UFPI. Foi um processo de autoformação tendo em vista ser uma experiência piloto no Estado do Piauí. Com base na nossa experiência como docentes do ensino superior atuando em projetos de extensão em escolas do campo, optamos por focar numa formação que contemplasse as áreas do conhecimento bem como aspectos didático-pedagógicos: currículo, planejamento, avaliação, projetos, diferentes agrupamentos discentes, contextualizando-os no âmbito da Educação do Campo, mais especificamente das classes multisseriadas. No entanto, nos Seminários Temáticos, abordamos aspectos mais gerais da Educação do Campo. Assim, coordenadora, supervisora, formador, conteudista e professoras formadoras pesquisadoras reuniam-se semanalmente para estudo, elaboração dos módulos de formação e planejamento dos encontros presenciais. De modo a possibilitar que as professoras formadoras pesquisadoras pudessem aprofundar os conteúdos, em relação à área de matemática, foram realizados dois momentos formativos com especialistas convidadas. Quanto às outras áreas, o próprio professor conteudista conduziu os estudos envolvendo toda a equipe. A partir das formações, as professoras formadoras pesquisadoras sentiram a necessidade de material complementar contendo os marcos normativos da Educação do Campo (pois os professores cursistas mostraram desconhecimento da legislação que rege essa modalidade de educação) e atividades de alfabetização/letramento. Além disso, foi elaborado pelo professor conteudista um livro infantil com características do território camponês, que possibilitou a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. Visando instrumentalizar os professores cursistas para o aprofundamentos de conteúdos e consequente aprimoramento de suas práticas educativas, os encontros presenciais foram organizados dividindo-se o tempo em estudos teóricos e oficinas pedagógicas. Os professores cursistas foram avaliados através da participação nas atividades, assiduidade, e produções escritas elaboradas durante o Tempo Comunidade que contemplava o planejamento e execução de atividades nas classes multisseriadas onde atuam os professores cursistas. Também foram realizadas visitas in loco a práticas pedagógicas de professores cursistas objetivando avaliar os impactos da formação Escola da Terra nessas práticas. Nossa proposta formativa pode ser resumida da seguinte forma:
- Proposta de organização curricular por meio de Calendários Socioculturais que contemplam as especifidades das realidades das escolas onde atuam os professores cursistas;
- A partir dos temas do Calendário Curricular, foram elaborados projetos didáticos e/ou sequências didáticas contemplando as diversas áreas do conhecimentos e diferentes agrupamentos discentes;
- Registros escritos reflexivos sobre a prática docente.

Organização Pedagógica do Curso

Além das reuniões semanais com toda a equipe, eram realizadas reuniões quinzenais com a presença da coordenadora, supervisora e formador visando analisar frequência e desempenho dos professores cursistas. Em tais reuniões, a supervisora socializava dados de frequência e o formador sintetizava dados das análises dos relatórios mensais dos tutores, além das devolutivas das professoras formadoras pesquisadoras sobre a qualidade das produções escritas dos professores cursistas relacionadas ao Tempo Comunidade. A partir da análise de tais dados, coordenadora e formador reuniam-se com tutores para orientar recuperação de atividades dos cursistas e solicitar incentivo à participação integral dos cursistas nas atividades formativas. Nos casos mais graves de falta de frequência, a coordenadora ou a supervisora conversava pessoalmente com os cursistas. Também foi solicitado aos municípios que disponibilizassem um técnico da Secretaria responsável pela Educação do Campo para acompanhar os encontros de formação e as atividades promovidas pelos tutores com seus respectivos grupos de alunos visando auxiliá-los nos procedimentos de orientação das atividades, das práticas pedagógicas e incentivo à frequência. Coordenadora, supervisora, formador e uma professora formadora realizaram reuniões técnicas nos municípios para o fortalecimento do trabalho dos tutores junto aos cursistas e à Secretaria de Educação, bem como para fortalecer a política de Educação do Campo nos municípios parceiros.

Estrutura Física e Suporte

Selecione as instalações e os equipamentos utilizados durante os encontros de formação com os Formadores Regionais.

- ☑ Sala de aula da IES
- ☑ Sala de aula de escola pública
- ☑ Locação de espaço
- ☑ Equipamentos de som e imagem
- ☑ Equipamentos de informática
- ☑ Outros materiais pedagógicos

Encontros Presenciais

Nome do evento / Atividade	Data do evento / Atividade	Carga horária
1º Encontro Presencial	15/10/2017	30
2º Encontro Presencial	26/01/2018	30
Seminário de Encerramento	28/05/2018	30
3º Encontro Presencial	02/03/2018	30
4º Encontro Presencial	06/04/2018	30
Seminário de Abertura	14/12/2017	15
5º Encontro Presencial	11/05/2018	30

3. Execução financeira

Custo aluno previsto (custeio) R$ 803,45

Custo aluno final (custeio) R$ 923,50

Elementos de Despesa	Unidade de medida	Valor previsto (R$)	Valor executado (R$)	% Valor executado	Saldo (R$)
Contratação de serviços - Pessoa jurídica	Verba	103.660,00	103.660,00	100.0	0,00
Diárias	Verba	38.421,80	38.421,80	100.0	0,00
Material de consumo	Verba	14.108,00	14.108,00	100.0	0,00
Passagens	Verba	4.500,00	4.500,00	100.0	0,00
TOTAIS		160.689,80	160.689,80	100.0	0,00

4. Situação das Bolsas

Perfil	Número de bolsas previstas	Número de bolsas destinadas	Número de bolsas autorizadas	Número de bolsas pagas	% Número de bolsas pagas	Valor pago (R$)
Coordenador Adjunto	9	9	9	9	100.0	12.600,00
Supervisor	9	9	9	8	88.9	8.800,00
Formador	9	9	9	9	100.0	9.900,00
Professor Pesquisador	41	39	38	31	81.6	40.300,00
Totais:	68	66	65	57		71.600

Total de Registros: 4

5. Indicadores de Desempenho

Taxa de conclusão

Meta pactuada	200
Inseridos	202
Removidos	0

	Quantidade	Taxa sobre matriculados	Taxa sobre meta
Aprovados	174	86.14%	87%
Reprovados	0	0%	0%
Evadidos	28	13.86%	14%
Falecidos	0	0%	0%
Removidos	0	0%	0%

Relação entre o número de profissionais

Relação	Taxa prevista = Meta/Função	Taxa efetiva = Aprovados/Função
Cursista/ Professor Pesquisador	18.18 / 1	15.82 / 1
Cursista/ Formador	200 / 1	174 / 1
Cursista/ Tutor	Não se aplica	Não se aplica
Totais:		

Qualificação da equipe docente

Perfil	Total	Doutorado	%	Mestrado	%	Especialização	%	Graduação	%
Coordenador Adjunto	1	1	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Supervisor	1	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00
Formador	1	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00
Professor Pesquisador	11	2	18.18	7	63.64	2	18.18	0	0.00
Totais:	14	3		9		2		0	

6. Perfil do cursista

	Aprovados		Reprovados	Evadidos	
Escolaridade	Superior Completo Licenciatura	39	Não foram encontrados Registros.	Superior Completo Licenciatura	11
	Superior Completo (outro)	1		Mestrado	1
	Superior Incompleto	7		Superior Incompleto	2
	Especialização	58		Especialização	7
	Superior Completo Pedagogia	63		Superior Completo Pedagogia	7
	Médio Completo	6		Totais:	28
	Totais:	174			
Rede em que atua	Municipal	166	Não foram encontrados Registros.	Municipal	26
	Federal	1		Federal	1
	Estadual	2		Estadual	1
	Não informado	5		Totais:	28
	Totais:	174			
Vínculo com a rede de ensino	Contrato CLT	2	Não foram encontrados Registros.	Concursado/efetivo/estável	21
	Concursado/efetivo/estável	129		Contrato temporário	7
	Contrato temporário	41		Totais:	28
	Contrato terceirizado	2			
	Totais:	174			
Sexo	Feminino	152	Não foram encontrados Registros.	Feminino	22
	Masculino	22		Masculino	6
	Totais:	174		Totais:	28
Faixa etária	20-30	3	Não foram encontrados Registros.	30-40	6
	30-40	36		40-50	13
	40-50	61		50-60	8
	50-60	60		60+	1
	60+	14		Totais:	28
	Totais:	174			
Raça/ Etnia	Amarela	1	Não foram encontrados Registros.	Amarela	1
	Branca	16		Branca	2
	Não declarada	3		Parda	23
	Parda	139		Preta	2
	Preta	15		Totais:	28
	Totais:	174			
Possui deficiência?	Baixa visão	2	Não foram encontrados Registros.	Não possui deficiência	28
	Deficiência auditiva	1		Totais:	28
	Não declarado	1			
	Não possui deficiência	170			
	Totais:	174			
Função que exerce	Auxiliar de Educação Infantil	2	Não foram encontrados Registros.	Docente	28
	Coordenador Pedagógico	1		Totais:	28
	Diretor	4			
	Docente	163			
	Não informado	4			
	Totais:	174			

7. Análise Crítica

Sobre o Desempenho da Execução do Projeto

Tendo em vista a demora em iniciar as atividades do Curso, por motivos já descritos neste relatório, alguns professores inscritos foram demitidos por serem meros prestadores de serviço, já que os contratos findaram em dezembro. Assim, alguns municípios substituíram por professores concursados, permanecendo o problema apenas no município de José de Freitas, pois alguns inscritos, por não terem mais contrato nem serem aprovados no teste seletivo, resolveram evadir-se do Curso já na fase de execução. A coordenação do projeto na UFPI reuniu com tais cursistas e com a Secretária de Educação do município, acordando que os cursistas que ficaram sem turma poderiam auxiliar os professores concursados inscritos no Curso, porém, alguns não aceitaram. Outro problema que resultou em evasão de cursistas foi o fato dos municípios de União e Miguel Alves inscrevem professores no Curso sem consultá-los, o que provocou uma situação complicada e mesmo com a intervenção das Secretarias Municipais de Educação, as evasões não foram evitadas nesses municípios. Tivemos dificuldades também com a realização do IV Encontro de Formação no Pólo de União que, de acordo com o cronograma de execução do Programa deveria ter sido realizado nos dias 06 e 07/04, mas teve que ser adiado em virtude de membros do sindicato não terem permitido devido à greve de servidores municipais, mas foi realizado nos dias 25 e 26/04, após negociação da coordenadora do projeto na UFPI e membros do Sindicato. No entanto, este adiamento atrasou a realização das atividades de Tempo Comunidade, a inserção de frequências dos cursistas no SISFOR e a realização do Seminário de Encerramento. Durante a etapa de levantamento de informações para a seleção dos municípios que seriam beneficiados com o projeto, houve articulação com a UNDIME. E a SEDUC foi nossa parceira durante todo o processo de execução do Curso. Estamos em processo de finalização de duas publicações oriundas da experiência do Programa Escola da Terra no Estado do Piauí, contendo artigos escritos pelos diversos membros da equipe de formação na UFPI e relatos de experiências de professores cursistas sob orientação das professoras formadoras pesquisadoras. Os textos versam sobre perfil de cursistas, proposta de organização curricular por meio dos Calendários Socioculturais, práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, fundamentação teórico-metodológica nas diversas áreas do conhecimento, dados da educação oferecida pelos municípios na zona rural e a Educação do Campo como política social.

Sobre o conteúdo do curso

O Módulo I de formação contemplou o Eixo Organização Curricular Interdisciplinar e Educação do Campo, propondo a construção de um Calendário Curricular Sociocultural elaborado com base na realidade das escolas do campo de cada município. Sendo uma proposta inovadora, ficou pouco tempo para o amadurecimento pois, mesmo sendo elaborada por todos os municípios e destinando-se tempo extra para orientação nos próprios municípios e no início do módulo II, avalio que o tempo foi insuficiente para sua real compreensão por parte dos cursistas.
O Módulo II abordou planejamento e avaliação em turmas multisseriadas de escolas do campo. Sendo dois temas densos, o trabalho com a avaliação ficou subsumido no tema planejamento, já que foram trabalhados a proposição da organização do trabalho pedagógico por meio dos projetos didáticos e sequências didáticas, além dos diversos tipos de agrupamentos que podem ser organizados no contexto das classes multisseriadas. Avalio que estes dois temas poderiam ter sido trabalhados dentro do Currículo, assim, ficaria mais tempo para explanar os conteúdos contemplados nos dois módulos. Isto é, o tema Currículo seria trabalhado nos dois primeiros módulos, ficando planejamento e avaliação como elementos dentro dele.
No Módulo III, foram trabalhadas as áreas de Alfabetização/Letramento e Conhecimento Matemático; no Módulo IV, Ciências Humanas (Geografia e História); e no Módulo V, Ciências da Natureza. Considero que no Módulo III deveria ter sido contemplada apenas Alfabetização e Letramento e no Módulo IV, o Conhecimento Matemático, pois este ficou preterido em relação àquela, tendo em vista o foco nas séries iniciais ser exatamente a Alfabetização. Dessa forma, o Módulo V contemplaria as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, numa perspectiva interdisciplinar.
A opção pela separação das áreas se deu pelo fato de os professores cursistas apresentarem muitas dificuldades no domínio dos conteúdos, por isso, o livro que utilizam em suas classes (Girassol) foi bastante trabalhado nas oficinas pedagógicas realizadas nos Encontros Presenciais. No entanto, a separação com fins didáticos não excluiu a proposição de um trabalho interdisciplinar nas classes multisseriadas.

Sobre a metodologia

A fundamentação de proposta metodológica ancorou-se na Pedagogia da Alternância e na concepção da Educação do Campo, com as especificidades dos conhecimentos que foram trabalhados durante o Curso. A Pedagogia da Alternância não é só um procedimento das ações pedagógicas, pois tem a intencionalidade de valorizar no processo educativo as manifestações sociais, principalmente as reivindicações de direitos da comunidade, como é o caso da educação dentro das expectativas da Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância trabalha em dois momentos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade.
O curso, definido como de Aperfeiçoamento, teve duração de 180 horas/aula presenciais, divididas em cinco módulos (componentes curriculares), sendo cada módulo ministrado em 30 horas/aula, divididas em 20 horas/aula (cada), nos dias de sexta-feira e sábado, para o Tempo Universidade e 10 horas/aula para o Tempo Comunidade. As 30 horas/aulas presenciais restantes foram complementadas por dois Seminários Temáticos, realizados no início e final do Curso, com carga horária de 15 horas/aulas, cada um. O curso foi ofertado para 05 turmas de 40 cursistas, concentradas nos polos de Teresina e União.
Antes do início do curso para o público-alvo, os Professores-Formadores e os Tutores foram reunidos para esclarecimentos acerca da metodologia do Curso e do material didático utilizado nas formações.
Durante o Tempo Universidade os professores cursistas participaram de momentos de discussão com base em referencial teórico que contempla as especificidades da educação do campo, das classes multisseriadas e o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, bem como desenvolveram, com orientação das professoras formadoras pesquisadoras, oficinas de planejamento do trabalho pedagógico e elaboração de materiais didáticos/pedagógicos para a potencialização desse trabalho.
A partir desses estudos e oficinas desenvolvidos no Tempo Universidade, eram elaboradas, no coletivo, atividades a serem implementadas no Tempo Comunidade, sob orientação dos tutores, e no espaço profissional dos professores cursistas. O Tempo Universidade seguinte era também um momento de sistematização, síntese e consolidação do que foi desenvolvido no Tempo Comunidade.
O aspecto da metodologia de trabalho apontado tanto nas avaliações da equipe de formação da UFPI quanto dos próprios cursistas como ponto a ser melhorado foi a carga horária insuficiente de cada Tempo Universidade, pois desenvolver todo o trabalho do módulo em apenas dois dias (20h/a) deixa muito a desejar.

Sobre os critérios de avaliação

Os critérios de avaliação adotados pelo MEC, a saber: frequência, atividades realizadas e monitoramento são convenientes e adequados ao processo formativo empreendido. É preciso que o projeto contemple condições não apenas de realizar reuniões de monitoramento mas sobretudo acompanhamento in loco sistemático das práticas pedagógicas. Além das diárias, é necessário que sejam custeadas locações de veículos com motorista para essas visitas, pois é através delas que avaliamos as contribuições da formação para a ressignificação da prática educativa e podemos orientar de forma situada os professores cursistas. Assim, a avaliação pode ser realizada ao longo de todo o processo formativo, de forma integrada, com vistas a subsidiar as decisões da equipe do projeto e fornecer dados para a construção do relatório final. O processo avaliativo do Curso incluiu, ainda, a adoção de um instrumento com questões referentes aos seguintes aspectos: infraestrutura, conteúdo, coordenação e participação do processo formativo de todos os envolvidos no curso. Este instrumento era aplicado após a realização de cada um dos Tempos Universidade e dos Seminários Temáticos. Além disso, os tutores apresentavam relatórios mensais das ações desenvolvidas.

8. Comentários finais

Sobre a articulação com o COMFOR

Desde a tramitação do projeto no âmbito da UFPI até o processo de execução do projeto, o COMFOR apoiou a equipe de formação, com orientações. Mensalmente, a coordenação do projeto enviava relatório de atividades para o COMFOR visando mantê-lo informado das ações realizadas, dos problemas enfrentados, das soluções adotadas, etc. Representante do COMFOR também esteve presente em algumas atividades executadas.

Sobre a articulação com MEC

A articulação com o MEC foi muito produtiva tendo em vista que tínhamos respostas para nossas questões sem dificuldades e sem demora. No entanto, em relação ao pagamento das bolsas, tivemos diversos problemas com o cumprimento do cronograma de pagamento enviado pelo SGB. Apenas nos dois últimos meses recebemos as bolsas sem acúmulo de parcelas. Sentimos muita dificuldade em contactar técnicos do SISFOR em casos de problemas no sistema, o que muitas vezes foi resolvido com a intervenção de técnico da SECADI. Em relação à liberação de recursos, o atraso no início da execução do projeto foi de responsabilidade da UFPI e não do MEC, que liberou os recursos dentro do prazo possível.

Lições Aprendidas

Destacamos que o acompanhamento in loco sistemático das práticas pedagógicas é crucial para o êxito do Curso. Destinar tempo para os cursistas relatarem suas experiências por meio de linguagens diversas, sobretudo escrita, é uma estratégia importante de sistematização, reflexão e transformação das práticas docentes. No Seminário Temático, dividir o tempo entre atividades culturais que caracterizam os municípios, palestras, apresentação de trabalhos científicos e avaliação do Curso, foi uma atitude acertada da equipe, pois privilegiou os cursistas como sujeitos da formação.

Outros comentários

Consideramos dispensável o papel da coordenação do projeto na Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), pois o fato de os tutores ficarem mais vinculados a esta dificulta que sejam mais envolvidos no processo formativo pela Universidade. A Universidade não tem devolutiva dos relatórios inseridos no sistema pelos tutores, o que faz com que estes tenham outro trabalho: fazer outro relatório para a Universidade. A coordenadora na SEDUC não participa das ações, é indiferente à formação, e em nada contribui para o êxito do Curso.

Declaramos que as informações constantes deste Relatório Final expressam a avaliação feita por toda a equipe gestora e traduzem a situação atual de andamento do curso no âmbito desta Instituição.

Encaminhado em : **27/06/2018** por **KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Coordenador do curso

Encaminhado em : **29/06/2018** por **MARIA DA GLORIA CARVALHO MOURA**

SUELI TEIXEIRA MELLO
Coordenador Institucional do COMFOR

Encaminhado em : **19/06/2019** por **XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO**

XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO
Equipe MEC

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por: **KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**
Órgão:
Hora da Impressão: 10/11/2023 - 09:16:03

Coordenador Curso
Coordenador Curso - Execução

IES UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
Curso 235 - Escola da Terra - Aperfeiçoamento - Presencial
Coordenador do curso KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Vigência do projeto 24/08/2020 até 31/03/2022
Período de referência dos bolsistas 11/2020 até 03/2022
Período de referência dos cursistas 01/2021 até 03/2022

1. Dados gerais

IES UFPI - Fundação Universidade Federal do Piauí
Curso 235 - Escola da Terra - Aperfeiçoamento - Presencial
Coordenador do curso KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Vigência do projeto 24/08/2020 até 31/03/2022
Período de referência dos bolsistas 11/2020 até 03/2022
Período de referência dos cursistas 01/2021 até 03/2022

Estado Atual
Relatório aprovado e projeto encerrado
Ações
nenhuma ação disponível para o documento
Histórico

Equipe IES

Nome	Função	Titulação	Vínculo	Número de avaliações
KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Coordenador Adjunto	Doutorado	Concursado	17
ENAYDE FERNANDES SILVA	Supervisor	Mestrado	Contratado	17
ALINE ASSUNCAO TRANQUEIRA	Formador	Mestrado	Concursado	17
DISNAH BARROSO RODRIGUES	Professor Pesquisador	Doutorado	Efetivo	17
LUIZ JESUS SANTOS BONFIM	Professor Pesquisador	Mestrado	Efetivo	17
MARCIA REIJANE GOMES DE MOURA	Professor Pesquisador	Especialização	Efetivo	17
MARLI CLEMENTINO GONCALVES	Professor Pesquisador	Doutorado	Concursado	17
ROSIMARY VIEIRA DA COSTA	Professor Pesquisador	Especialização	Temporário(s)	17

Total de Registros: 8

Perfil	Quantitativos
Coordenador Adjunto	1
Supervisor	1
Formador	1
Professor Pesquisador	5

Período de execução do projeto

Validado pelo MEC: 24/08/2020 até 31/03/2022

Executado pela IES: 24/08/2020 até 31/03/2022

Plano de atividades

ATIVIDADES / SUBATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO PACTUADO		PERÍODO EXECUTADOO
	Início	Término	
Planejamento e organização do curso			

Tramitação e aprovação do projeto do curso	01/07/2020	31/07/2020	01/07/2020	31/07/2020
Definição da Equipe Pedagógica e Administrativa	01/06/2020	30/06/2020	01/06/2020	30/06/2020
Processo seletivo	20/07/2020	31/07/2020	20/07/2020	31/07/2020
Desenvolvimento do curso				
Início do curso	25/09/2020	25/09/2020	26/06/2021	26/06/2021
Seminário temático	25/09/2020	25/09/2020	26/06/2021	26/06/2021
Encontro presencial	24/10/2020	28/01/2021	02/07/2021	16/12/2021
Seminário temático	19/02/2021	19/02/2021	29/03/2022	29/03/2022
Término do curso	19/02/2021	19/02/2021	29/03/2022	29/03/2022
Finalização do curso				
Elaboração e envio do relatório final para o MEC	01/03/2021	20/12/2021	01/04/2022	30/04/2022

Justificativa da mudança do PERÍODO DE EXECUÇÃO para PERÍODO EXECUTADO
O período de execução previsto para o curso foi afetado pela pandemia ocasionada pela contaminação do vírus SARS-CoV-2 que causa a Covid-19. O fechamento de instituições e as orientações para medidas de distanciamento/isolamento social e a indefinição quanto ao período de “lockdown” levou a mudanças no cronograma, inclusive no formato de desenvolvimento de atividades. O curso, previsto para acontecer em 180 horas presenciais, precisou de uma adaptação para 100 horas ministradas de forma remota, com atividades síncronas e assíncronas, e 80 horas presenciais, isso sendo condicionado à tomada de, pelo menos, duas doses da vacina por toda a equipe pedagógica e cursistas, além da adoção de protocolos sanitários, conforme orientação da Ufpi.Mesmo com parte das atividades realizadas no formato remoto, manteve-se a organização a partir da Pedagogia da alternância, com Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

2. Organização do curso

Municípios atendidos

	UF / Município
☐	PI / Barras
☐	PI / Batalha
☐	PI / Esperantina
☐	PI / Joaquim Pires
☐	PI / Luzilândia
☐	PI / Madeiro
☐	PI / Morro do Chapéu do Piauí
☐	PI / Nossa Senhora dos Remédios
☐	PI / São João do Arraial

Planejamento Pedagógico do Curso

A organização do processo formativo se deu através de reuniões remotas e deliberações coletivas, incluindo momentos de análise da primeira edição do curso de aperfeiçoamento, revisão dos módulos e adequação à nova proposta. Nestas reuniões, a equipe discutiu as ideias para os módulos junto ao conteudista, que fazia a proposta e era analisada por toda a equipe para só então ser enviada para a diagramação. Como auxílio às atividades dos módulos, foi elaborado um livro infantil intitulado “Abelhinha Jandaíra”, utilizado nas propostas de atividades, numa perspectiva transdisciplinar. Com essa proposta, pensou-se em materiais que possibilitassem a realização das atividades durante o tempo universidade, bem com sua aplicação no tempo-comunidade. Após a aprovação do módulo, as professoras pesquisadoras formadoras se reuniam para a elaboração da agenda de formação. Os encontros de formação (Tempo Universidade) foram pensados a partir de estudos teóricos e de oficinas, através das quais os professores cursistas pudessem aplicar os

conteúdos relativos à formação. As propostas de atividades incluídas no módulo buscavam propiciar a realização de atividades em grupo e a troca de experiências entre os cursistas e tutores e, quando possível, com os educandos nas escolas (Tempo Comunidade).

Organização Pedagógica do Curso

As reuniões da equipe de formação ocorriam semanalmente para a análise dos módulos, sendo realizadas reuniões extraordinárias quando necessárias. Havia reunião com a equipe de formação e com a equipe de tutores, de modo a prepará-los quanto às atividades que seriam realizadas, de modo que estivessem aptos a atender aos cursistas em suas dúvidas quanto aos conteúdos e atividades e em relação a problemas de conexão. Os encontros de formação ocorreram no formato remoto, como alguns cursistas não tinham acesso à internet, as secretarias municipais de educação disponibilizaram espaço para que esses grupos pudessem acompanhar as formações, sendo também liberados das aulas nas sextas-feiras em que aconteceriam as formações. A participação dos cursistas se dava mediante envolvimento nas aulas (Tempo Universidade) e realização das atividades propostas pela equipe de formação. As tutoras ficaram responsáveis por acompanhar e incentivar a frequência, bem como por informar sobre as faltas e desistências no curso. Além disso, reuniam os cursistas entre um encontro e outro para aprofundamento de estudos e realização das atividades propostas pelas formadoras (Tempo Comunidade). Os casos de recuperação foram definidos junto às professoras formadoras com a possibilidade dos cursistas assistirem à formação em outra turma e realizar a atividade junto ao seu grupo no município.

Estrutura Física e Suporte

Selecione as instalações e os equipamentos utilizados durante os encontros de formação com os Formadores Regionais.

- [ ] Sala de aula da IES
- [x] Sala de aula de escola pública
- [ ] Locação de espaço
- [x] Equipamentos de som e imagem
- [x] Equipamentos de informática
- [x] Outros materiais pedagógicos

Encontros Presenciais

Nome do evento / Atividade	Data do evento / Atividade	Carga horária
Encontro de formação realizada no município de Esperantina	08/10/2021	20
Oficina pedagógica realizada em Joaquim Pires	29/11/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de Morro do Chapéu	30/11/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de Madeiro	01/12/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de Luzilândia	02/12/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de Esperantina	14/12/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de Barras	15/12/2021	8
Oficina pedagógica realizada no município de N S dos Remédio	16/12/2021	8
Orientações sobre avaliação diagnóstica em Esperantina	05/08/2021	4
Orientações sobre avaliação diagnóstica em Luzilândia	05/08/2021	4
Orientações sobre avaliação diagnóstica em Morro do Chapeu	01/10/2021	4
Seminário de Encerramento em Esperantina	29/03/2022	10

3. Execução financeira

Custo aluno previsto (custeio) R$ 822,00

Custo aluno final (custeio) R$ 776,55

Elementos de Despesa	Unidade de medida	Valor previsto (R$)	Valor executado (R$)	% Valor executado	Saldo (R$)
Contratação de serviços - Pessoa jurídica	Verba	98.640,00	93.962,77	95.3	4.677,23
TOTAIS		98.640,00	93.962,77	95.3	4.677,23

4. Situação das Bolsas

Perfil	Número de bolsas previstas	Número de bolsas destinadas	Número de bolsas autorizadas	Número de bolsas pagas	% Número de bolsas pagas	Valor pago (R$)
Coordenador Adjunto	9	9	9	9	100.0	12.600,00
Supervisor	9	9	9	9	100.0	9.900,00
Formador	9	9	9	9	100.0	9.900,00
Totais:	54	54	54	54		67.500

Perfil	Número de bolsas previstas	Número de bolsas destinadas	Número de bolsas autorizadas	Número de bolsas pagas	% Número de bolsas pagas	Valor pago (R$)
Professor Pesquisador	27	27	27	27	100.0	35.100,00
Totais:	54	54	54	54		67.500

Total de Registros: 4

5. Indicadores de Desempenho

Taxa de conclusão

Meta pactuada	120
Inseridos	151
Removidos	0

	Quantidade	Taxa sobre matriculados	Taxa sobre meta
Aprovados	121	80.13%	100.83%
Reprovados	0	0%	0%
Evadidos	30	19.87%	25%
Falecidos	0	0%	0%
Removidos	0	0%	0%

Relação entre o número de profissionais

Relação	Taxa prevista = Meta/Função	Taxa efetiva = Aprovados/Função
Cursista/ Professor Pesquisador	24 / 1	24.2 / 1
Cursista/ Formador	120 / 1	121 / 1
Cursista/ Tutor	Não se aplica	Não se aplica
Totais:		

Qualificação da equipe docente

Perfil	Total	Doutorado	%	Mestrado	%	Especialização	%	Graduação	%
Coordenador Adjunto	1	1	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Supervisor	1	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00
Formador	1	0	0.00	1	100.00	0	0.00	0	0.00
Professor Pesquisador	5	2	40.00	1	20.00	2	40.00	0	0.00
Totais:	8	3		3		2		0	

6. Perfil do cursista

	Aprovados		Reprovados	Evadidos	
Escolaridade	Superior Completo Licenciatura	27	Não foram encontrados Registros.	Não informado	26
	Superior Completo (outro)	4		Especialização	2
	Superior Incompleto	4		Médio Completo	2
	Especialização	44		Totais:	30
	Fundamental Completo	1			
	Superior Completo Pedagogia	35			
	Médio Completo	6			
	Totais:	121			
Rede em que atua	Municipal	109	Não foram encontrados Registros.	Não informado	24
	Federal	2		Municipal	6
	Não informado	3		Totais:	30
	Estadual	7			
	Totais:	121			

Vínculo com a rede de ensino	Contrato CLT	1	Não foram encontrados Registros.	Não informado	26
	Outros	2		Concursado/efetivo/estável	4
	Concursado/efetivo/estável	84		Totais:	30
	Estudante	1			
	Contrato temporário	33			
	Totais:	121			
Sexo	Feminino	102	Não foram encontrados Registros.	Não informado	24
	Masculino	19		Masculino	2
	Totais:	121		Feminino	4
				Totais:	30
Faixa etária	20-30	3	Não foram encontrados Registros.	30-40	1
	30-40	29		40-50	3
	40-50	48		50-60	1
	50-60	38		Não informado	25
	60+	3		Totais:	30
	Totais:	121			
Raça/ Etnia	Amarela	3	Não foram encontrados Registros.	Não informado	26
	Branca	21		Parda	4
	Não declarada	2		Totais:	30
	Parda	84			
	Preta	11			
	Totais:	121			
Possui deficiência?	Deficiência auditiva	1	Não foram encontrados Registros.	Não informado	24
	Não possui deficiência	119		Não possui deficiência	6
	Surdez	1		Totais:	30
	Totais:	121			
Função que exerce	Auxiliar de Educação Infantil	1	Não foram encontrados Registros.	Docente	6
	Conselheiro Municipal de Educação	1		Não informado	24
	Coordenador Pedagógico	4		Totais:	30
	Dirigente de Educação	1			
	Docente	107			
	Monitor de Atividade Complementar	3			
	Não informado	3			
	Técnico da Secretaria de Educação	1			
	Totais:	121			

7. Análise Crítica

Sobre o Desempenho da Execução do Projeto

Um dos desafios enfrentados foi a relutância inicial de alguns gestores e cursistas em reconhecer a importância e a necessidade do trabalho com classes multisseriadas como a única forma de garantia do direito à educação a algumas populações do campo. Para isso, antes da formação iniciar, foram realizadas reuniões técnicas com gestores municipais de educação e uma formação continuada com os tutores, considerando as bases da Educação do Campo para que estes atuassem como multiplicadores desses princípios junto aos cursistas e demais agentes da educação nos municípios atendidos. Outro problema enfrentado foi a mudança na gestão político-administrativa de alguns municípios. Com isso, prefeitos e secretários de educação empossados na nova gestão de dois dos nove municípios participantes se mostraram avessos à continuidade das ações do Programa, principalmente em relação à lista de tutores e cursistas. Para esta situação, a equipe de coordenação do Programa contou com o apoio do MEC, na pessoa do Prof. Xavier Neto, na intervenção junto aos representantes dos dois municípios, o que resolveu o problema. Além disso, alguns dos contratos de professores temporários chegou ao fim com a mudança do período de execução de 2020 para 2021 tornando-se necessária a sua substituição de alguns no Sisfor. Ao final do curso, dos 151 professores cursistas que iniciaram a formação, 121 mantiveram-se até o final do curso, significando a evasão de 30 (19,86%) cursistas, seja por manifestação voluntária ou por terem saído da rede durante o período em que não foi possível dar início ao curso em virtude da indefinição inicial. Em se tratando do perfil dos cursistas participantes, a maioria era dos sexo feminino, do quadro efetivo de professores da respectiva rede de ensino, parda e com graduação. Como um dos resultados da formação desenvolvida, foram elaborados dois livros com relatos de experiência dos cursistas, orientados pela equipe de formação.

Sobre o conteúdo do curso

Os conteúdos trabalhados consideraram a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: currículo, planejamento e avaliação, contemplando os temas geradores, a sequências didáticas e os projetos de trabalho. Além disso, foram contempladas as áreas do conhecimento: alfabetização e letramento; matemática, ciências humanas e ciências da natureza. A opção por esses conteúdos se deu pelo fato de a formação inicial dos cursistas não contemplar o ensino em modelos de agrupamento de alunos que não seja o ensino seriado. Desse modo, ao encontrar-se diante de uma turma arranjada sobre outro formato tem-se a ideia de que não é possível trabalhar os conteúdos escolares. Dessa forma, a orientação foi o planejamento a partir do diagnóstico dos diferentes níveis de aprendizagem presentes nas turmas. A corrente teórica que norteou o desenvolvimento dos módulos e as discussões foi a Pedagogia Histórico-Crítica de modo a propiciar aos professores cursistas, além de conteúdos conceituais e procedimentais, conteúdos atitudinais, considerando a formação de um sujeito crítico e participativo.

Sobre a metodologia

A metodologia desenvolvida durante o curso aconteceu em dois formatos: remoto e presencial. No meio online, as atividades desenvolvidas foram realizadas pela plataforma Google Meet em semanas diferentes. Os cursistas foram divididos em três grupos e cada um realizava a formação em um final de semana diferente, de modo a possibilitar que cursistas que, porventura, não pudessem participar no dia da sua formação, pudesse acompanhar em outra turma. Esses encontros contavam com a presença da professora formadora e de uma monitora que acompanhava o processo de formação e frequência das turmas. No formato presencial, foram realizados o quinto e último encontro de formação (em Esperantina), oficinas pedagógicas (em cada município) e o seminário de encerramento (em Esperantina). Nas oficinas, a equipe de formação da Ufpi se deslocou até os municípios de modo a trabalhar com grupos menores, respeitando as medidas sanitárias vigentes no período. O desafio foi possibilitar a formação remota para professores com pouco domínio das tecnologias digitais e também a limitação proveniente desse formato. Porém, logo que foi possível oportunizar momentos presenciais, assim a equipe procedeu.

Sobre os critérios de avaliação

Os critérios de avaliação mensais, considerando a participação e entrega das atividades, revelam uma preocupação com os aspectos qualitativos da formação e não apenas quantitativos.

8. Comentários finais

Sobre a articulação com o COMFOR

A coordenação do COMFOR na UFPI auxiliou no processo de aprovação do curso na Universidade, mesmo tendo sido extinta essa entidade por força de decreto.

Sobre a articulação com MEC

A articulação com o MEC foi bastante profícua, porém, as respostas em algumas situações chegaram a tardar em função do contexto de incertezas da pandemia em que não se sabia ao certo quando as atividades seriam retomadas presencialmente. Posteriormente, as questões foram resolvidas e o curso foi realizado na sua integralidade.

Lições Aprendidas

As ações desenvolvidas no âmbito do Programa Escola da Terra no Piauí fortaleceram as práticas educativas das professoras cursistas atendidas ao propiciar-lhes a oportunidade de construção de conhecimentos e reflexões sobre o trabalho pedagógico em classes multisseriadas.
Além disso, a execução do projeto serviu para visibilizar a importância do investimento na Educação do Campo nos municípios atendidos (Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial) chamando a atenção para a necessidade de uma vinculação entre a cultura local e o currículo das escolas do campo.
O processo de implementação do Curso contribuiu também para que professores e alunos pudessem se reconhecer como sujeitos camponeses, de direitos e produtores de conhecimento e cultura específicos. De modo a viabilizar ainda mais esse processo de tomada de consciência, os professores tiveram acesso a capacitações para a realização das atividades online, acesso a material produzido especificamente para as suas necessidades, como os módulos de formação sobre currículo, planejamento, avaliação e os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; livro infantil com aspectos relacionados à vida no campo e atividades práticas relacionadas ao ensino na multissérie.

Outros comentários

Um aspecto bastante positivo é a continuidade de formação aos cursistas do curso de aperfeiçoamento através da realização de especialização, já em andamento. Espera-se que esses professores possam, também, acessar outros níveis acadêmicos, como o mestrado e doutorado, de forma a contribuir para a valorização dos profissionais da educação que atuam em escolas do/no campo e para a efetiva melhoria das práticas pedagógicas.

Declaramos que as informações constantes deste Relatório Final expressam a avaliação feita por toda a equipe gestora e traduzem a situação atual de andamento do curso no âmbito desta Instituição.

Encaminhado em : **28/11/2022** por **KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO
Coordenador do curso

Encaminhado em : **28/11/2022** por **XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO**

SUELI TEIXEIRA MELLO
Coordenador Institucional do COMFOR

Encaminhado em : **28/11/2022** por **XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO**

XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO
Equipe MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)

PROJETO DE CURSO – Oferta 2020/2021

I. IDENTIFICAÇÃO	
Instituição:	Universidade Federal do Piauí
CNPJ:	06.517.387/0001-34
Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, s/n Complemento: SG – 07 – Bairro Ininga Município – UF: Teresina-PI – CEP: 64049-550
Contatos:	Telefone: (86) 3237-2137 / (86) 99998-2389
Curso:	Escola da Terra
Nível:	Aperfeiçoamento
Modalidade:	Presencial: Pedagogia/Regime da Alternância
Carga Horária:	Total: 180 horas
	Presencial (Tempo-Universidade): 120 h/a
	Tempo-Escola/Comunidade: 60 h/a
Meta Física:	120 vagas para Professores da Educação Básica - Escolas do Campo
Custeio:	R$ 98.640,00
Local de Realização:	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina Centro de Ciências da Educação – CCE Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Municípios de abrangência	Barras, Batalha, Esperantina, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, São João do Arraial.
Início do curso:	Setembro/2020
Término do curso:	Junho /2021
VIGÊNCIA PROJETO/TE	**AGOSTO DE 2020 ATÉ 31 DE DEZEMBRO DE 2021**
Coordenador do Curso:	Keylla Rejane Almeida Melo - CPF: 623.781.043-91 (86) 99998-2389 / E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br
Informações Sobre a Oferta	Nova oferta / 2020

I. JUSTIFICATIVA

A educação escolar é uma prática educativa de caráter intencional e planejado, de ampla complexidade, por abarcar uma série de componentes que condicionam sua qualidade. Além da infraestrutura física, disponibilidade de recursos e materiais, condições de trabalho docente, há, ainda, as relações interpessoais que são

construídas/vivenciadas no contexto da escola e em seu entorno, a disponibilidade e compromisso dos diversos agentes escolares, dentre outros componentes. No entanto, é inquestionável que a formação continuada de professores constitui-se um dos elementos mais importantes para o êxito da prática educativa na escola, sobretudo porque vivemos um contexto histórico de grandes e rápidas mudanças na teia social.

Nesse sentido, a formação continuada de professores tem sido objeto de atenção dos governos ao longo dos anos, que têm elaborado e implementado políticas públicas de formação no sentido de qualificar a prática docente, em conformidade com o que exige a legislação educacional.

A formação continuada em serviço está amparada pela LDB 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, no Título VI, Art. 61, Parágrafo único (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). O Art. 67, Inciso II, da LDB, determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: “II - o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”.

Para além da multiplicidade de formas de organização da formação continuada, é importante assegurar que a especificidade do contexto de atuação do professor seja valorizada e considerada nos processos formativos, resultando em transformações na prática docente. Nunes (2001, p. 38) enfatiza:

> De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

A formação continuada precisa considerar que o professor é um profissional, com saberes, experiências, portanto, deve ser ativo no seu processo formativo. Portanto, a formação em serviço deve possibilitar-lhe refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática. Para tanto, precisa levar em conta, dentre outros elementos, o seu contexto de atuação. Esse é um aspecto de grande importância na formulação de políticas de formação específica para professores que atuam em escolas localizadas no meio rural, tendo em vista a necessidade de se considerar uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo, obedecendo o que prescrevem os ordenamentos legais que regulamentam a Educação do Campo, como a LDB nº 9394/96; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008.

Na Lei nº 9394/96, a necessidade de formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo está assegurada no seu Art. 28, que estabelece o direito da população do campo a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. A Resolução CNE/CEB nº 01/02, Art. 12, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Em se tratando das escolas multisseriadas, é necessário assegurar formação continuada específica, pois conforme Hage (2003), sem uma compreensão mais abrangente sobre o trabalho com multisséries, esses professores e professoras organizam seu trabalho pedagógico desenvolvendo atividades educativas referenciadas por uma visão de ajuntamento de várias séries, condição que os obriga a elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas.

Apesar de Ximenes-Rocha e Colares (2013), em seus estudos, afirmarem que não há um marco histórico exato de início das classes multisseriadas no Brasil, considera-se que existam desde o período imperial. Por ser uma realidade histórica presente até os dias atuais, a existência dessas turmas encontra respaldo legal na LDB vigente, em seu Artigo 23, ao definir que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados. Neste último caso, incluem-se as classes multisseriadas, que se fazem presentes em considerável número de escolas. No Piauí, as escolas do campo com turmas multisseriadas é uma realidade em praticamente todos os municípios.

Em 2019, conforme dados do Censo Escolar, havia em torno de 26,9 mil escolas com até 50 matrículas no meio rural brasileiro, cuja maior concentração está nas regiões Norte e Nordeste (INEP, 2019). Acredita-se que, pelo número de estudantes matriculados, estas são escolas multisseriadas. No Censo Escolar 2016, o mais recente que coletou dados de multisseriação, foram contabilizadas 19,9 mil escolas que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental, com apenas um docente atuando (INEP, 2016).

Dessa forma, é necessário investir em políticas públicas específicas que contribuam para a oferta de educação do e no campo, cumprindo os requisitos legais das Diretrizes Complementares (2008), mais precisamente de seu Art. 3º, que afirma: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Contudo, tem-se observado que a municipalização do ensino fundamental, representou ônus para as prefeituras, dificultando a oferta de vagas e a manutenção de escolas no meio rural, tendo em vista que a maioria dessas escolas possui um número reduzido de matriculas, fato que dificulta o financiamento nesse âmbito. A ausência de políticas públicas específicas para esta área vem ocasionando a diminuição no número de escolas rurais e, consequentemente, nos quantitativos de matrículas ao longo dos anos, sobretudo na esfera municipal, conforme registrado nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Total de escolas rurais públicas de educação básica, por competência administrativa – Brasil e Piauí (2014 – 2018)

Ano	Brasil			Piauí		
	Total	**Municipal**	**Estadual**	**Total**	**Municipal**	**Estadual**
2014	66.904	61.353	5.478	3.138	3.083	54
2015	64.091	58.524	5.490	2.867	2.809	56
2016	62.369	56.817	5.472	2.725	2.666	57
2017	60.064	54.571	5.408	2.519	2.449	68
2018	56.954	51.519	5.343	2.261	2.190	68

Fonte: https://www.qedu.org.br/cidade/. Acesso em: 27/05/2020

Quadro 2 - Total de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais públicas de educação básica – Brasil e Piauí (2014 – 2018)

Ano	Brasil	Piauí
2014	2.620.199	97.569
2015	2.529.051	93.718
2016	2.435.027	88.493
2017	2.367.285	84.718
2018	2.271.786	78.844

Fonte: https://www.qedu.org.br/cidade/. Acesso em: 27/05/2020

Resumidamente, comparando os dados de 2014 e 2018, revelam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a diminuição do número de crianças atendidas em escolas do campo é significativo: 348.413 no Brasil e 18.725 no Piauí. Embora isso venha acontecendo em toda a educação básica, urbana e rural, devido à redução da taxa de natalidade, no campo a diminuição do número de matrículas é mais acentuada.

Entre as razões apontadas pelos gestores educacionais para o fechamento das escolas multisseriadas situadas no campo encontra-se a ausência de políticas de formação continuada para professores que atuam em classes multisseriadas, fato que contribui para os baixos índices de aprendizagem nestas turmas.

A título de ilustração, apresentamos dados de rendimento escolar dessas escolas e que atendem alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Dados de rendimento em escolas do campo no Piauí – 2018

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	**2,0%** 274 reprovações	**0,8%** 110 abandonos	**97,2%** 13.283 aprovações
2º ano EF	**3,3%** 468 reprovações	**0,6%** 85 abandonos	**96,1%** 13.602 aprovações
3º ano EF	**16,0%** 2.743 reprovações	**1,1%** 189 abandonos	**82,9%** 14.211 aprovações
4º ano EF	**14,9%** 2.592 reprovações	**1,2%** 209 abandonos	**83,9%** 14.595 aprovações
5º ano EF	**10,4%** 1.715 reprovações	**1,8%** 297 abandonos	**87,8%** 14.477 aprovações

Fonte: https://www.qedu.org.br/cidade/. Acesso em: 27/05/2020

Os dados apontam que, principalmente no 3º, 4º e 5º anos, a taxa de reprovação deve ser objeto de atenção cuidadosa. Historicamente, a população do campo tem sido submetida a um déficit educacional, o que justifica este investimento na formação de professores para as escolas do campo, principalmente os que atuam em séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em turmas multisseriadas.

Reconhece-se que as escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como, de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior, por essa razão têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade, conforme dados da pesquisa do INEP/MEC (2006):

> [...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infra-estrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisserriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries inicias do ensino fundamental.

Ao analisar o resultado dessa pesquisa, é possível afirmar que o Programa Escola da Terra configura-se, nesse ínterim, como uma relevante estratégia de investimento na formação continuada dos professores e consequente melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes que são atendidos nessas turmas multisseriadas, tendo em vista contemplar as especificidades da educação do campo, que defende o acesso de todos os estudantes ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, à ciência, à tecnologia, às artes. Dessa forma, a formação continuada de professores deve pautar-se no estímulo à capacidade de criação, possibilitando ao educador constituir-se enquanto ser social responsável, capaz de autoformar-se, de refletir sobre a sua prática, cooperar e relacionar-se eticamente.

No contexto atual, permeado pela crise sanitária mundial derivada da covid19, a formação continuada para os professores que atuam em turmas multisseriadas faz-se ainda mais importante, tendo em vista que a todos os desafios já explicitados, soma-se esse problema que resultará em dificuldades gritantes para as escolas, sobretudo as multisseriadas do campo, pois acredita-se que o rendimento acadêmico dos estudantes estará bastante comprometido. Além disso, serão exigidos outros conteúdos e outras formas de organização do trabalho pedagógico pós-pandemia, cabendo à Universidade e ao MEC fazer frente para minimizar tal problemática.

O Programa Escola da Terra, como ação dentro do PRONACAMPO, possui potencial para auxiliar os professores a analisarem a situação atual e repensar sua prática a partir dos novos pressupostos que tal situação exige. Este Programa foi lançado pelo Governo Federal através da Portaria nº 86/2013, buscando promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, dirigindo sua atuação às classes multisseriadas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como objetivos, o Programa Escola da Terra define: I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, tendo, em seu bojo, quatro componentes: I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social.

O referido Programa, ao estabelecer parcerias com diferentes entes federados e instituições formadoras, possibilita um alcance maior às turmas multisseriadas, e contribui de forma mais efetiva para um processo formativo consistente e situado dentro das diversas realidades. Dentre essas parcerias, a articulação entre

SEMESP/MEC e a Universidade, no nosso contexto específico, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), é um processo que permite uma formação teórico-prática sólida dos professores cursistas, na medida em que a Universidade acumula experiências exitosas tanto em relação à formação inicial e continuada de professores, de um modo geral, quanto em relação à formação voltada para o campo, a partir da implementação de Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo em quatro Campis, o que lhe possibilita uma relação estreita e cotidiana com as comunidades e populações campesinas.

Além disso, a UFPI, com o apoio financeiro do MEC, e em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/PI) e Secretarias de Educação de seis municípios piauienses, implementou uma versão do Programa Escola da Terra no Estado no período 2017/2018, com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente de 200 professores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo. Desses, 174 concluíram o Curso. As avaliações do Programa executado revelam importantes contribuições da formação continuada para o aprimoramento de tais práticas e para a materialização de princípios da Educação do Campo.

Para esta segunda versão, foi realizado levantamento de dados sobre os territórios piauienses que apresentam quantidades consideráveis de escolas localizadas no meio rural e, consequentemente, de classes multisseriadas. Os resultados evidenciaram que o Território dos Cocais é o que apresenta grande demanda de formação no viés abordado pelo Escola da Terra, como pode ser constatado pelo Quadro 4.

Quadro 3 –Quantitativos de escolas rurais, por município (Território Cocais)

ORD.	MUNICÍPIO	TOTAL DE ESCOLAS RURAIS
01	Barras	38
02	Batalha	42
03	Campo Largo do Piauí	17
04	Esperantina	31
05	Joaquim Pires	16
06	Joca Marques	12
07	Luzilândia	36
08	Madeiro	07
09	Matias Olímpio	13
10	Morro do Chapéu do Piauí	12
11	Nossa Senhora dos Remédios	24
12	Porto	16
13	São João do Arraial	12
	TOTAL GERAL	**276**

Fonte: Censo Escolar (2018)

Assim, além de uma grande demanda de formação continuada para professores que atuam em escolas do campo, há condições reais de se implementar um processo formativo condizente com os anseios e necessidades desses professores, tendo em vista a experiência formativa da UFPI articulada à disponibilização de recursos materiais e financeiros da SEMESP/MEC.

II. OBJETIVOS:

1. Ofertar curso de aperfeiçoamento de 180 horas em regime semipresencial/alternância, para 120 professores da rede municipal, que atuam em classes multisseriadas de escolas do campo no Estado do Piauí;
2. Possibilitar suporte aos professores para a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas no campo no pós-pandemia;
3. Delimitar problemáticas significativas da metodologia do ensino nas classes multisseriadas e apresentar proposições ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos;
4. Contribuir para o fortalecimento da escola do campo como espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido;
5. Promover o desenvolvimento técnico e político para a gestão, planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos próprios para a educação do campo;
6. Promover a formação docente com visão ampliada de mundo, da sociedade brasileira, dos processos sociais contemporâneos e a compreensão do campo, com sua história, seus valores, sua cultura, seus saberes, sujeitos e determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos;
7. Contribuir para o desenvolvimento de experiências pedagógicas voltadas para a produção de estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo;
8. Sistematizar e produzir materiais didáticos para as escolas do campo, que possibilitem o apoio pedagógico às atividades docentes, facilitando aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado.

III. BENEFICIÁRIOS

O curso destina-se a 120 cursistas, professores de municípios piauienses, que atuam em classes multisseriadas no campo e em escolas quilombolas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Poderão participar os professores cujos municípios aderirem à ação Escola da Terra, do Ministério da Educação.

IV. DESENVOLVIMENTO

Metodologia

O curso, definido como de Aperfeiçoamento, terá duração de 180 horas/aula presenciais, divididas em cinco módulos (componentes curriculares), sendo cada módulo ministrado em 30 horas/aula, divididas em 20 horas/aula (cada), nos dias de sexta-feira e sábado, para o tempo-universidade e 10 horas/aula para o tempo-comunidade/alternância. As 20 horas/aulas presenciais restantes serão complementadas por dois Seminários Temáticos, a serem realizados no início e final do Curso, com carga horária de 10 horas/aulas, cada um.

O material didático específico para cada módulo contemplará conhecimentos formativos em relação à organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com foco no contexto pós-pandemia, com temáticas voltadas à

avaliação, ao planejamento, à alfabetização e letramento, e às áreas do conhecimento.

Os conteúdos dos cinco primeiros módulos, tanto no que diz respeito ao tempo-universidade (5 tempos de 20 h/a cada) quanto ao tempo-comunidade/alternância (5 tempos de 10 h/a cada) serão desenvolvidos de forma integrada e contextualizada. Antes do início do curso para os cursistas, os professores formadores e os Tutores serão reunidos para esclarecimentos acerca da metodologia do Curso e do material didático a ser utilizado nas formações.

O primeiro Seminário Temático (Abertura) será desenvolvido com o intuito de acolher os participantes e inseri-los em discussões sobre aspectos socioemocionais no contexto escolar e sobre a educação do campo e suas especificidades. Além disso, serão apresentados a metodologia da formação e os conteúdos os módulos. O segundo Seminário Temático (Encerramento) será realizado na forma de exposição de trabalhos e experiências em que os cursistas apresentarão projetos de intervenção local com ênfase na prática pedagógica. Nesta ocasião, os cursistas serão distribuídos em grupos de trabalhos temáticos. Os Seminários contarão com a presença de professores pesquisadores convidados que desenvolvem seus estudos em educação e, em especial, na educação do campo.

A infraestrutura ficará sob a responsabilidade da Universidade Federal do Piauí, conforme termo de pactuação entre o MEC e esta instituição. O município-pólo que concentrará as atividades formativas, Esperantina, está localizado numa região central que atende satisfatoriamente os outros oito municípios beneficiários: Barras, Batalha, Joaquim Pires, Luzilândia, Madeiro, Morro do Chapéu, Nossa Senhora dos Remédios e São João do Arraial, além de possuir pólo do Centro de Educação à Distância (CEAD) da UFPI, onde será realizada a formação, isto é, os encontros de Tempo-Universidade.

O curso será ofertado, de forma sucessiva, para 03 turmas de 40 cursistas, cada uma, concentradas no município-polo - Esperantina. Foi utilizado como critério para escolha dos municípios, o atendimento a uma mesma região do Estado que aglomerasse municípios com uma rede de escolas públicas rurais maiores que a urbana, e que nessas escolas estivessem organizadas classes multisseriadas.

O deslocamento e alojamento dos cursistas, durante as atividades pedagógicas de formação do Tempo Universidade, serão de responsabilidade das instituições parceiras do convênio do projeto. A UFPI, na gestão dos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC, será responsável pela alimentação dos cursistas, descolamento e estadia dos seus formadores e convidados, além do material didático pedagógico confeccionado, disponibilizando também outros recursos pedagógicos para realização dos estudos nos Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Estrutura Curricular

A estrutura curricular do curso de formação continuada do Programa Escola da Terra reconhece os educadores cursistas como sujeitos ativos em seu processo formativo. Para tal, a fundamentação de proposta metodológica ancorar-se-á na Pedagogia da Alternância e nos pressupostos da Educação do Campo, com as especificidades do conhecimento, que serão trabalhados durante os cinco módulos e os dois Seminários Temáticos.

Como princípios educacionais, levar-se-á em consideração a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, trabalhando com enfoque especial os conteúdos formativos socialmente relevantes, por meio da Pedagogia da Alternância, tendo em vista que segundo Gadotti (2003, p. 69, p. 48), neste tipo de organização metodológica, "é o sujeito que aprende através da experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença".

A Pedagogia da Alternância não é só um procedimento das ações pedagógicas, pois tem a intencionalidade de valorizar no processo educativo as manifestações sociais, principalmente as reivindicações de direitos da comunidade, como é o caso da educação dentro das expectativas da Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância trabalha em dois momentos: *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*.

Durante o Tempo Universidade os educadores cursistas participarão de momentos de discussão com base em referencial teórico que contemple as especificidades da educação do campo, das classes multisseriadas e o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, bem como desenvolverão, com orientação dos professores formadores/pesquisadores, oficinas de planejamento do trabalho pedagógico e elaboração de materiais didáticos/pedagógicos para a potencialização desse trabalho.

A partir desses estudos e oficinas desenvolvidos no Tempo Universidade, serão elaboradas, no coletivo, atividades a serem implementadas no Tempo Comunidade, sob orientação do Professor Formador e Supervisor de Curso, e no espaço profissional dos educadores cursistas. O Tempo Universidade seguinte será também, um momento de sistematização, síntese e consolidação do que foi desenvolvido no Tempo Comunidade. A Estrutura Curricular básica, de todo o Projeto, se expressará da seguinte forma:

1º Momento:

Seminário Temático (Abertura) – 10h

Temas: Aspectos socioemocionais no contexto escolar; Educação do campo e suas especificidades; O Programa Escola da Terra: contexto, metodologia e os módulos de formação.

2º Momento:

Desenvolvimento dos Módulos – 160h

Temas: Ver Quadro 4.

3º Momento

Seminário Temático (Encerramento) – 10h

- Exposição de trabalhos e experiências de intervenção dos cursistas.

Quadro 4 - Temas dos Módulos da Formação, com Cargas Horárias

MÓDULO	TEMA	CARGA HORÁRIA
Módulo 1	**Organização do Trabalho Pedagógico em classes multisseriadas:** orientações para o diagnóstico do rendimento acadêmico das crianças; diversos arranjos organizacionais da turma; o estudo da comunidade; as	30 horas (20+ 10)

	sequências didáticas; e os projetos didáticos.	
Módulo 2	**Alfabetização e Letramento em classes multisseriadas:** Leitura e Escrita; gêneros e tipos textuais; a literatura infantil.	30 horas (20 + 10)
Módulo3	**Conhecimento matemático em classes multisseriadas:** o conceito de número natural; Números e operações; Geometria: espaço e forma; grandezas e medidas; Tratamento da informação.	30 horas (20 + 10)
Módulo 4	**Ciências Humanas em classes multisseriadas: a História e a Geografia a partir de Eixos Estruturantes: O**rganização do tempo e espaço; Produção e comunicação; Identidade e diversidade; Cartografia e fontes históricas e geográficas.	30 horas (20 + 10)
Módulo 5	**Ciências da Natureza em classes multisseriadas:** O trabalho interdisciplinar e a alfabetização científica; orientações para o trabalho com as ciências da natureza nos anos iniciais no ensino fundamental; o ensino de Ciências por meio da literatura infantil; outras estratégias para o ensino de Ciências.	30 horas (20 + 10)

Equipe de desenvolvimento

Os profissionais que compõem a equipe de desenvolvimento da formação no âmbito da Universidade Federal do Piauí têm experiência comprovada na educação básica, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como com processos de formação de professores no ensino superior. Além disso, todos estão imersos em estudos, pesquisas e práticas docentes em Educação do Campo.

No Quadro 5 estão especificados nomes dos profissionais, função que exercerão, titulação e atribuições inerentes a cada função, bem como o período de atuação de cada um.

Quadro 5 – Equipe de desenvolvimento da formação no âmbito da UFPI

NOME/FUNÇÃO	TITULAÇÃO	MESES DE ATIVIDADES	ATRIBUIÇÕES
Coordenador Geral Adjunto			
Keylla Rejane Almeida Melo - CPF: 623.781.043-91 Telefone: (86) 99998-2389 E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br	Doutora	08	Responsável por toda a atividade pedagógica e atividades da equipe de formação.
Supervisor de Curso			
Enayde Fernandes Silva Dias CPF: 055.019.433-95 Telefone: (86) 99984-4100 E-mail: enayde_94@hotmail.com	Mestre	08	Responsável pela logística, acompanhamento e monitoramento do Programa.
Formador			
Aline Assunção Tranqueira CPF: 006.369.223-67 Telefone: (86) 99926-2895 E-mail: alineassuncao_0@hotmail.com	Mestre	08	Responsável pela articulação e acompanhamento da ação dos tutores.
Professor Pesquisador (Formador)			
Keyla Cristina da Silva Machado CPF: 844.779.973-53	Mestre		Responsável pela

Telefone: 99819-0986 E-mail: keylacrissmachado@gmail.com		07	formação dos professores cursistas.
Marli Clementino Gonçalves CPF: 619.642.803-97 Telefone: (86) 99925-8853 E-mail: marliclementino@yahoo.com.br	Doutora		
Márcia Reijane Gomes de Moura CPF: 960.327.403-82 Telefone: (86) 99817-6000 E-mail: marciargmoura@hotmail.com	Especialista		
Professor Pesquisador (Conteudista)			
Luiz Jesus Santos Bonfim CPF: 713.664.403-82 Telefone: (86) 99904-2040 E-mail: luizbonfim@yahoo.com.br	Mestre	06	Responsável pela elaboração dos módulos das formações.

Avaliação

A avaliação das ações do Programa será realizada ao longo de todo o processo formativo, de forma integrada, com vistas a subsidiar as decisões da equipe do Programa e fornecer dados para a construção do relatório final, conforme especificado a seguir:

1. Reuniões: serão realizadas sistematicamente, objetivando promover uma maior articulação entre a equipe responsável pela formação;
2. Visitas: são executadas sistematicamente com vistas a conhecer, *in loco*, as contribuições da formação para a ressignificação da prática educativa.

O processo avaliativo do Curso incluirá, ainda, a adoção de um instrumento a ser elaborado pelos professores formadores, com questões referentes aos seguintes aspectos: infraestrutura, conteúdo, coordenação e participação do processo formativo de todos os envolvidos no curso.

Este instrumento será aplicado após a realização de cada um dos módulos, pois, entende-se que a avaliação representa responsabilidade coletiva e particular, tendo como eixo a auto avaliação para a superação das falhas e para novas aprendizagens.

Os cursistas também produzirão um relato de experiência sobre as contribuições do Programa Escola da Terra para a ressignificação da prática educativa.

V. CRONOGRAMA

Atividades/Subatividades	Período / mês
1. Planejamento	
1.1. Elaboração do projeto do curso	05 e 06/2020
1.2. Definição da coordenação do curso, equipe técnico-pedagógica, administrativa e tecnológica	06/2020
1.3. Tramitação e aprovação do projeto do curso	07/2020
2. **Preparação**	
2.1. Articulação de parcerias (Secretaria Estadual de Educação -	06 e 07/2020

SEDUC e Secretarias Municipais de Educação)	
2.2 Elaboração de material didático	07 e 08/2020
2.3. Seleção de cursistas e tutores	07/2020
2.4 Inserção de cursistas no SISFOR	08/2020
3. **Desenvolvimento**	
3.1. Seminário Temático de Abertura	09/2020
3.2. Desenvolvimento do Curso: Tempo Universidade (Encontros presenciais) e Tempo Comunidade	09/2020 a 01/2021
3.3. Seminário Temático de Encerramento	02/2021
3.4. Análise processual da execução do curso e relatório parcial	02/20021
3.4. Monitoramento e avaliação de trabalho/atividades de intervenção pedagógicas suscitadas no último seminário	02-03/20021
3.5. Encerramento de tempo comunidade – trabalho de intervenção dos professores cursistas em sala de aula/comunidade	03/2021
4. **Finalização**	
4.1 Relatório final e parecer de cumprimento do objeto	Ate 12 /2021

VI. CERTIFICAÇÃO

A Universidade Federal do Piauí certificará como tendo concluído o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, de 180 horas, o cursista que, a contento, concluir o curso, em conformidade com as normas da UFPI.

VIII. ORÇAMENTO

QUADRO SIMPLIFICADO DE CUSTEIO

DETALHAMENTO E JUSTIFICATIVA DAS DESPESAS DE CUSTEIO

Contrato				
Título do Projeto				
ESCOLA DA TERRA				
Coordenador(a):				
RECEITAS				
	Item			**Valor (R$)**
	Orçamento de custeio			98.640,00
	Total			98.640,00
DESPESAS				
1	**Diárias (33.90.14)**			
	Item	**Quantidade**	**Valor unitário**	**Total**
1,1	Professor Pesquisador Formador: desenvolvimento/mediações dos conteúdos técnico-pedagógicos do curso em todos os módulos existentes; reuniões técnico-pedagógicas; deslocamento para orientações, realizações de seminários (abertura, integradores e de encerramento); visitas de TC. São três professores X 30 diárias cada, sendo seis diárias em cada módulo para cada professor, incluindo os seminários.	90	177,00	15.930,00
1,2	Coordenador Adjunto (reuniões técnicas, orientações, seminário, visitas de TC) - 1 pessoa x 20 diárias	20	177,00	3.540,00
1,3	Supervisor de Curso (reuniões técnicas, orientações, seminário) - 1 pessoa x 10 diárias	10	177,00	1.770,00
1,4	Professor Formador (reuniões técnicas, orientações,	20	177,00	3.540,00

	seminário, visitas de TC) - 1 pessoa x 20 diárias			
1,5	Professor Conteudista (reunião técnica e seminário) - 1 pessoa x 6 diárias	6	177,00	1.062,00
1,6	Colaborador Eventual (convidado, palestrante) - 1 pessoa X 2 diárias	2	224,40	448,80
			Subtotal	26.290,80
2	**Despesas com passagens (33.90.33)**			
	Item	**Quantidade**	**Valor unitário**	**Total**
2,1	Colaborador Eventual (convidado, palestrante) – ida e volta	1	1.500,00	1.500,00
			Subtotal	1.500,00
3	**Material de consumo (33.90.30)**			
	Item	**Quantidade**	**Valor unitário**	**Total**
3,1	Material de consumo (papel A4, tonner para impressora, pen drive, fita adesiva, cola, EVA, marcador para quadro branco, papel madeira, caneta, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, tesoura, TNT, álcool em gel, máscaras, guardanapos de papel)			9.649,20
			Subtotal	9.649,20
4	**Outros serviços de terceiros - Pessoa jurídica (33.90.39)**			
	Item	**Quantidade**	**Valor unitário**	**Total**
4,1	Alimentação para cursistas - 120 cursistas x 2 dias x 6 encontros	1440	25,00	36.000,00
4,2	Contratação de serviços gráficos para confecção dos módulos de formação, incluindo arte gráfica, diagramação, editoração, impressão e encadernação - 140 cursistas x 5 módulos	700	12,00	8.400,00

4,3	Locação de veículo com combustível e motorista para desenvolvimento do curso, seminário, orientações, reuniões técnicas, visitas de TC. (Camioneta 4X4) - 8.000 Km a R$ 2,10 cada	8000	2,10	16.800,00
			Subtotal	61.200,00
			Total	**98.640,00**

IX - REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 20 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação/ FNDE. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

_____. **Portaria n. 579/2013.** Institui a Escola da Terra. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institu_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HAGE, Salomão M. (Org). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos das escolas multisseriadas no estado do Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2003.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 50 (especial), p. 90-98, maio. 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os itens serão adquiridos, bem como os serviços a serem prestados seguirão o disposto na Lei n.º 8.666/93, no qual institui normas para licitação e contratos da Administração pública.

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes
Reitor

Profa. Dra. Keylla Rejane Almeida Melo
Coordenadora do Projeto

ESTADO DO PIAUÍ

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ
GABINETE DEP. CÍCERO MAGALHÃES
MANDATO POPULAR

LIDO NO EXPEDIENTE
Em, 08/02/2018

APROVADO
Em 14/02/18

~~Requerimento nº 001/2018~~

1º Secretário

Excelentíssimo Senhor Presidente da Assembleia Legislativa do Piauí

1º Secretário

CÍCERO MAGALHÃES, Deputado Estadual do PT com assento nesta Casa Legislativa, **REQUER,** na forma regimental, que depois de ouvido o plenário, seja aprovado a realização de **audiência pública perante a comissão de Administração Pública e Politica Social**, para tratar sobre os desafios da política de educação do campo no Brasil e no Piauí.

JUSTIFICATIVA

Nosso mandato popular, em sintonia com o Fórum Piauiense de Educação do Campo (FOPEC), propõem a **Comissão de Administração Pública e Política Social** da Assembleia Legislativa do Piauí a proposta de realização de uma Audiência Pública para tratar sobre o seguinte tema: Os Desafios da Política de Educação do Campo no Brasil e no Piauí.

Nesta audiência pretendemos promover o pronunciamento das principais instituições públicas e entidades da sociedade civil, atualmente implicadas nas ações de Educação do Campo, com o intuito de refletirmos sobre os desafios existentes, ao mesmo tempo, buscando visualizar saídas para potencializar ações em curso e outras que compõe a pauta social do setor.

Segundo Caldart (2012, p.19) "A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira", diante da realidade de precariedade da educação no meio rural, com escolas improvisadas, sem equipamentos, distantes dos locais de moradia, professores sem a formação legalmente exigida, dentre outros problema.

Diante desse quadro, as lutas por Reforma Agrária dos movimentos sociais do campo, especialmente nas décadas de 80 e 90 teve, dentre os objetivos a promoção da Educação do Campo, que consiste em transformar positivamente a realidade que conhecemos como Educação Rural, com a realização de políticas publicas voltadas para uma nova concepção de educação, de escola, Campo e Camponês, tornando possível uma formação integral e integrada ao meio geográfico e cultural do Campo, em sintonia com o propósito de superação das desigualdades econômicas entre lugares, pessoas e modos de vida, ao mesmo tempo valorizando suas particularidades.

As primeiras ações de Educação do Campo no Brasil, promovidas pelo Estado, foram realizadas nos anos 1990. Um marco, neste sentido, foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998, proporcionado a parceria entre o Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com universidades públicas e movimentos sociais do campo para a realização de cursos de formação nos diferentes níveis, alcançando da educação básica à pós-graduação e forte preocupação com a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Com a criação do PRONERA outras ações foram sendo concretizadas, tanto do ponto de vista da prática, via processos de formação programada, como no tocante a definição de um marco normativo que permita materializar a proposta da Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001 e 2008) são referências para a Política de Educação do Campo, estabelecendo um conjunto de princípios e procedimentos para situar as escolas do campo em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores. Definem qual o publico da Educação do Campo, o que é um escola do campo, o que se espera da formação, trata sobre a escola muitsseriada, estabelece parâmetros para a nucleação, para o transporte de estudantes intra-campo e do Campo para a Cidade, dentre outros componentes importantes.

Contudo, há o desafio de consolidar tais diretrizes, observando, dentre outros, os tempos escolares à luz do regime de alternância, permitindo reservar tempo para atividades próprias do Campo, como o plantio e a colheita, por exemplo, ao lado dos estudos e da vivência comunitária.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica; incentiva a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos

Av. Mal. Castelo Branco 201- Cabral Teresina-PI, 64.000-810
-mail: ciceromagalhaes@alepi.pi.gov.br
Gabinete: Telefax 3133-3162 ou 3161

em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.

Em 2010 foi instituído o Decreto nº 7.352 dispondo sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, ressaltando os princípios da educação do campo, dentre os quais o respeito à diversidade, a elaboração dos projetos político-pedagógicos específicos, de políticas de formação de profissionais da educação, a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Em 2014 foi aprovada a Lei 12.960/2014, estabelecendo normas que dificulta o fechamento de escolas do Campo no Brasil. Não obstante, ainda há muito a realizar no plano do real. No tocante ao fechamento de escolas, por exemplo, um estudo publicado em 2016 indica a cada 2 h e 40 min uma escola do Campo é fechada no Brasil; só no ano de 2014 foram 4.084 escolas fechadas (COSTA, ETGES, VERGUTZ, 2016).

Outro estudo realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio - Instituto CNA, apresenta alguns dados, produzidos a partir de informações oriundas do banco de dados do Censo Escolar de 2012, e fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, mostrando que nas escolas do campo praticamente não há Biblioteca, computador, TV, antena parabólica, videocassete e/ou DVD, agua filtrada para os alunos, energia elétrica, e rede de esgoto sanitário, em falar nas altas taxas de abandono escolar e baixa taxa de aprovação, além de outros problemas quanto a estrutura física como podemos ver destacados abaixo: 88,5% das escolas não possuem bibliotecas; 61,3% não possuem computadores; 52,2% não possuem aparelhos de TV; 51,1% não possuem videocassete e/ou DVD; 18,1% não possuem água filtrada para consumo; 13,7% não possuem energia elétrica; 14,7% não possuem esgoto sanitário.

Segundo o estudo, essa é a realidade de 0,7% das escolas públicas rurais brasileiras, localizadas nos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Roraima.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) o Piauí tem um terço de sua população residindo no meio rural e de acordo com Borges (2017), no Estado foram fechadas 377 escolas municipais no meio rural, somente no ano de 2014, das quais, 23 (6,10%) foram extintas e 354 (93,90%) tiveram suas atividades paralisadas. Estas instituições atendiam, em 2013, a um total de 7.088 alunos regularmente matriculados e estavam distribuídas em 111 municípios distintos, ou seja, quase metade (49,55%) dos 224 municípios existentes no Estado; uma média de 3,40 escolas fechadas por município, no período. O mesmo estudo indica Pedro II como o município em que houve maior fechamento de escolas (quinze, ao todo), respondendo por 3,98% do total do estado e o município com o maior número de alunos afetados foi o de Corrente, em um total de 468 alunos, respondendo por 6,60% do total estadual.

Apesar do cenário geral, há experiências bem sucedidas, como a realizada pelas Escolas Família Agricola - EFAs, as quais vem se dedicando principalmente a formação de jovens no ensino médio, tendo em vista a profissionalização e construção de laços de pertencimento ao Campo. Porém falta o devido reconhecimento desse trabalho, por parte do poder público estadual, quando, por exemplo, não reconhece a importância da parceria, resguardando a autonomia e modos próprios de organização das mesmas, bem como quando não prover condições para existência de quadro de pessoal permanente, contratado via concurso público, em condições de familiarizar-se com a dinâmica do processo de formação por elas desenvolvido.

Há também as experiências dos cursos formais de Licenciatura de Educação do Campo (LEDOCs), realizadas pelas universidades federais, no caso do Piauí, pela UFPI, os cursos realizados pelo PRONERA em parceria com a UESPI, que devido à escassez dos recursos, que vem sofrendo constantes cortes, estão ameaçados, o que representa enorme retrocesso, diante das expectavas criadas e das ações já realizadas.

Apesar da existência de uma lei estadual (nº 6.651/2015, que institui a Política Estadual de Educação do Campo para populações rurais no Piauí, não se consegue ver avanços significativos decorrentes desse aparato legal, posto que a predomina a precariedade das escolas, da formação e remuneração dos profissionais, fechamento de escolas, grandes distancias percorridas para chegar à escola e tudo isso ocasionado o esvaziamento do Campo, especialmente pelos jovens em buscas de alternativas, comprometendo, assim, o desenvolvimento que se pretende para os territórios rurais e para o Estado em seu todo.

Daí a importância de realização da Audiência Pública, como oportunidade de trazer o tema à público, na discussão a partir dos principais atores sociais envolvidos, na busca de alternativas à altura dos desafios colocados.

Sugestão de convidados: Representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC/SECADI); Representante do Fórum Nacional de Educação do Campo; Representante da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI); Representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Representante da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Representante da Universidade Estadual do Piauí (UFPI); Representante do Fórum Piauiense de Educação do Campo (FOPEC); Representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Representante da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG/PI); Representante da Comissão Pastoral da Terra (CPT); Representante do Federação dos Agricultores Familiares (FAF/PI) e Representante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Pal. Petrônio Portela, em Teresina-PI, 07 de fevereiro de 2018

Dep. Cícero Magalhães – PT

Av. Mal. Castelo Branco 201- Cabral Teresina-PI, 64.000-810
-mail: ciceromagalhaes@alepi.pi.gov.br
Gabinete: Telefax 3133-3162 ou 3161



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC

Programa Nacional de Educação do Campo
PRONACAMPO

Documento Orientador

Brasília, janeiro de 2013.

I. Apresentação

Este documento tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, contando com a colaboração da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersetorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS.

A elaboração do Programa suscitou amplo debate quanto à importância de sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, os

Municípios e o Distrito Federal. A proposta foi apresentada no fórum de Secretários de Estaduais de Educação, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA e aos representantes da Frente Parlamentar pela Educação do Campo.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

- Gestão e Práticas Pedagógicas;
- Formação Inicial e Continuada de Professores;
- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- Infraestrutura Física e Tecnológica.

No contexto do PRONACAMPO foram apresentadas propostas de alterações legais, encaminhadas por meio:

- do PL 3.534/2012, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar "a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar."
- da Medida Provisória nº 562 de 2012**,** convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA.

II. Marcos Legais

A legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 estabelece um novo marco na Educação do Campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além

da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB, ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo. Estas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002 orientam quanto os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de "Educação do Campo", que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As diretrizes complementares orientam ainda que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. As diretrizes normatizam também que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que "Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

III. Objetivo Geral do PRONACAMPO

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

IV. Eixos e Ações

Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas

1.1 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

Objetivo:

Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.

Caracterização da Ação:

Conforme publicação do Edital PNLD/FNDE nº 5/2011, esta ação contempla a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

A escolha das coleções didáticas após seleção via Edital será realizada pelas redes de ensino participantes do PNLD com base na análise do *Guia de Livros Didáticos para o PNLD Campo*, indicando o tipo de coleção adotada e a primeira e a segunda opção. Essa escolha deverá contar com a participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas, considerando a adequação e a

pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas do campo e comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do processo de escolha dos títulos as redes de ensino procederão ao registro das coleções no Sistema de Material Didático - SIMAD, no Módulo Escolha, disponível no portal: www.fnde.gov.br, no link "SIMAD". A implementação desta ação contempla a avaliação, a aquisição das obras inscritas e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no início de 2013.

1.2 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático

Objetivo:

Atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.

Caracterização da ação:

Conforme edital PNBE/FNDE nº 1/2012, esta ação prevê a disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos.

Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo. Na modalidade de Educação Quilombola, as obras contemplam referenciais para a compreensão das comunidades remanescentes de quilombos como espaços de resistência, abordados na perspectiva da territorialidade, da ancestralidade, da cultura, da religião e tradição oral e da história e saberes tradicionais das diferentes comunidades. A implementação contemplará a avaliação, a aquisição e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no segundo semestre de 2013.

1.3- Mais Educação Campo

Objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

Caracterização da ação:

A proposta do Mais Educação Campo contemplou, em 2012, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo.

Após a disponibilização da lista de escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica -SEB e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação -MEC no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, a Entidade Executora (EEx) deverá confirmar a adesão ao Mais Educação, via ofício, e nomear no mínimo um técnico da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes. Esses técnicos ficarão responsáveis por acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado.

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente,

denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx).

A adesão 2012 contemplou 9.779 escolas do campo e aquelas que tiveram seus planos de trabalho aprovados receberam os recursos depositados por meio do PDDE, conforme a Resolução nº 21, de 22/06/2012. As novas propostas de implementação de educação integral nas escolas do campo, poderão ser apresentadas para adesão no âmbito das Resoluções 2013 e 2014.

1.4– Escola da Terra

Objetivo:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Caracterização da ação:

A ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

O curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas.

A implementação da ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola-comunidade e a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto

político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades.

A adesão à proposta de formação da *Escola da Terra* será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico *PRONACAMPO/Escola da Terra*, a partir de janeiro de 2013, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

Eixo 2 - Formação de Professores

2.1 - Formação Inicial de Professores

Objetivo:

Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Caracterização da ação:

- Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. Para atender a demanda de formação, o MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC, publicou no DOU de 05.09.2012 o Edital nº 02, para adesão das IFES com a disponibilização de professores, equipe administrativa e aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do *PROCAMPO*, viabilizando a oferta a partir de 2013. O ingresso dos professores cursistas se efetivará mediante processo seletivo a ser definido pela instituição formadora ofertante, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores

em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

- Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES*, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Com início dos cursos previsto para o segundo semestre de 2013, a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR será realizada por meio da Plataforma Freire, disponibilizada no endereço http://freire.mec.gov.br

2.2- Formação Continuada de Professores

Objetivo:

Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

Caracterização da ação:

Os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola serão ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação - RENAFOR e da UAB de acordo com o Plano de Formação Continuada proposto pela escola para aprimoramento do seu corpo docente e diretivo, elaborado a partir de um planejamento prévio, feito no PDE Interativo. Os diretores das escolas deverão acessar o PDE Interativo, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento da gestão escolar, no site http://simec.mec.gov.br e preencher o plano de formação, que será posteriormente validado pelas secretarias de educação. Caso o gestor não tenha a senha ou não disponha de acesso à internet, deverá solicitar ao responsável pelo PDE Interativo na Secretaria de Educação de sua rede, que providencie o cadastro ou as condições para a elaboração do plano.

Ao abrir a aba do Plano de Formação estará disponível ao gestor, a relação dos profissionais da escola e o catálogo de cursos. Para a Educação do Campo e quilombola foram disponibilizados os cursos: *Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral*. O gestor da escola, em comum acordo com os professores, indica a demanda de formação, que será

submetida à validação da Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, por meio do Sistema Nacional de Formação - SINAFOR, com acesso através do SIMEC, módulo PAR e enviada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as IPES até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte.

Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica

3.1. EJA Saberes da Terra

Objetivo:

Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

Caracterização da ação:

Para o desenvolvimento dessa ação, as secretarias de educação receberão:

Apoio Financeiro: com base na Lei nº 12.695/2012 será disponibilizado recurso financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional. De acordo com a Resolução FNDE nº 48/2012, o repasse de recursos será efetuado mediante a adesão e cadastro das turmas no SIMEC (http:/ simec.mec.gov.br - módulo educação de jovens e adultos) em uma única parcela, com aplicação exclusiva para a manutenção de turmas com novas matrículas ainda não contempladas pelo FUNDEB, que devem ser apuradas no censo do ano subsequente. O valor utilizado será o valor mínimo por estudante definido nacionalmente para EJA e calculado a partir do início do funcionamento da nova turma.

Para o desenvolvimento da proposta de qualificação profissional ou ensino técnico, a articulação com o PRONATEC financiará as ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo.

Apoio Técnico: Para a elaboração da proposta pedagógica de ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do *Programa Saberes da Terra,* deverão ser assegurados os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável. Para contribuir na elaboração

da proposta está prevista a realização de reuniões para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais, bem como a formação de coordenadores pedagógicos e educadores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR, para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto as suas relações sócio históricas, políticas e culturais.

3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo

Objetivo:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

Caracterização da ação:

Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, disponível no endereço: http:/pronatec.mec.gov.br/

O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante desta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, CEFET e redes estaduais são instituições ofertantes. Especificamente na Bolsa-Formação PRONATEC CAMPO, os ofertantes poderão estabelecer parcerias com prefeituras, redes de ATER, Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFAs, entre outras entidades, para ampliar a oferta de cursos e viabilizar a execução das metas previstas pelo Plano Safra de Agricultura Familiar 2012/13, criando Unidade Remotas, com salas de aulas funcionando fora da sede da instituição ofertante.

Para a implementação do Pronatec Campo, foram constituídos:

Comitês Estaduais PRONATEC CAMPO - organizados pelas Delegacias Federais do MDA compostos por Delegado (a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, Ofertantes, Representantes de

Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. O Comitê estadual coordena, monitora e cria estratégias para implementação da PRONATEC CAMPO no estado, sendo responsável por pactuar os cursos demandados pelas Instâncias Territoriais bem como o número de vagas e forma de funcionamento com as instituições ofertantes.

Colegiados PRONATEC Campo Territoriais – organizados nos colegiados territoriais, constituído pelas câmaras temáticas de educação, sempre que houver, por representantes dos ofertantes e podendo ser ampliado de acordo com a articulação de cada território. É responsável por definir os cursos necessários e de interesse do público do território, considerando as demandas de formação contidas nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS e respeitando os princípios da Educação do Campo, bem como as estratégias para a mobilização dos beneficiários e acompanhamento dos cursos.

Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica

4.1. Construção de Escolas

Objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

Caracterização da ação:

Disponibilização de recursos financeiros para a construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. No projeto é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil. A adesão será feita pelo gestor da rede de ensino, conforme a demanda informada no PAR, por meio do endereço http://simec.gov.br módulo PAR, ícone

PRONACAMPO, onde indicará o número de escolas com o respectivo número de salas bem como os módulos complementares que irão compor o espaço educacional, além de dados técnicos referentes à implantação do projeto (topografia do terreno, localização do terreno, estudo de demanda, levantamento fotográfico, etc).

Para a implementação dessa ação está prevista a utilização de novas metodologias construtivas, publicando-se um Edital de Regime Diferenciado de Contratações Públicas para Registro de Preços de Construção de Escolas Padronizadas do PRONACAMPO. Tal processo permitirá que municípios e estados façam a adesão à ata de registro de preços, dando celeridade à construção das escolas do campo.

4.2. Inclusão Digital

Objetivo:

Promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Caracterização da ação:

Disponibilização de equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores nos processos de formação e planejamento das aulas. Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA, para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório. A divulgação das escolas selecionadas e o "Aceito" das Secretarias Municipais, Estaduais e Distrital é realizada por meio do SIGETEC, endereço: http://sip.proinfo.mec.gov.br

Mais informações no link:
http://portal.mec.gov.br/

4.3. PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola

Objetivo:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas

voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Caracterização da ação:

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEx) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. De acordo com Resolução FNDE nº 36/2012, os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 15 a 50 matrículas R$ 11.600,00; de 51 a 150 matrículas R$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas R$ 15.000,00.

A relação nominal das escolas passíveis de atendimento é disponibilizada no endereço www.mec.gov.br> SECADI > Destaques e http://www.fnde.gov.br/resoluções

4.4. PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola

Objetivo:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

Caracterização da ação:

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.

Para a adesão, o secretário estadual, municipal ou distrital de educação deverá validar o Termo de Adesão disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), acompanhada de anexo de 3 (três) a 5 (cinco) fotos do prédio escolar que evidenciem a necessidade de melhoria das condições do abastecimento de água e/ou do esgotamento sanitário na escola. Os recursos serão liberados às escolas, conforme os critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 32/2012 a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas receberá R$ 25.000,00; de 51 a

150 matrículas receberá R$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R$ 32.000,00. A relação nominal das escolas e o manual de orientação com todas as informações necessárias para a adesão estão disponíveis no sítio www.fnde.gov.br -> Dinheiro Direto na Escola -> Legislação -> anexos da Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012. Também no endereço www.mec.gov.br> SECADI > Destaques.

4.5. Luz para Todos na Escola

Objetivo:

Garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.

Caracterização da ação:

As escolas sem fornecimento de energia elétrica terão atendimento prioritário no Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia, para tanto, o gestor local deverá encaminhar ofício com o georeferenciamento (latitude/longitude) da escola à concessionária responsável pelo Programa no estado, com cópia para o e-mail educacaocampo@mec.gov.br.

4.6. Transporte Escolar

Objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

Caracterização da ação:

Disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR. A ação prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares). A adesão é feita pelo gestor local por meio do SIMEC, aba Plano de Ações Articuladas - PAR.