



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB: POLÍTICA,  
CAMINHOS E DESAFIOS**

ELIZABETH MENDES

LINHA DE PESQUISA:  
HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS

CAMPINA GRANDE – PB  
2021

ELIZABETH MENDES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB: POLÍTICA,  
CAMINHOS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB, como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

CAMPINA GRANDE – PB

2021

M538e Mendes, Elizabeth.

A educação do campo no município de Queimadas-PB: política, caminhos e desafios / Elizabeth Mendes. – Campina Grande, 2022.

197f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".

Referências.

1. Educação do Campo. 2. Direito à Educação. 3. Organização e Gestão Escolar. 4. Políticas Educacionais. 5. Queimadas-PB. I. Teixeira, Luciênio de Macêdo. II. Título.

CDU 37.018.51:63(043)

**ELIZABETH MENDES**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB: POLÍTICA,  
CAMINHOS E DESAFIOS**

BANCA EXAMINADORA



---

*Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza*  
(Orientador – PPGEd/UFCG)



---

Dra. Maria do Socorro Silva  
(Membro interno – PPGEd/UFCG)



---

Dra. Maria do Socorro Xavier Batista  
(Membro externo – PPGEd/UFPB)

---

Dra. Melânia Rodrigues  
(Membro interno - suplente – PPGEd/UFCG)

---

Dr. Márcio Adriano de Azevedo  
(Membro externo - suplente – PPGEp/IFRN)

CAMPINA GRANDE – PB, agosto de 2021.

*Dedico este trabalho ao nosso Pai Celestial que nos criou e foi inovador nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um mundo novo de possibilidades.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, ao nosso Pai Altíssimo por ter estado ao meu lado em todas as dificuldades e conquistas. Por ter me dado coragem e disposição para continuar, mesmo em meio às adversidades (1Ts 5:18).

Ao meu pai José Mendes Sobrinho que, não pôde ficar comigo até o final desta jornada, mas que sempre torceu por mim em tudo que me dediquei em fazer.

Aos meus queridos Silvania e Lucas, pela compreensão, paciência e muita tolerância que demonstraram, durante todo o processo de construção desta dissertação, por cada xícara de café, por cada massagem nas costas e nos braços que fizeram nos momentos de maior cansaço físico e mental, pelos quais passei.

Agradeço à UFCG, representada por seu corpo docente, direção e administração que nos oportunizaram condições de aprimorar o nosso olhar crítico em relação ao mundo e a totalidade dessa representação.

Especial agradecimento ao professor-orientador, Antônio Lisboa Leitão de Souza, pelo acolhimento dedicados a mim, mas, principalmente, pela confiança que sempre demonstrou durante a construção deste trabalho. Obrigada pela gentileza e amizade que sempre demonstrou.

Aos meus amigos de jornada que compartilharam e compartilharam nossas dores e conflitos, mas também, alegrias e conquistas.

À banca examinadora, representada por Socorro Silva, Socorro Xavier, Melânia Rodrigues, pelas contribuições dadas durante a construção deste trabalho, são incentivos que levarei para a vida toda.

À Rachel Castanha e Kezia Queiroz, Secretária de Educação e Coordenadora Geral de Educação de Queimadas, respectivamente, por me apoiarem nessa empreitada, acreditando em meu potencial profissional, bem como, à toda a Secretaria de Educação, aos professores, coordenadores, gestores, mães, estudantes, que me cederam seu tempo precioso, em colaboração com meu trabalho.

Enfim, agradeço a todos que acreditam que, com coragem e determinação, podemos desenvolver uma escola pública de qualidade, com equidade para todos os brasileiros.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como **objeto de estudo** os caminhos e desafios para a implementação das políticas de Educação do Campo no município de Queimadas, na Paraíba. A **metodologia** adotada foi pautada no materialismo histórico-dialético, tendo utilizado como instrumento a análise documental, a entrevista semiestruturada e a análise de fotografias. Com essa perspectiva, buscamos responder às seguintes **questões de pesquisa**: 1 – Que ações políticas de Educação do Campo vêm sendo adotadas no município de Queimadas-PB?; 2 – Quais os caminhos e desafios para a implementação da Educação do Campo no âmbito municipal? Afim responder estas questões, a pesquisa foi conduzida com o **objetivo principal** de analisar as políticas educacionais vigentes no município de Queimadas–PB, particularmente quanto a Educação do Campo, os caminhos e desafios de sua implementação. Partimos da hipótese de que a implementação das políticas da Educação do Campo é uma realidade ainda parcial no município, uma vez que há escolas situadas em comunidades rurais que organizam seu trabalho considerando a agroecologia e a sustentabilidade. No entanto, essas práticas não estão vinculadas à secretaria de educação, sendo ações que algumas escolas desenvolvem buscando construir esse paradigma na comunidade, sem, contudo, contar com marcos normativos específicos, a não ser por alguns Projetos Político-Pedagógicos que norteiam essas práticas. Observamos que a Secretaria de Educação tem implementado políticas educacionais a partir de Parcerias Público-Privada, com o Instituto Alpargatas e o Instituto IBS, além de regulamentar a disciplina de educação emocional no município, em detrimento da Educação do Campo. Entendendo como esta tem sido tratada ao longo da história, percorremos os delineamentos históricos da negação do direito à educação contextualizada no município, perpassando pela organização e gestão escolar, pelas políticas públicas experimentadas no município e, principalmente, como a experiência com a Educação do Campo se desenvolve em meio a uma disputa entre instituições envolvidas com a educação de Queimadas. A pesquisa mostrou que a educação/ensino contextualizado, quando ocorre, deriva não de uma orientação oficial do município, mas do profissional que atua em sala de aula e tem assumido compromisso com essa perspectiva. Nestes casos, fica ao encargo do docente aprimorar seus conhecimentos, de modo a atender o estudante dentro dos direitos de aprendizagens que este tem. Dessa forma, negligencia-se a determinação legal existente no país, segundo a qual é responsabilidade do sistema de ensino oferecer formação continuada e permanente ao profissional de educação, seja do campo ou da cidade. Nesse sentido, buscamos compreender o que os marcos normativos municipais preveem sobre: Educação do Campo, organização e gestão escolar e o direito à educação. Encontramos documentos que nos deram esperança de uma prática contextualizada, bastando, para isso, que se ofereça formação ao profissional que atua na escola. Também encontramos documentos oficiais que apontam a retirada ou negação de direitos, haja vista, por exemplo o fechamento e nucleação escolar, como previsto no Plano Municipal de Educação de 2015. Assim, a pesquisa possibilitou um olhar mais amplo sobre os desafios enfrentados para a implementação do direito à educação (contextualizada) no município.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Direito à Educação; Organização e Gestão Escolar; Políticas Educacionais; Queimadas-PB.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio los caminos y desafíos para la implementación de políticas de Educación Rural en el municipio de Queimadas, en Paraíba. La metodología adoptada se basó en el materialismo histórico-dialéctico, utilizando como instrumentos el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y análisis de fotografías. Con esta perspectiva, buscamos responder a las siguientes preguntas de investigación: 1 - ¿Qué acciones políticas de Educación Rural se han adoptado en la ciudad de Queimadas-PB?; 2 – ¿Cuáles son los caminos y desafíos para la implementación de la Educación Rural a nivel municipal? Para responder a estas interrogantes, la investigación se realizó con el objetivo principal de analizar las políticas educativas vigentes en el municipio de Queimadas-PB, particularmente en lo que respecta a la Educación Rural, los caminos y desafíos de su implementación. Partimos de la hipótesis de que la implementación de políticas de Educación Rural es aún una realidad parcial en el municipio, ya que existen escuelas ubicadas en comunidades rurales que organizan su trabajo considerando la agroecología y la sustentabilidad. Sin embargo, estas prácticas no están vinculadas al departamento de educación, siendo acciones que algunas escuelas desarrollan buscando construir este paradigma en la comunidad, sin, sin embargo, contar con marcos normativos específicos, salvo algunos Proyectos Político-Pedagógicos que orientan estas prácticas. Observamos que la Secretaría de Educación ha implementado políticas educativas basadas en Asociaciones Público-Privadas, con el Instituto Alpagatas y el Instituto IBS, además de regular la disciplina de la educación emocional en el municipio, en detrimento de la Educación Rural. Entendiendo cómo ha sido tratado esto a lo largo de la historia, recorreremos los trazos históricos de la negación del derecho a la educación contextualizada en el municipio, pasando por la organización y gestión escolar, por las políticas públicas vividas en el municipio y, principalmente, como la experiencia con la Educación Rural se desarrolla en medio de una disputa entre las instituciones involucradas en la educación de Queimadas. La investigación mostró que la educación/enseñanza contextualizada, cuando ocurre, deriva no de una orientación oficial del municipio, sino del profesional que actúa en el aula y se ha comprometido con esa perspectiva. En estos casos, corresponde al docente mejorar sus conocimientos, a fin de servir al alumno dentro de los derechos de aprendizaje que tiene. De esta forma, se desatiende la determinación legal existente en el país, según la cual es responsabilidad del sistema educativo ofrecer formación continua y permanente a los profesionales de la educación, ya sea en el campo o en la ciudad. En ese sentido, buscamos comprender qué prevén los marcos normativos municipales: Educación Rural, organización y gestión escolar y derecho a la educación. Encontramos documentos que nos dieron esperanza para una práctica contextualizada, con solo ofrecer capacitación al profesional que actúa en la escuela. También encontramos documentos oficiales que apuntan al retiro o negación de derechos, dado, por ejemplo, el cierre y nucleación de escuelas, previsto en el Plan Municipal de Educación de 2015. Así, la investigación permitió una mirada más amplia sobre los desafíos enfrentados por la implementación del derecho a la educación (contextualizada) en el municipio.

Palabras llave: Educación Rural; Derecho a la educación; Organización y Gestión Escolar; Políticas Educativas; Queimadas-PB

## LISTA DE MAPAS, QUADROS E IMAGENS

Mapa 1	Mapa do Estado da Paraíba.....	55
Mapa 2	Mapa de zoneamento do município de Queimadas – PB.....	56
Quadro 1	Etapas da pesquisa.....	41
Quadro 2	Corpus documental da pesquisa.....	42
Quadro 3	Sujeitos da pesquisa.....	46
Quadro 4	Linha história do direito à educação no Brasil, nas Constituições Brasileiras.....	62
Quadro 5	Organização do Transporte Escolar.....	135
Quadro 6	Educação do campo no Plano Nacional de Educação.....	
Quadro 7	Educação do campo no Plano Estadual de Educação.....	
Quadro 8	Educação do campo no Plano Municipal de Educação.....	
Quadro 9	Serviços/programas oferecidos pelas instituições parceiras do município queimadense.....	181
Tabela 1	Distribuição das escolas de Queimadas – PB, por etapa de oferta, localização e dependência administrativa.....	115
Tabela 2	Matrículas por etapa de ensino e dependência administrativa em Queimadas – PB (2010) .....	116
Tabela 3	Matrículas por etapa de ensino e dependência administrativa em Queimadas – PB (2011) .....	116
Tabela 4	Quantidade de escolas no município de Queimadas – PB, por localização e dependência administrativa (2010) .....	116
Tabela 5	Distribuição das escolas existentes no município pesquisado por localização e dependência adm. (2010 a 3/2021) .....	117
Tabela 6	Distribuição das escolas municipais ativas em Queimadas – PB, por localização e dependência adm, (2014 a 3/2021) .....	117
Tabela 7	Matrículas do ensino fundamental. Demonstrativo de deslocamento dos anos iniciais para os anos finais em Queimadas – PB (2010 a 3/2021) .....	119
Tabela 8	Número de escolas (urbanas, rurais e privadas) no Brasil e no Nordeste no período de 2010 a 2019.....	125

Tabela 9	Número de escolas rurais e urbanas, no Brasil e no Nordeste, no período de 2010 a 2018 .....	126
Tabela 10	Número de escolas públicas municipais em atividade entre 2014 a 3/2021 .....	128
Imagem 1	Fachada da escola.....	130
Imagem 2	Fachada lateral da escola .....	130
Imagem 3	Quadra poliesportiva (em obras) .....	131
Imagem 4	Sala de educação infantil .....	131
Imagem 5	Sala de primeiro ano .....	132
Imagem 6	Sala de segundo ano .....	132
Imagem 7	Fachada do INCLUIR .....	156
Imagem 8	Atendimento especializado .....	156
Imagem 9	Atendimento especializado .....	157
Imagem 10	Vivencia de educação emocional na escola.....	158
Imagem 11	Vivencia de educação emocional na escola .....	159
Imagem 12	Aula de campo/visita a uma pocilga .....	169
Imagem 13	Aula de campo/visita a um curral .....	169
Imagem 14	Aula de campo/visita a um roçado de milho .....	170
Imagem 15	Aula de campo/coleta de amostras .....	170
Imagem 16	Aula de campo/coleta de amostras.....	171
Imagem 17	Análise das amostras em sala de aula .....	171
Imagem 18	Mini roçado da escola/cultivo de milho .....	172
Imagem 19	Aula de campo/árvore do coco catolé, fruto que dá nome à comunidade .....	174
Imagem 20	Aula de campo/visita a cachoeira do Sítio Catolé.....	174
Imagem 21	Cabeceira da cachoeira do Catolé .....	175
Imagem 22	Pesquisa de campo/levantamento histórico da comunidade....	175

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASA	Instituto do Semiárido
BM	Banco mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEA	Centro Especializado de Atendimento
CEB	Centro de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CGE	Coordenador Geral de Educação
CINEP	Companhia de Desenvolvimento da Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CP	Coordenador pedagógico
CT	Coordenador de transportes
DOEBEC	Diretrizes Operacionais de Educação Básica das Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agraria
EPENN	Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste
EUA	Estados Unidos da América
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de trabalho
IA	Instituto Alpargatas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBS	Instituto Brasileiro Solidário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO	Lei Orgânica

MAPA	Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Movimento Todos pela Educação
NEEMOC	Núcleo de Educação Emocional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PDE	Plano Decenal de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Parceria Público-Privado
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PSH	Psicologia Sócio-histórica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação
SEBRAE	Sistema Brasileiro de Apoio às micro e pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Educação
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	14
2	<b>CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA .....</b>	17
2.1	Motivação para a pesquisa, objeto, questões e objetivos .....	22
2.2	Metodologia da pesquisa .....	26
2.3	Características históricas-geográficas, político-econômicas do município de Queimadas-PB .....	45
2.4	Organização do trabalho .....	53
3	<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	55
3.1	O direito à educação .....	56
3.2	Disputas de paradigmas: educação rural <i>versus</i> educação do campo .....	67
3.3	Educação do campo: percurso histórico, fundamentos e princípios.....	75
3.4	Educação do campo como política pública .....	84
3.5	Os marcos normativos da Educação do Campo .....	88
4	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB .....</b>	100
4.1	A organização da educação municipal de Queimadas-PB .....	101
4.2	O fechamento e a nucleação escolar .....	118
4.3	Educação do Campo nos Planos de Educação .....	121
4.4	A organização e gestão escolar no Projeto Político-Pedagógico .....	127
4.5	Política educacional em Queimadas-PB: Programas e Experiências .....	132
4.6	Desafios para implementação da Educação Do Campo no município de Queimadas-PB .....	155
4.6.1	Disputas na implementação da educação municipal .....	157
4.6.2	Um panorama da educação do campo em Queimadas-PB .....	160
4.6.3	Desafios e caminhos possíveis de Educação do/no Campo em Queimadas-PB .....	163
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	175
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	180
	<b>ANEXOS .....</b>	190

## 1 INTRODUÇÃO

*“[...] Meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas um sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...]” (FREIRE, 2011, p. 75).*

O presente trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, tendo por objetivo identificar e analisar a implementação dos marcos normativos da Educação do Campo no município de Queimadas – PB, identificando e analisando como se desdobrou esse processo no município.

As políticas públicas de visão neoliberal, gerencialista<sup>1</sup>, têm marcado o Estado brasileiro desde os anos de 1990. No contexto de vida atual, destaca-se o agravamento de crises nas mais diversas esferas sociais, acarretando incertezas e imprevisibilidade nas políticas sociais, grosso modo, e educacionais, em particular.

O contexto da pandemia causada pelo o covid-19 impôs, ao mundo todo, um comportamento atípico a qualquer ser humano: o isolamento social. Nesse contexto, as disputas por políticas sociais se tornam ainda mais acentuadas, visto que determinadas áreas se tornaram ainda mais debilitadas, a exemplo da educação escolar pública.

A área educacional é um *lócus* de interesses e disputas políticas e econômicas, tornando-a um terreno de importância destacada na vida social. Esses interesses são expressos, por exemplo, a partir de intervenções no sistema educacional, com a implementação de políticas educacionais de caráter gerencialista. Nessa perspectiva, e sob diferentes justificativas, igualmente são adotadas medidas que chegam a comprometer o direito a educação, como: o fechamento e/ou nucleações de escolas, abertura legal para contratação de programas educacionais por meio de “parcerias” entre o setor público e organizações privadas, mudanças nos projetos curriculares e de formação docente, dentre outros. Tais medidas tomam proporções amplas e se

---

1 Os termos “Gerencialismo” ou “Nova Gestão Pública” se referem às reformas governamentais de diversos países para superar a velha burocracia estatal por meio da propagação de nova cultura organizacional no serviço público, a qual identifica seus usuários como clientes de mesma natureza que aqueles de empresas privadas. O principal argumento do gerencialismo é a necessidade de superação do modelo burocrático de administração pública com foco nos procedimentos, cuja missão básica de servir a sociedade estaria comprometida. Seu propósito é instituir um novo modelo de administração pública com foco em resultados (ANTUNES, 2000).

agravam quando consideramos o contexto de isolamento social, que fragiliza ainda mais o trabalho dos professores, uma vez que precisam se adequar às condições cada vez mais desafiadoras para atender às demandas formativas.

Cabe ressaltar que as providências educacionais no período de pandemia tendem ao fortalecimento e legitimação dessa perspectiva gerencialista, pois, aproveitando-se do cenário, os gestores públicos lançam mão das chamadas aulas remotas nas diversas etapas e modalidades de ensino, sem restrições, atingindo negativamente a educação básica e os povos das comunidades rurais, haja vista a falta de acesso às tecnologias e a precariedade das condições de estudo.

A política educacional é uma das áreas determinantes do bem-estar social, haja vista que, como afirma Gadotti (2003), a educação

[...] tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando as possibilidades da educação, a teoria visa a formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Além disso, mostra instrumentos que podem criar outra sociedade (GADOTTI, 2003, p. 17).

Nesse sentido, a educação tem um papel central na produção do desenvolvimento social por desempenhar função estratégica na garantia de direitos e na mudança da ordem social. Santos (2013) divide o papel da educação em três partes:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, a formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois, inclui a ideia de autonomia. O terceiro que opera no nível político, e o direito a participação, que inclui a possibilidade de participar da construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS, 2013, p. 23).

É nessa direção que os movimentos sociais do campo vêm lutando para que as populações do campo tenham o direito à educação garantido, orientado por princípios que respeitem e valorizem a diversidade de produção, de culturas, de territórios, com escolas no campo que se orientem por políticas específicas e genuínas. Entretanto, a realidade tem mostrado que projetos pedagógicos centrados nos princípios e particularidades inerentes às necessidades e demandas das populações do campo ainda não estão presentes na maioria das escolas situadas no campo ou no meio rural brasileiro.

Diante do exposto, esta pesquisa se orientou pelo objetivo de investigar e analisar a implementação da Educação do Campo, tomando como base empírica a experiência do município de Queimadas-PB. Para tal, consideramos os marcos

normativos vigentes como uma das dimensões da política educacional no país. E identificando os caminhos percorridos pelo município supra em sua política educacional, procuramos analisar se e como se deu a implementação dos marcos normativos da Educação do Campo, quais as motivações para a inserção dessas demandas na agenda política municipal, e, principalmente, quais são os resultados e desafios em termos da efetivação do direito a educação escolar da população do campo em Queimadas-PB.

Ao abordar a política educacional nessa perspectiva, queremos evidenciar sua relevância e o impacto que produz na vida das pessoas e na configuração das relações sociais locais, haja vista que as políticas públicas incidem diretamente no desenvolvimento pessoal, social (inclusão) e político (participação), aspectos fundamentais e pressupostos na construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

## 2. CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

Considerando que a constituição do sistema escolar brasileiro pautou-se em um paradigma urbano, Arroyo (2007, p.159) afirma que há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, como expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

[...] A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros (ARROYO, 2007, p. 159).

As consequências dessa subsunção do campo ao paradigma urbano podem ser observadas na própria evolução do sistema de ensino brasileiro. Revisitando a história da educação no meio rural no Brasil, observamos que a escola não foi nem tem sido tratada com a importância devida, não ocupando centralidade nas discussões educacionais do país, de modo que, conseqüentemente, à população do campo tem sido negado o acesso a uma escola pública do campo, com características próprias. Apesar de nas últimas décadas esse direito ter sido reconhecido, e mesmo com as inúmeras lutas sociais em vista da efetivação desse direito das populações do campo à educação básica, ainda há muitos desafios a serem superados: se há iniciativas públicas na direção da garantia do direito à educação do Campo, ainda há resistências em se reconhecer e se naturalizar a implementação de políticas educacionais específicas como parte desse direito social humano.

A luta por uma educação contextualizada para as variadas realidades sociais no Brasil sempre instigou relações conflituosas com a educação dominante e capitalista, esta pautada em competências e habilidades de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

No contexto dos anos 1930, por exemplo, constituiu-se a discussão sobre um modelo de Educação Rural, que se mantinha ora sob o domínio das elites latifundiárias, ora das elites industriais, mas voltada para a conservação da ordem vigente. A Constituição Federal de 1934, art. 121, parágrafo 4º, estabelecia:

“o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas”.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 181, 182), afirmam que

A constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. [...] À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Em 1937, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural<sup>2</sup>, pelo presidente Getúlio Vargas que outorgou a nova constituição do Estado Novo. Ao que os autores supracitados (2011, p. 183) reiteram que

Em dez de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de preposições para o ensino agrícola.

A Constituição Federal de 1946, elaborada no governo de Dutra (1946 a 1951), propõe-se modificações para a educação. Segundo Arroyo, Caldart, Molina (2011), a Constituição de 1946 remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais. É o que se observa nos artigos 166, 167 e 168, onde se lê, respectivamente:

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. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1946).

---

<sup>2</sup> Na década de 1950 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural.

Já na década 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Arroyo, Caldart, Molina (2011, p.194) destacam que:

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deveriam visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. [...] Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias [...].

A Constituição de 1967, escrita durante o regime empresarial-militar, tratou a educação da seguinte maneira:

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;

Art. 169 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais;

Art. 170 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1967).

De acordo com Arroyo, Caldart, Molina (2011), o Estado brasileiro, sob a égide dessa constituição, transferiu a responsabilidade pela educação dos moradores do campo, permanecendo a obrigatoriedade às empresas agrícolas. Com a Lei nº 5692/1971, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais. No documento aprovado foi citada a educação rural, mas sem garantias das condições necessárias para sua execução.

Finalmente, na Constituição de 1988, numa perspectiva de afirmação dos direitos sociais, a educação é definida como direito de todos, portanto, também dos povos do campo. Essa Constituição (1988) foi uma conquista de lutas populares por democracia, que reivindicaram o direito a uma escola que trouxesse contribuições para o desenvolvimento do campo. Segundo Fernandes (2011, p. 143), uma mostra que representa sua caminhada igualmente às Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo, um avanço real para a Educação do Campo, encontra-se no parágrafo único do Art. 2º, quando afirma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Assim, a Constituição Federal de 1988, ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a Educação do Campo no panorama educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), trouxe em si “avanços” e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo; o art. 28 da referida lei aponta direcionamento específico à escola do campo, ao prescrever que

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

A Lei nº 9.394/1996 abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais. Com base neste contexto histórico sobre a Educação do Campo, as reflexões deixam claro que o processo da Educação do Campo sempre esteve atrelado aos movimentos sociais pois, “[...] para o MST, a conquista da terra nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular [...]” (NETO, 2005, p. 135). Desta forma, passou-se a exigir uma nova educação, para o fortalecimento de uma nova comunidade em formação.

Nesse percurso histórico, a partir de 1990, a Educação **do** Campo aparece, situada historicamente, politicamente e pedagogicamente a partir das matrizes pedagógicas da libertação, da contextualização, do direito dos sujeitos camponeses, entre outras matrizes (pedagogia do oprimido, pedagogia socialista, pedagogia do movimento, pedagogia da alternância, pedagogia da convivência ou do meio), e como prática da classe trabalhadora do campo brasileiro.

Por esse pressuposto, podemos afirmar que a Educação do Campo é fruto das contradições sociais, da pressão e da mobilização dos movimentos sociais do campo. Assim sendo, podemos perceber que a Educação do Campo se contrapõe ao modelo hegemônico da sociedade brasileira, fundada no latifúndio, na monocultura, na escravidão e nas relações sociais patriarcais e racistas, que resultaram na exclusão dos povos camponeses, indígenas e quilombolas do acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades.

A organização de uma articulação de movimentos sociais e instituições públicas como universidades proporcionou a realização de encontros e conferências de Educação do Campo, realizados em nível nacional e por alguns estados brasileiros, constituíram um marco da inserção desta na agenda política, pois, busca entendimento entre os protagonistas da Educação do Campo de modo a sistematizar as reflexões empreendidas e movimentos sociais, se constituindo como um espaço público de estudos, trocas de experiências e de elaboração de propostas e parcerias.

Como conquista do Movimento por uma Educação do Campo, foi criado o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstrando o fortalecimento da Educação do Campo na política educacional, afirmando a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área. Porém, um momento importante da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado pelo apontamento que a LDB/1996 faz, em seu artigo 28, afirmando a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, além de flexibilizar a organização escolar com a adequação do calendário escolar.

A partir da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, definindo que

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-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 de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 01).

São essas diretrizes que, por já existirem propostas pedagógicas específicas para a Educação do Campo, desenvolvidas e reivindicadas pelos movimentos sociais, também possibilitam a elaboração de novas definições públicas

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

Ademais, podemos dizer que organizações de encontros, seminários e conferências para a Educação do Campo, realizados por alguns estados brasileiros, constituem outro marco da inserção desta na agenda política, pois, busca entendimento entre os protagonistas da Educação do Campo de modo a sistematizar as reflexões empreendidas, tanto nas instâncias governamentais, quanto nas organizações e movimentos sociais, se constituindo como um espaço público de estudos, trocas de experiências e de elaboração de propostas e de parcerias.

Em 2009, no 19º Encontro de Pesquisas em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), ocorridos em João Pessoa – PB, a Educação do Campo aparece com o GT 25. No entanto, para nossa surpresa, de acordo com o mapeamento realizado por Cavalcante e Batista (2014, p. 12),

A temática da Educação do Campo esteve presente em mais nove GTs comparecendo com 25 textos em formato de Comunicação Oral, e 03 textos em formato de posters. Computando todos os trabalhos apresentados nos GTs do EPENN de 2009, obtém-se os resultados de 120 trabalhos relatando resultados de pesquisas, demonstrando a pujança desse tema na pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste.

Esses momentos de seminários permitem uma aproximação entre os sujeitos coletivos e as instituições que se vinculam à Educação do Campo, oportunizando informações importantes que geram inquietações e resultam em parcerias na organização das experiências educativas na educação básica, superior, de jovens e adultos e na formação continuada.

## **2.1 Motivação para a pesquisa, objeto, questões e objetivos**

O interesse pessoal de investigar o tema emerge a partir dos resultados de algumas atividades práticas de pesquisa que desenvolvemos ao longo do nosso trajeto profissional. A experiência como professora/diretora de escola situada em região rural, e a partir do curso de especialização em Educação do Campo, percebemos que a participação coletiva na construção democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) constituía-se em prática que resultava em melhores resultados numa escola situada em comunidade rural. O processo de construção do respectivo PPP culminou no engajamento com a UFPB (Universidade Federal da

Paraíba); com a ASA (Articulação do Semiárido Brasileiro), com o Programa Cisternas nas Escolas; AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia, através do projeto Ciranda da Borborema, a qual trabalha as questões de valorização da alteridade, autoestima e identificação da pessoa com a sua comunidade.

Atualmente, está em andamento, em Queimadas-PB, o Projeto Vozes do Campo, que objetiva capacitar professores e estudantes do Ensino Fundamental Municipal, em atividades técnicas agropecuárias e agroecológicas, de acordo com a vocação do município, garantindo a sustentabilidade dos sistemas produtivos do campo. O Vozes do Campo tem como perspectiva a valorização e o fortalecimento da identidade do cidadão agricultor, a preservação ambiental, bem como a diminuição do êxodo rural, resgate e desenvolvimento da economia agrícola local, entre outros resultados esperados.

Trata-se de um projeto desenvolvido considerando as políticas de Educação do campo estabelecidas na legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo), de modo a contextualizar temas como, biodiversidade, agroecologia, sustentabilidade, preservação do meio ambiente, dentre outros, com a realidade de cada unidade escolar.

Não obstante o que é estabelecido na legislação relativo à política de Educação do Campo, assiste-se um processo de resistência, por parte de gestores públicos, quanto ao seu cumprimento e efetiva implementação, já que são medidas legais e políticas que vão contra os interesses do “agrohidronegócio”<sup>3</sup>. E os municípios se orientam pelas políticas emanadas do poder federal que desconsideram os princípios orientadores da Educação do Campo.

---

<sup>3</sup> O conceito de agrohidronegócio foi cunhado por Thomaz Junior (2010) quando o autor busca entender o fenômeno em curso no Centro-Sul do Brasil, para o qual denominou de Polígono do Agrohidronegócio, região que abrange parte dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. Há uma grande preocupação por parte de Thomaz Junior (2011) em dar ênfase aos componentes políticos e de classes que envolvem a expansão do agrohidronegócio no Brasil, por entender que esse fenômeno traz em seu cerne elementos que permitem teorizar/entender/apreender as urdiduras do capital em seu processo sociometabólico de reprodução. O grande capital tem avançado sobre territórios camponeses, áreas de terras devolutas ou com pendências jurídicas, terras indígenas e quilombolas interferindo diretamente na dinâmica das populações do campo que sofrem com os impactos dos projetos desenvolvimentistas que acabam por modernizar os territórios com o propósito de ampliar o fluxo de capitais. Para o município queimadense, este conceito se enquadra no sentido da politicagem realizada dentro e fora de campanhas eleitorais, quando a distribuição de água é negada por se tratar de famílias opositoras. ([http://www.lasics.uminho.pt/conferences/index.php/CEGOT/XIV\\_ColoquioIbericoGeografia/paper/view/1683](http://www.lasics.uminho.pt/conferences/index.php/CEGOT/XIV_ColoquioIbericoGeografia/paper/view/1683)).

Isto posto, podemos dizer que é fato comum em todo o país, que políticas educacionais hegemônicas influenciem e regulem as ações escolares no setor público, incluindo as escolas situadas no Campo. Esse quadro não é diferente na Paraíba e em seus municípios, muitos dos quais ainda são influenciados pelos resquícios do coronelismo<sup>4</sup> que dominou as relações organizacionais da sociedade, tanto no campo quanto na cidade, criando uma espécie de regulação, não somente na política partidária como na própria educação.

Nesse sentido, entendemos a Educação **do** Campo situada histórica, política e pedagogicamente, a partir das matrizes do contexto camponês, fruto do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, sendo resultado das contradições sociais, da pressão e da mobilização dos movimentos sociais do campo, que se contrapõem ao modelo hegemônico da sociedade brasileira.

Em Queimadas-PB, de acordo com seu Plano Municipal de Educação de 2015, as proposições que ele apresenta para a inclusão da Educação do Campo nas escolas rurais demonstram contradições, pois, em seu texto está explícito que, o fato de haver salas multisseriadas nas escolas das comunidades rurais, cria-se a necessidade de nuclear as “unidades escolares para melhor atendimento ao alunado” (p. 64), ao mesmo tempo que, também, expressa a necessidade de valorizar as características dessa população, conforme está redigido no PME de Queimadas:

O resgate do acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo do campo tornou-se prioridade a partir da necessidade da valorização da população das áreas rurais para que se possa contribuir efetivamente com a realidade educacional do campo brasileiro e mais especificamente em nosso município. E, com esse intuito, percebe-se a necessidade de novas práticas e ideias educativas que fortaleçam e que respeitem as diferenças culturais, étnicas, de geração e de local (QUEIMADAS, PME, 2015, p. 64).

O trecho citado afirma ser fortalecer e respeitar as diferenças, ou seja, as características próprias do local e das pessoas. No entanto, quando se diz que salas

---

<sup>4</sup> Coronelismo foi um sistema que ficou conhecido durante a República Velha, onde os coronéis (ricos fazendeiros) eram os principais responsáveis por comandar o cenário político do país. Também conhecida como a “República dos Coronéis” ou “República dos Oligarcas”, a República Velha (1889 – 1930) foi o primeiro modelo republicano aplicado no país após a independência do Brasil. Naquela época, a economia nacional ainda era bastante concentrada na produção rural e os grandes fazendeiros, que já eram financeiramente bastante influentes, compravam títulos militares para ampliar os seus poderes, principalmente sobre a política e tomada de decisões que afetavam diretamente a vida dos cidadãos mais pobres. Assim, esses “coronéis” representavam um respeitável papel autoritário nas regiões que controlavam, influenciando diretamente na vida dos habitantes dessas localidades que, por sua vez, deviam obediência e lealdade aos fazendeiros para o qual trabalhavam. Em Queimadas, esse conceito pode ser percebido com muita força, pois, a maior parte do comércio local é de propriedade da família Rêgo, cujo poder/gestão municipal passa de pai para filho há décadas. (<https://www.significados.com.br/coronelismo/>).

multisseriadas precisam ser dissolvidas e os estudantes devem formar turmas seriadas em outra escola, que também não oferece estrutura física e pedagógica adequadas, percebemos a contradição dessas palavras. Pois, de acordo com Hage (2015), as salas multisseriadas são características das escolas situadas em regiões rurais. Querer modificar esse fato é o mesmo que desrespeitar as diferenças existentes entre os povos e suas culturas, impondo uma educação urbanizada através de salas seriadas.

Entendemos [...] que se trata de elaborar uma proposta educativa que enfrente a precarização das condições existenciais da escola do campo, alicerçada na preocupação de elaborar um novo projeto de aprendizagem para essas escolas situadas num campo aberto às necessidades populares dos diferentes sujeitos, com também à construção de um planejamento no âmbito da relação entre poder público, sociedade e universidade (BARROS, HAGE, CORRÊA, MORAES, 2015, p. 32).

Diante do exposto, nosso **objeto de pesquisa** é a política de Educação do Campo no município de Queimadas-PB, seus caminhos e desafios. Para uma melhor compreensão desse objeto, traçamos algumas **questões** problematizadoras que deverão ser respondidas ao longo do trabalho:

- 1 – como se caracteriza a política de educação vigente no município?
- 2 – Quais ações políticas de Educação do Campo o município vem adotando, e quais os caminhos e os desafios da implementação dessas políticas?

Na perspectiva de responder a essas questões, a pesquisa foi conduzida com o **objetivo principal** de analisar a política educacional do município destacando os caminhos e os desafios na implementação da Educação do Campo.

Partimos da **hipótese** de que a implementação da Educação do Campo é uma realidade ainda parcial no município queimadense, uma vez que o município conta com 23 escolas situadas em comunidades rurais. De acordo com dados do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Articulação do Semiárido, há apenas nove dessas escolas e uma associação de agricultores que organizam seu trabalho considerando a agroecologia e a sustentabilidade, respeitando, com isso, alguns dos princípios da Educação do Campo, além de manter parcerias com os Movimentos Sociais, como ASA – Articulação do Semiárido Brasileiro; AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia, através do projeto Ciranda da Borborema, a qual trabalha as questões de valorização da alteridade, autoestima e identificação da pessoa com a sua comunidade.

É bom dizer que não são essas parcerias que orientam o trabalho nessas escolas, mas, subsidiam a temática do campo através de programas e projetos que

desenvolvem a partir da escola, como por exemplo a Ciranda da Borborema. Mas, vamos dissertar melhor sobre isso, nos capítulos seguintes.

As instituições parceiras são consideradas aqui, como sociedade civil, pois, diferente da sociedade política que mantêm a dominação mediante coerção, trata-se de instituições não governamentais que, de acordo com Violin (2017), são organizações responsáveis por elaborar e/ou difundir ideologias, pois,

no âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os “aparelhos privados de hegemonia”, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Como a sociedade civil pertence ao Estado Ampliado, ela seria estatal em sentido amplo (VIOLIN, 2017, p. 05-06).

Com essa compreensão, nossa hipótese da existência parcial de uma Educação do Campo no município se fortalece. No entanto, é preciso aprofundar esse estudo e analisar as demais instituições de ensino, pois ainda há 14 escolas situadas em comunidades rurais que podem estar seguindo outras formas de organização. Além dessas, há 8 escolas (3 creches, 3 escolas anos iniciais e 2 dos anos finais do Ensino Fundamental) localizadas no centro urbano que recebem, aproximadamente, 95% de estudantes camponeses no turno da manhã. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, isso equivale a 80% do total de estudantes matriculados em todos os turnos, número relevante e que justifica a construção de uma proposta curricular específica, nos cabendo analisar também esse fato.

## **2.2 Metodologia da pesquisa**

Para melhor compreender os caminhos e desafios da política de Educação do Campo no município de Queimadas-PB, nos guiamos a partir de análise pautada em uma concepção materialista dialética da realidade, que “implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas” (CURY, 1985, p. 13).

Buscamos analisar a materialização das políticas de Educação do Campo nas escolas das comunidades rurais queimadense, partindo da concepção de educação pensada por Cury (1985), que entende a educação como unidade dialética e atividade humana, que participa de forma contextualizada, da totalidade da organização social. Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar às experiências cotidianas das escolas das

comunidades rurais, no sentido de caracterizar as políticas de Educação do Campo a partir da organização e da gestão escolar dessas instituições.

A abordagem dialética, na perspectiva no materialismo histórico, nos permitiu relacionar nosso objeto de estudo com outros aspectos da realidade municipal, pois nos levou a buscar compreendê-lo na totalidade das relações existentes nas práticas e nas políticas educacionais de Educação do Campo. Nesse sentido, a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre o objeto estudado nos levaram a um aprofundamento sobre a dimensão da qualidade da pesquisa, ao buscar compreender o significado dos processos.

De acordo com Minayo (1996, p. 10), a abordagem qualitativa é “capaz de incorporar a questão de SIGNIFICADOS e INTENCIONALIDADES como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construção humana significativa” (grifos do original). Ou seja, é a partir da realidade que o sujeito constrói sua identidade e intencionalidade, e, nesse sentido, constrói a sua história. Então, a construção do conhecimento requer compreender a teoria e a prática como indissociáveis, dimensões que se completam e se manifestam na materialização do saber construído coletivamente.

A pesquisa desenvolvida na perspectiva dialética assume, como núcleo principal, a investigação das contradições da realidade, compreendendo essas contradições como forças propulsoras do desenvolvimento da própria história. É precisamente a partir desta compreensão que buscamos o método dialético para análise das questões postas como o problema desta pesquisa.

Portanto, analisamos a realidade como resultante de um conjunto de relações, de conflitos e contradições, partindo da realidade empírica para se chegar, através da síntese, à realidade concreta, à totalidade, visto que,

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras às representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada não será mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. (FRIGOTTO 2001, p. 79). (destaque do autor).

Esse movimento, destacado por Frigotto (2001) se constitui a partir do processo de crítica, interpretação e avaliação dos fatos para construir o conhecimento científico. O método é o "instrumento", que orienta o pesquisador a sair da abstração para o conhecimento real. Expressando-se com outras palavras, Kosik (1986) define a

dialética como movimento do pensar e no pensar, ascendendo da aparência para a essência, do abstrato ao concreto.

Neste sentido, a dialética possibilita extrair da realidade os elementos que determinam a estrutura em conjunto com as partes, possibilitando analisar a realidade sem abstração das partes com relação ao todo, nem isolando o todo em detrimento das partes, mas no movimento envolvendo a estrutura e as partes. "A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa visão significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade" (KONDER, 2004, p. 37).

Pensar dialeticamente requer apreender no processo de construção da síntese, as contradições e mediações que envolvem o fenômeno pesquisado. Conceber o processo histórico como resultante da construção social, portanto, na dinâmica da sociedade, de múltiplas determinações que envolvem a sociedade. Analisar a sociedade requer apreender essa multiplicidade na busca da unidade, na construção do movimento de síntese. O papel da dialética, pois, é superar as concepções empíricas sobre a realidade abstrata para chegar ao pensamento reflexivo. Contudo, essa ascensão não resulta de um processo de evolução do empírico para o real, de dicotomias, mas sim da relação entre os contrários.

Sendo assim, a construção do conhecimento, a partir do método dialético, consiste no movimento de síntese, compreendendo a dinâmica da sociedade e evidenciando o papel do sujeito na história, não como sujeito paciente, abstrato, mas como sujeito construtor e transformador da realidade.

Por esse ponto de vista, a construção do conhecimento passa pela abstração da realidade concreta e construção teórica do conhecimento. O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstração à concreticidade é, por conseguinte, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte: do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade: do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1986, p. 30).

Para melhor organização da análise e desenvolvimento da presente pesquisa, definimos, como **categorias analíticas** inerentes ao próprio método dialético, as

seguintes: historicidade, totalidade, contradição e mediação. A partir delas, temos melhor condição de análise, compreensão e apresentação do objeto deste estudo.

As categorias metodológicas do materialismo histórico, como totalidade, contradição e mediação, foram fios condutores para a revisão da literatura e construção do referencial teórico desta dissertação, assim como para a aproximação com o campo e com os sujeitos, e para a coleta e análise das informações, procedimentos em que buscamos sempre dialogar com o dito nos documentos e o concebido pelos sujeitos.

A abordagem dialética nos possibilitou um maior entendimento do contexto em que está inserido o objeto de estudo, as relações sociais e políticas a partir das quais é possível capturá-lo em meio ao movimento histórico. Esse direcionamento na reflexão permitiu uma melhor compreensão das contradições inerentes às políticas educacionais, particularmente no que se refere aos caminhos percorridos e aos desafios ainda vigentes na implementação da Educação do Campo no município de Queimadas-PB.

Conforme Gamboa (1998), nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais; ele é o sujeito tanto criador da realidade social quanto transformador dela. Ainda segundo esse autor, é decorrente dessa concepção que a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas, sociais e políticas, como espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Tem-se, assim, a importância da categoria historicidade, a qual nos oferece os elementos necessários e imprescindíveis para entendermos, de forma abrangente, as relações e o movimento histórico em que se insere o objeto de estudo. Ao escrever sobre as concepções de Estado e, especificamente, sobre esse conceito na matriz marxista, Mendonça (2012) afirma que,

Se há uma natureza humana biológica, ela é duplicada por uma forma especificamente sócio-histórica da existência que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais sobre a natureza e o conjunto das relações nas quais estão inseridos. A isso podemos chamar de fato historicidade [...] os homens contam com uma sociabilidade própria que lhe é dada, em cada contexto histórico, pelo lugar que eles tem ocupado no processo de produção e de trabalho (MENDONÇA, 2012, p. 349).

A compreensão sobre o contexto no qual as políticas da Educação do Campo começam a surgir, as lutas e embates nelas imbricadas, possibilitou igualmente maior

clareza quanto a organização e atuação dos movimentos sociais nesse processo. A maior aproximação e o olhar criterioso sobre o campo empírico da pesquisa possibilitaram descobrir os aspectos singulares e significativos<sup>5</sup> do objeto de estudo, ou, conforme coloca Minayo (1994, p. 21), um olhar analítico que ajude a compreender “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes que permeiam um fenômeno social” e, conseqüentemente, uma reflexão crítica a partir das informações que foram coletadas.

Do mesmo modo, Frigotto (2000) nos ajudou a compreender o objeto dentro da totalidade do contexto, pois a leitura “materialista e histórica, tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade e contradição [...] não são apriorísticas, mas, construídas historicamente” (p. 73).

Partindo dessa reflexão, o movimento que envolve constantemente a categoria totalidade torna-se perceptível visto que ela só é tomada na sua essência se trazer as contradições nas quais o objeto de estudo se constitui. A esse respeito Netto (1997, p. 17) afirma que

Sem contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente não há fórmulas/formas aprioristicamente para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-la.

Assim, para dar conta da totalidade do objeto de estudo, é preciso trazer as contradições que acompanham as transformações desse objeto, as quais só são possíveis se forem permeadas constantemente com a dinâmica dos fenômenos, ou seja, “o devir da natureza e a história do homem que utiliza categorias fundadas na lógica dialética e nos princípios do movimento e da luta dos contrários (GAMBOA, 1998, p. 131).

Nessa busca, as contradições e mediações são reveladas pelo percurso histórico da ação humana, não com manifestações únicas, pré-determinadas por

---

<sup>5</sup> Segundo Pasqualine e Martins (2015), “a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (p. 364). Conforme às determinações do método materialista dialético, “a singularidade imediata dos fenômenos não nos revela, pelo contato sensível, sua essencialidade concreta. A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência” (p. 364). A partir dessa perspectiva, o pesquisador tem como função primordial descobrir e explicar “como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (p. 364).

abstrações e generalizações, descoladas de sentido e de subjetividade, mas interligadas aos fazeres e saberes dos sujeitos sociais. Portanto, é um processo reflexivo que se conecta a elementos divergentes.

Neste sentido, a totalidade nos ajuda a problematizar a relação entre as políticas públicas da Educação do Campo – a gestão escolar e sua organização – e o Direito à Educação, que permeia os processos de definição e implementação das políticas sociais e, particularmente, das políticas de Educação do Campo no país.

Orientados por este posicionamento teórico-metodológico, buscamos realizar nossa pesquisa. A abordagem do materialismo histórico-dialético, nos ajudou a olhar a totalidade da problemática, que não consiste apenas em lutar por políticas educacionais ou por efetivar políticas de Educação do Campo nas escolas de Queimadas, mas sim em observar os diferentes conflitos gerados por esses processos, principalmente considerando a forma como a Educação do Campo tem sido tratada ao longo da história, aqui e alhures. A tensão e os conflitos são elementos permanentes na relação entre as classes sociais, e não seria diferente nos temas relativos aos interesses do camponês, seus direitos e sua diversidade.

Quanto às categorias de conteúdo, concordamos com a definição de Minayo (1996, p. 94), a afirmar que “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais”. Para a autora, os conceitos mais importantes são as categorias, pois são os marcos que orientam a seleção de critérios, a organização da teoria e dos fatos a serem analisados. Assim, a abordagem teórico-metodológica aqui realizada pautou-se em categorias conceituais, como: Direito à Educação; Educação do Campo; Organização e Gestão Escolar; Política Pública Educacional.

O **Direito à Educação** refere-se às normas que estabelecem princípios e regras que garantam o acesso aos serviços públicos de educação: acesso e permanência do estudante à escola, aproveitamento dos estudos com vistas para a sociabilidade, exercício da cidadania e trabalho. A Constituição Federal de 1988 e as legislação inerente à educação no país preveem, como elementos essenciais ao direito à educação, o reconhecimento de sua legitimidade pela sociedade; a obrigatoriedade do Estado em se fazer cumprir as normas e leis; o dever de efetivar medidas que ponham em prática o Direito à Educação, com acompanhamento dos estudos e das atividades desenvolvidas na escola.

A educação é parte dos direitos sociais, que se inspira na igualdade entre as pessoas. Direitos sociais “correspondem ao acesso de todos os indivíduos ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente” (SAVIANI, 2013, p. 744). A educação é ratificada como direito social fundamental pela CF/1988, no seu art. 6º, modificado em 2010 pela Emenda Constitucional nº 64 nos seguintes termos: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (EC nº 64/2010).

A fim de concretizar o direito fundamental à educação, o art. 205 da CF/1988 estabelece que “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, sendo que por isso o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

A partir da CF/1988, que estabeleceu a obrigação formal do Estado para com a educação de todo(a)s o(a)s brasileiro(a)s, duas outras leis importantes passaram a regulamentar e complementar o direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O ECA reitera o texto Magno, e em seu art. 53: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. A LDB/1996 reforça ainda mais essa questão, uma vez que traz as diretrizes que tratam especificamente todas as modalidades de ensino, bem como das condições de trabalho de cada pessoa envolvida com a escola e com a educação escolar.

No que faz relação ao campo, o Direito à Educação contextualizada aparece na LDB/1996 e nas Resoluções das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), conforme análise no capítulo seguinte desta dissertação. embasada em Dourado (2007; 2011), Saviani (2013), e outros.

A **Educação do Campo** surge a partir dos Movimentos Sociais “Sem Terra”, e foi forjada a partir da luta por terras e por políticas públicas educacionais contextualizadas, se contrapondo à educação rural que, historicamente, representa o capitalismo e o agronegócio (MUNARIN, 2010, p. 01). Seu conceito é compreendido

como toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, “incorporando os povos e os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caixaras, ribeirinhos e extrativistas (SILVA, 2009, p. 137), e fundamentados nas práticas sociais, culturais e produtivas, que constituem essas populações, os seus sentimentos, habilidades, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra, as águas e os biomas, e formas de compartilhar os valores e os costumes.

Desde 2002, com a aprovação das DOEBEC, algumas conquistas estão se realizando, no sentido do fortalecimento desse projeto de educação que está teórica e pedagogicamente fundamentada, e que, quando incorporada à proposta do “Movimento de Educação do Campo” que luta contra a hegemonia tanto do “urbanocentrismo” quanto do “ruralismo”, se torna possível vislumbrar avanços educacionais nesse sentido.

A Educação do Campo é uma perspectiva político-ideológica e um projeto em construção, ou seja, se constrói a cada dia, a partir das pesquisas e das práticas desenvolvidas por diferentes instituições populares e acadêmicas, que se articulam nas esferas nacional, estadual e territorial. Ela tem possibilitado repensar as propostas, os itinerários e as metodologias na construção do conhecimento nas escolas no campo, na formação de professoras e professores, bem como de todos os profissionais que atuam em escolas do campo, nas formulações curriculares e na gestão educacional, se contrapondo ao modelo antigo e hegemônico de organização escolar nas comunidades rurais.

A Educação do Campo tem sua gênese nos movimentos camponeses que objetivavam a construção de uma política educacional articulada com suas lutas por Terra, na defesa das Águas, das Florestas e das políticas agrícolas e sociais no País. Essa compreensão se baseia em Caldart (2004; 2009), Hage (2015), Silva (2009; 2014), Batista (2014) e outros.

A **organização e gestão escolar** são dois processos inter-relacionados, onde a primeira promove a inteiração entre as pessoas no sentido de alcançar os objetivos da escola e, a segunda são as decisões e o controle destas no sentido de alcançar o objetivo principal da escola que é a formação do sujeito. Precisamos pensar nesses dois processos dentro da escola, com papel e finalidade políticos-pedagógicas. A LDB de 1996 é a primeira das leis a dedicar atenção particular à gestão escolar e sua organização, atribuindo incumbências às unidades de ensino. São elas:

Elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e

horas-aula estabelecidas; velar pelo plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, 1996, Art.12, Incisos I a VII).

Segundo a LDB/1996, a elaboração e execução de uma proposta pedagógica é a principal atribuição da escola, devendo seu gestor orientar-se para tal finalidade. É essa proposta que definirá os caminhos e os rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que fazem parte dela.

De acordo com Vieira (2007), são tarefas específicas da escola gerir seu pessoal, ou seja, organizar as ações/planos, bem como seus recursos materiais e financeiros. Ou seja, cabe a escola gerir seu patrimônio material e imaterial. Referindo-se, o primeiro, ao prédio e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, e tudo aquilo que seja físico na instituição de ensino; e o segundo refere-se às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior. Nesse sentido, compete a escola zelar pelo que constitui sua própria razão de ser: o ensino e a aprendizagem.

Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, como “prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento” (Inc. III, IV e V). Esses três dispositivos remetem ao coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica (VIEIRA, 2007, p. 62).

A LDB/1996, em seu Art. 12, trata ainda da relação entre a gestão escolar e a comunidade, cabendo à escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” entre esta e a sociedade e, ao mesmo tempo, “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (Inc. VII e VIII).

Já o Art. 15 da referida Lei, fala sobre outro aspecto da gestão escolar e sua organização, que deve ser observado, trata-se da autonomia escolar, onde o legislador afirma a existência de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, a serem também definidas pelos sistemas de ensino.

[...] A autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomia” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito à sua história, a seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino seu desempenho e gestão de recursos (VEIGA, 2007, p. 63).

A autonomia da gestão tem caráter relativo e interdependente, pois não dispensa a relação entre escolas, sistemas de ensino e poderes. Também deve-se considerar que a liberdade não é dada por apenas um segmento social.

[...] A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência e negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos (MEDEIROS; LUCE, 2006 apud VIEIRA, 2007, p. 63).

Para que a comunidade escolar se reconheça na gestão de sua escola é preciso que haja participação nas deliberações da instituição, e isso se materializa quando, na elaboração/construção da proposta pedagógica, sejam revelados os interesses/necessidades da comunidade (necessidades externas) conciliando-se com os interesses/necessidades da instituição de ensino (necessidades internas).

Em suma, a organização e gestão escolar, de acordo com a Legislação, devem buscar autonomia em suas deliberações, contando sempre com a participação de todos os que fazem parte da comunidade escolar para a construção e execução de sua proposta pedagógica, conforme apontam os estudos de Libâneo (2001; 2008), Luck (2013), Paro (2007, 2016), Veiga (2007), Vieira (2007), e outros. Para tal, impõe-se a elaboração de políticas públicas que assegurem a organização e funcionamento da escola nessa perspectiva.

As **políticas públicas** referem-se a vida social e a participação das pessoas na organização da cidade, ou território. Ainda que, historicamente, essa participação tenha sido limitada, importante ressaltar que o papel que cabe ao Estado como elaborador, articulador e garantidor de políticas públicas que assegurem os direitos e as condições objetivas do desenvolvimento social. De acordo com Souza (2003), política pública é

o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

As discussões sobre políticas públicas tomaram uma dimensão muito ampla, nos últimos tempos, haja vista a diversidade de arranjos institucionais que viabilizam a governabilidade, sendo esta compreendida como as condições adequadas para que

os governos (nacional, estadual ou municipal) se mantenham estáveis, e em condições democráticas.

Apesar da importante contribuição de Souza (2003) para definir o conceito de política pública, é Azevedo (2003, p. 38) que define melhor, e de forma didática esse conceito, “política pública é tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. De acordo com essas palavras, política pública é coisa de governo, e nesse sentido, a sociedade civil não é responsável direta e nem agente implementador de políticas públicas.

No entanto, de acordo com Britto (1992, p. 122), a administração pública utiliza-se dos instrumentos de participação popular com o intuito de dar mais legitimidade às suas decisões. Essa participação está vinculada diretamente à questão do interesse público, quer dizer, “[...] a participação liga-se à identificação de interesse público de modo compartilhado com a população” (MEDAUAR, 1992, p. 216). Isso demonstra, o real sentido da participação popular vista como sendo “[...] uma característica essencial do Estado Democrático de Direito, porque ela aproxima mais o particular da administração, diminuindo ainda mais as barreiras entre o Estado e a sociedade (PIETRO, 2002, p. 32).

Nesse sentido, as decisões políticas, mediante o choque de interesses, sobre as questões sociais, como a educação, desenham as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc. A organização social é fundamental para que as decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo, ou seja, os grupos de interesses, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor.

Sendo assim, quando falamos de políticas públicas educacionais, destacamos uma área específica, voltada às questões escolares, ou mesmo à educação escolar. A rigor e de forma sintética, podemos dizer que a educação escolar é a expressão das políticas públicas implementadas em vista da formação das camadas sociais (educação formal): seu conteúdo, seus métodos, suas condições de funcionamento, seus projetos pedagógicos, seus resultados, por exemplo, estão diretamente relacionados às políticas públicas definidas para a área.

Portanto, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, uma escola que funcione como uma comunidade, articulando a diversidade que a constitui: estudantes, professores, funcionários, pais, vizinhança,

meio-ambiente, cultura. Cabe ao Estado e à sociedade política que o integra a garantia das condições de seu funcionamento através de políticas públicas.

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo, que tem incidência no ambiente escolar, enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões, envolvem questões tanto de estrutura física (construção de prédios, salas, ginásios, laboratórios, bibliotecas, dentre outros), quanto pedagógicas e de contratação de profissionais (formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar). No que se refere às escolas do campo, além dessas questões, as políticas educacionais devem abranger e assegurar a contextualidade como questão central, conforme apontam Saviani (2008), Sousa (2003), Azevedo (2003), e outros.

No que diz respeito à trajetória para elaboração deste trabalho, ela se deu conforme as seguintes etapas:

**Quadro 1 - Etapas da pesquisa**

<b>Planejamento do trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revisão do projeto;</li><li>• Problematização;</li><li>• Cronograma.</li></ul>
<b>Revisão da literatura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construção do referencial teórico-metodológico.</li></ul>
<b>Pesquisa de campo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise documental;</li><li>• Entrevista semiestruturada;</li><li>• Fotografia.</li></ul>
<b>Tratamento das informações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise de conteúdo.</li></ul>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como instrumentos de pesquisa, seguimos uma análise documental, com a realização de entrevista semiestruturada com análise de conteúdo das falas dos sujeitos e uso de fotografias como demonstração da realidade observada.

A **análise documental** é um procedimento que auxilia na organização do *corpus* documental da pesquisa. Conforme afirmação de Evangelista (2008, p. 9), os

Documentos são produtos de informação selecionados, de avaliações, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discurso; são constituintes e construídos pelo processo histórico.

Ainda para a mesma autora, é papel do pesquisador desvelar, a partir de uma análise crítica e aprofundada, as intencionalidades expressas nos documentos, suas entrelinhas e fundamentos que contrastam com a realidade, uma vez que estes não expõem o que é real.

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam, não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das

perspectivas que – não raro obliteradas do texto – estão em litígio e disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história (EVANGELISTA, 2008, p. 7).

Dito isto, os documentos selecionados para esta pesquisa, foram reunidos através da internet, como os documentos de cunho nacional, e estadual. Já os de cunho municipal, foram coletados na Secretaria Municipal de Educação, na Inspeção Municipal de Ensino e no Conselho Municipal de Educação. Os documentos de locais/escolares, como os Projetos Político-Pedagógicos, foram coletados nas unidades escolares. O corpus documental da pesquisa foi assim constituído:

**Quadro 2 – Corpus documental da pesquisa**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>EMENTA</b>
Constituição Federal de 1988	Regula e organiza todas as possíveis atuações do Estado, perante sua população interna e externamente. Enquanto legislação, é a lei máxima que apresenta os limites do poder do governo e descreve os direitos e deveres de cada cidadão.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	É a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação.
Plano Decenal de Educação de 1993	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir no período de uma década (1993 – 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.
Plano Nacional de Educação de 2001	Teve como objetivo principal assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do Brasil.
Plano Nacional de Educação de 2014	Documento sancionado pelo Congresso Federal com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade de educação do país. Com força

	de lei, o PNE de 2014 estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos dez anos.
Plano Estadual de Educação de 2005	A partir do PNE e após diagnóstico da realidade educacional da Paraíba, estabelece objetivos e prioridades das ações educacionais, considerando as características da população do estado.
Plano Estadual de Educação da Paraíba – 2015	Elaborado como um instrumento de superação dos entraves e dificuldades educacionais. Constitui metas e estratégias para contornar essas problemáticas no período de dez anos.
Plano Municipal de Educação de Queimadas – 2015	Construído a partir do PNE e PEE, com a intenção de contornar os problemas educacionais identificados no município.
Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Complementa as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.
Decreto nº 7.352/ 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo na Reforma Agrária – PRONERA
Projetos Político-Pedagógico	Reflete a proposta educacional da instituição escolar de ensino.
Lei Municipal nº 90/2005	Estabelece o Sistema Municipal de Ensino
Resolução do CME nº 05/2018	Regulamenta a oferta da educação emocional nas escolas públicas municipais de Queimadas – PB.
Lei Municipal nº 669/2020	Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino (Lei 90/2005).
Lei Municipal nº 667/2020	Institui e reconhece o programa INCLUIR como definitivo no município de Queimadas – PB.
Parecer CME nº 27/ 2020	Normatização da proposta curricular para implementação do Sistema Municipal de Ensino de Queimadas – PB.

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A análise documental oportunizou extrair as categorias conceituais trabalhadas na presente pesquisa. Ao analisarmos a relação entre o poder público e a sociedade civil nas políticas educacionais para o município, foi possível identificar as contradições e mediações nesse processo. Assim, os documentos apresentaram reflexos importantes para melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Para aprofundamento e compreensão das questões emanadas dos documentos, a **entrevista semiestruturada** apresentou-se como mais viável, pois, de acordo com Minayo (1996, p. 108), trata-se de uma combinação de “perguntas abertas e (ou estruturadas) onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas pré-fixadas pelo pesquisador. Nesse sentido, nos utilizamos deste instrumento com pessoas envolvidas, de alguma forma, com a educação municipal, seja a secretária de educação ou representantes das comunidades, bem como professores, gestores e estudantes.

A entrevista é um procedimento flexível, capaz de nos fazer coletar informações acerca das concepções desses sujeitos sobre as políticas educacionais e de Educação do Campo, bem como, compreender as tensões que vivenciam cada uma dessas pessoas, oportunizando, com isso, compreender a totalidade do objeto.

Para fins de nossa pesquisa, elaboramos questões específicas acerca das políticas de educação municipal, das políticas de Educação do Campo, dos desafios enfrentados para a sua efetivação, observando as contradições e desafios identificados pelos próprios sujeitos. As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio, e transcritas, produzindo, com isso, um material de análise importante, pois, as entrevistas oportunizaram captar, de modo mais metódico as nuances do discurso dos sujeitos entrevistados (MINAYO, 2004, p. 121).

Para análise das informações coletadas, empregamos a **análise de conteúdo**, compreendida como

Um conjunto de técnica de análise de comunicação visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Sendo a análise de conteúdo uma técnica que requer uma escolha quanto a unidade de registro a ser analisada, optamos pela **análise temática** que, de acordo com Bardin (1977, p. 77), é a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada”. Essa escolha nos permitiu organizar os dados e o entendimento dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa com relação aos desafios e caminhos possíveis para a Educação do Campo se efetivar no município queimadense.

Segundo Bardin (1977), a análise temática segue três etapas: a primeira a “pré-análise”, que incide na seleção dos documentos a serem analisados, convergindo com o processo de definição e retomada da hipótese e objetivos iniciais, conforme as

descobertas que surgiram a partir da coleta de dados. A segunda etapa da análise temática refere-se à exploração de material, que consistiu no vínculo dos dados por meio da transformação desses dados brutos para o processo sistemático dos resultados. Isto nos permitiu compreender o núcleo de significados dos sentidos<sup>6</sup> e possibilitou o alcance de três fases no tratamento da análise dos dados, foram eles: uma palavra, uma frase, um tema. Esse procedimento viabilizou sistematizar o conteúdo analisado.

Já a terceira etapa, refere-se à classificação e a associação dos dados, a partir de vertentes teóricas ou empíricas, ao identificar as particularidades do tema. Já a quarta fase, por sua vez, refere-se ao tratamento dos resultados obtidos para serem interpretados. Nesse momento da pesquisa, adotamos o processo de análise dos dados brutos, identificando nas falas de sujeitos núcleos de sentidos no tratamento das informações obtidas.

Também utilizamos a **fotografia** como instrumento de pesquisa<sup>7</sup>, cuja análise seguiu o roteiro de Maud (2005), que nos ensina quais aspectos devem ser considerados para a análise, como a expressão do olhar e dos lábios, a projeção corporal, bem como a paisagem, o tempo cronológico da fotografia, o formato e o tipo de foto. Os recursos visuais como fotografia, vídeo, filmes, pintura, colagem, desenhos animados, etc., usados como instrumento de pesquisa,

[...] permite e enriquece a análise do objeto de estudo, agregando qualidade aos dados, descobrindo camadas adicionais de significados, acrescentando validade e profundidade à criação de conhecimento. São capazes de adicionar detalhes, e com isso produzir dados de forma autêntica com base na experiência e na ação dos sujeitos (JUSTOS; VASCONCELOS, 2009, p. 768).

De acordo com Kerr; Kendall (2013, p. 1070), “o uso da fotografia está, cada vez mais, sendo usados em trabalhos acadêmicos de abordagem qualitativa”, pois ela consegue guardar um elo físico com o seu referente, possibilitando um recorte do tempo e uma apresentação mais abrangente e holística de estilo e condições de vida dos sujeitos pesquisados.

---

<sup>6</sup> Para que se possa melhor compreender a categoria sentido, retomamos um dos princípios do materialismo dialético: a unidade contraditória existente na relação simbólico - emocional. Para se avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas (AGUIAR; OZELA, 2006, p. 23). Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006). Acesso em 2 de setembro de 2021.

<sup>7</sup> As fotografias apresentadas neste trabalho foram doadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, tendo sido autorizadas para o uso e divulgação acadêmica.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de sua vinculação com a educação escolar municipal, seus nomes foram preservados sendo substituídos por nomes de cactos e suculentas típicas do semiárido brasileiro<sup>8</sup>. Desse modo, os sujeitos são representantes de alguns seguimentos da educação municipal, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Tempo na função</b>	<b>Forma de escolha para a função</b>
Cacto-Orquídea	Geografia e pedagogia	Secretária de Educação	Cinco anos	Indicação
Ora-pro-nóbis	Pedagogia; Letras; mestra em Letras	Coordenadora Geral de Educação	Cinco anos	Indicação
Mandacaru	Pedagogia	Presidente do Conselho Municipal de Educação	Cinco anos	Professor efetivo; conselheiro convidado
Catana	Pedagogia	Coordenadora Fundamental 1	Cinco anos	Indicação
Cacto-aranha	Geografia; mestre em desenvolvimento regional; doutorando em ciências sociais	Gestor Escolar	2 anos gestor de escola urbana	Indicação
Mamoeiro-brabo	Pedagogia	Gestora Escolar	Cinco anos gestora de escola rural	Professora efetiva; gestora por indicação
Mandacaru-cabeça-branca	Geografia; pedagogia	Gestora Escolar	Quatro anos gestora de escola rural	Indicação
Rainha-da-noite	Pedagogia	Gestora Escolar	Quatro anos gestora de escola rural	Professora efetiva; gestora por indicação
Facheiro	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	Quatro anos coordenadora de escola rural	Professora efetiva; coordenadora por indicação
Coroa-de-frade	Pedagogia; mestra em ciências educacionais	Coordenadora Pedagógica	13 anos coordenadora de escola rural	Coordenadora pedagógica efetiva

<sup>8</sup> Os nomes escolhidos estão no livro Cactos do semiárido do Brasil, para ler e colorir. Disponível em <https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/insa/centrais-de-conteudo/publicacoes/cactos-do-semiarido-do-brasil-ler-e-colorir.pdf>. Acesso em 8 de setembro de 2021.

Rabo-de-raposa	Pedagogia; mestranda em educação	Professora Escola Severiano Marques/ coordenadora Projeto Vozes do Campo	Seis anos professora de escola rural	Professora efetiva
Xique-xique	Pedagogia	Professor/Agricultor Projeto Vozes do Campo	32 anos gestor de escola rural	Professor efetivo (foi gestor por 20 anos)
Quipá	Ensino médio	Coordenador de Transportes	Cinco anos	Indicação
Cacto-garrafa	Ensino médio	Representante do conselho escolar	Três anos	Eleição
Raquete	Ensino fundamental anos finais	Representante do conselho escolar	Três anos	Eleição
Conambaia	Pedagogia	Coordenadora Geral de Educação entre 2012/2016	Quatro anos	Professora efetiva; CGE por indicação
Pilosocereus	Veterinária	Secretário de Agricultura	Cinco anos	Indicação
Rabo-de-sereia	Cursando ensino fundamental anos finais	Estudante	-	-

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Devido à pandemia, só foi possível fazer as entrevistas a partir do *google meet*. As assinaturas foram colhidas através do envio e devolução de e-mail. Somente duas pessoas preferiram conversar pessoalmente, respeitando os devidos cuidados de higiene e preservação da saúde, são eles, o coordenador de transportes e o secretário de agricultura.

De acordo com a secretária de Educação, Cacto-Orquídea, que reside em Campina Grande, exerce essa função desde 2018, quando a então secretária de Educação, Delusia Bastos, por motivos pessoais, a indicou para a vaga, pois, era sua adjunta, e conhecia todos os encaminhamentos. Cacto-Orquídea já foi secretária de Educação no município de Barra de Santana, gestora escolar por dois mandatos em Cabaceiras e por mais quatro anos em Queimadas, na escola Vital do Rêgo. Além disso, também é professora do IESA (Instituto Educacional de Ensino Superior).

A coordenadora geral de educação, Ora-pro-Nóbis, é nascida no município de Queimadas (no Sítio Barracão), mas reside em Campina Grande há alguns anos, de onde é professora efetiva. Assumiu esse cargo em 2017 (tendo sido CGE em Barra de Santana anteriormente).

Mandacaru, reside em Queimadas, é presidente do Conselho Municipal de Educação desde 2017, e é professor efetivo em Queimadas e em Campina Grande. É especialista em formação de professores, tendo sido formador e coordenador regional do Programa Escola Ativa (PEA). Desde sua chegada ao Conselho Municipal de Educação, este tem sido bastante movimentado, no sentido de organizar e regulamentar as instituições escolares localizadas nas áreas rurais.

Catana, é nascida em Queimadas, mas reside em Campina Grande, há algum tempo. Exerce a função de coordenadora geral do ensino fundamental dos anos iniciais desde 2017. Cacto-aranha, reside em Campina Grande e está na função de gestor escolar há dois anos, na escola Vital do Rêgo, na sede do município de Queimadas. Mamoeiro-brabo é professora efetiva em Campina Grande e em Queimadas, exercendo a função de gestora escolar em Queimadas, desde 2017, na escola Alzira Maia, no Sítio Zé Velho. Mandacaru-cabeça-branca tem experiência como professora há mais de dez anos, e desde 2018 é gestora escolar na escola José Francisco, no Sítio Catolé.

Rainha-da-noite é professora efetiva em Queimadas, desde 2016, e exerce a função de gestora escolar, desde 2018, em escola de comunidade rural. Facheiro é professora efetiva e exerce a função de coordenadora pedagógica, desde 2017, em escola de comunidade rural. Coroa-de-frade é professora efetiva aposentada de Barra de Santana, e é efetiva na função de coordenadora pedagógica, desde 2013, em Queimadas, atendendo as escolas das comunidades rurais nos últimos cinco anos. Rabo-de-raposa é professora efetiva do município de Queimadas, desde 2016, atuando sempre em escola de comunidade rural. Xique-xique é professor efetivo de Queimadas há 32 anos, sempre atuando em comunidade rural, mas intercalou sua experiência com a gestão escolar por 20 anos. Conambaia é professora efetiva de Queimadas desde 2013, tendo exercido a função de coordenadora geral de educação por quatro anos (2013 a 2016). Quipá é coordenador de transporte desde 2017. Pilosocereus é secretário de Agricultura pela segunda vez, tendo sido interrompido pela mudança de gestor municipal de 2013 a 2016, retomando em 2017. Cacto-garrafa e Raquete são representantes da comunidade no conselho escolar, desde 2018, e são mães de estudantes de escolas de comunidade rural. Rabo-de-sereia é estudante de escola urbana, onde a disciplina de educação emocional é aplicada.

É bom dizer que todos os entrevistados cederam seu tempo com boa disposição, e inteiração durante o tempo da conversa, se colocando disponível para, havendo necessidade, continuarmos o diálogo.

### **2.3 Características histórico-geográficas e político-econômicas de Queimadas-PB**

Queimadas é um dos 223 municípios do estado da Paraíba. A atual CF/1988 elevou os municípios à condição de ente federativo com autonomia política, administrativa e financeira, conforme expresso em seu Art. 1º, em que diz que “a República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito”. De forma complementar, o Art. 18 declara que a organização político-administrativa compreende a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos da Constituição”.

Quanto aos municípios, o Art. 30 da CF estabelece sua competência jurídica:

- I – Legislar sobre assuntos de interesse local; [...];
- III – Instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas; [...];
- V– Organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local [...];
- VI – Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;
- VIII – Promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano (BRASIL, 2020).

A autonomia concedida pela Constituição de 1988 possibilitou uma melhor estruturação da oferta dos serviços públicos no âmbito dos municípios. Foi a partir da promulgação da Carta Magna que os municípios passaram a criar suas Secretarias Municipais de Educação e a construir seus Sistemas Municipais de Educação. O art. 211 da Constituição Federal estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “organizarão os seus sistemas de ensino”, definindo como competência desses últimos a atuação no ensino fundamental e na pré-escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), estabeleceu, em seu Art. 11, as incumbências dos municípios em relação a seus sistemas de ensino. Em parágrafo único define a opção de o município criar seu próprio sistema ou compor com o Estado um sistema único ou, ainda, manter-se integrado ao sistema estadual. Neste mesmo Art. 11 estão definidas as incumbências

municipais quanto à educação, quais sejam: a) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; b) exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; c) baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; e d) autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Assim, a legislação estabelece com clareza a autonomia do município para criar o seu sistema municipal de ensino. Nos anos seguintes à promulgação da LDB, de 1996, assistiu-se uma progressiva criação dos sistemas municipais de ensino no Brasil. No município de Queimadas – PB, o Sistema Municipal de Ensino foi criado em 2005, a partir da Lei 90/2005, tendo sido reformulado pela Lei 669/2020. Antes desse evento, na década de 1980, era o Órgão Municipal de Ensino que administrava a educação, após a LDB de 1996, este passou a ser chamado de Secretaria Municipal de Ensino.

A autonomia política, administrativa e financeira do município estabelecida na Constituição de 1988, deve ser observada com ressalvas no que se refere à gestão da Educação Municipal. Isso porque os recursos do financiamento da educação são, em sua maioria, arrecadados e concentrados pela União, que os repassa para os estados e municípios, tomando o número de alunos matriculados em cada rede como critério para alocação dos recursos<sup>9</sup>.

Mas, a autonomia tem sido afetada pelas políticas de regulação que tem chegado aos municípios através de políticas e programas diversos, verdadeiros “pacotes” que tem orientado a gestão do trabalho pedagógico nas Secretarias estaduais e municipais de Educação e nas escolas, minando assim a construção de propostas educativas mais autônomas. Falaremos sobre isso mais adiante, no capítulo 3 do presente trabalho.

O município de Queimadas – PB possui uma área total de 409 Km<sup>2</sup>, e segundo o Censo Populacional (IBGE) em 2010, possuía naquele ano uma população de 41.049, sendo 22.236 (55%) pessoas residentes em áreas urbanas e 18.813 (45%) residentes em áreas rurais. Já a estimativa populacional para 2020, ainda de acordo com o IBGE, aponto um crescimento demográfico de aproximadamente 8%, cuja população passou a ser de 44.179.

---

<sup>9</sup> De acordo com a Portaria Interministerial 3/2020, o valor mínimo nacional por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser R\$ 3.349,56, em substituição ao valor de R\$ 3.643,16, que fora estimado na Portaria interministerial 4/2019 (Confederação Nacional de Municípios, 2020).

A história desse município é marcada pela chegada do gado, no século XVIII, e a data/porção da terra onde está localizada a cidade foi concedida a Pascácio de Oliveira Ledo, em 13 de dezembro de 1712, “como recompensa às suas atividades de conquista dos sertões (para a interiorização do gado), e as guerras que praticou contra os ‘gentios bravos’<sup>10</sup> em favor da coroa portuguesa” (QUEIMADAS – PB, PME, 2015, p. 24).

O município era habitado, até meados do século XVII, por indígenas, e de acordo com Lopes (2010, p. 9), a região onde se encontra o território de Queimadas foi “sucessivamente ocupado por sociedades nativas pré-históricas, cujos vestígios podem ser verificados nos sítios arqueológicos que ainda existem”. De acordo com o autor, não é possível saber que povos e culturas passaram por Queimadas, mas estudos indicam que sociedades pré-históricas ocupavam essas terras há pelo menos 10.000 anos.

De acordo com um artigo do historiador Vanderley de Brito, publicado no Boletim Informativo da Sociedade Paraibana de Arqueologia, nº 43, muitos fatores indicam que quando os portugueses chegaram à região de Bodopitá não havia aldeias instaladas nestas paragens. É bem possível que os povos nativos que aqui viviam por volta do século XVII, em vistas da chegada eminente dos portugueses, abandonaram suas terras para evitar o trágico contato (LOPES, 2010, p. 09).

Há registros que, por volta dos anos 60 do século XVII, havia aldeias de índios comandadas por padres jesuítas, que deixam Bodopitá e vão para o Pilar. Em 1882, no lugar onde hoje é a cidade de Queimadas, já existia duas casas de propriedade das famílias Tavares e Muniz, e aos poucos foram chegando outras famílias. No entanto, cabe destacar que o povoamento de Queimadas se iniciou por volta de 1889, e, em 1890, foi criado o município de Fagundes, que pertenceu à subdelegacia de Queimadas. O município de Campina Grande só foi criado em 1864, pela Lei Provincial nº 137, e em 25 de outubro de 1921, através da Lei nº 533, o então presidente provincial Sólon de Lucena criou, para Campina Grande, o Distrito da Paz de Queimadas.

---

<sup>10</sup> Gentios Bravos foi um termo utilizado pelos jesuítas para designar os índios hostis e/ou bárbaros, em contraposição dos “gentios mansos”, que designavam os índios mansos ou controlados (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. BRASIL 500 ANOS. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/nomes-e-classificacao-dos-indios.html#:~:text=nomes%20e%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20%C3%ADndios,-A%20hist%C3%B3ria%20ind%C3%ADgena&text=Gentio%3A%20O%20coletivo%20gentio%20foi%20utilizado%20pelos%20jesu%C3%ADtas.&text=%C3%8Dndios%20mansos%20e%20%C3%ADndios%20bravos,a%20saber%2C%20hostis%20ou%20b%C3%A1rbaros>. Acesso em 23 de março de 2021).

Em 1938, a Lei Federal nº 311 determinou a transformação das sedes municipais em cidades e as sedes distritais em vilas. Sendo assim, Queimadas foi Vila até sua emancipação política, ocorrida em 14 de dezembro de 1961, por força da Lei 2.622 (LOPES, 2010).

Há quem diga que o nome do município queimadense era Tataguassu – palavra indígena que significa “fogo grande”, e que de acordo com o historiador Horácio de Almeida, era pronunciado pelos indígenas em desespero ao verem o enorme fogo posto na mata. No entanto, não há registro documental desse fato, pois todas as concessões de datas de terras dos séculos XVIII e XIX se referem ao “Sítio das Queimadas”. Conforme consta em Brito (*apud* LOPES, 2010), o documento mais antigo que faz referência à Queimadas é de 1732, mas que havia grandes possibilidades de se usar o termo tupi para se referir ao local, uma vez que essa era a língua utilizado no Brasil até o século XIX e,

[...] como o documento oficial de sesmaria requer refino e precisão descritiva, não seria despropósito imaginar que o termo foi aportuguesado no documento pelo transcritor para se fazer claro. Talvez o topônimo Queimadas só tenha se consolidado a partir de 1757, com a Lei Real que proibia a utilização do tupi (LOPES, 2010, p. 15).

Na segunda metade do século XIX, o “Sítio das Queimadas” era uma localidade muito pequena, mas de muita importância, pois, a sua localização facilitava o caminho para várias outras cidades, justificando o motivo de sua ascensão. Há registros de que em 1790 o comércio de farinha e de outros cereais, se intensificou “graças à fácil saída para o interior através de várias estradas – Sertão que passa por Logradouro [...] e Queimadas, por Ligeiro, Boqueirão da Serra de Bodopitá [...]” (CÂMARA, 1988 *apud* LOPES, 2010, p. 13), o que deixa clara a importância da Serra de Bodopitá que possibilitava o trânsito de pessoas e animais por esse local.

Essa abertura na Serra e a grande umidade em seu sopé favorecia a obtenção de água, pois, formavam-se pequenos reservatórios de água, chamados de cacimbas ou olhos d’água. De acordo com Lopes (2010, p. 13), esse fenômeno pode ter possibilitado a fixação de um número cada vez maior de pessoas, “já na segunda metade do século XIX existia uma comunidade bastante numerosa, e foi nesse momento que teve início a construção de uma capela na localidade”.

Queimadas está distante cerca de 134 quilômetros da capital e 15 quilômetros de Campina Grande, a segunda maior cidade da Paraíba e um dos mais importantes centros comerciais do interior do Brasil. O município queimadense é composto por 10 bairros e 87 comunidades rurais. Após alterações de seus limites geográficos, em

1994, com a emancipação de alguns distritos, as cidades limítrofes são: Caturité, Barra de Santana, Aroeiras, Gado Bravo e Fagundes, além de Campina Grande, a qual pertenceu.

De acordo com a classificação de Veiga (2002, p. 33) sobre municípios rurais e urbanos, Queimadas pode ser considerada um município relativamente rural, por sua densidade demográfica<sup>11</sup>, que é de 109,4 hab/km<sup>2</sup>, e 44.179 habitantes.

[...] classifica-se como rurais os municípios de pequeno porte que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km<sup>2</sup>; de médio porte os que registram uma população no intervalo de mais de 50 mil a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 hab/km<sup>2</sup>, menos que tenham menos de 50 mil habitantes; e de fato centros urbanos os municípios com mais de 100 mil habitantes (VEIGA, 2002, p. 33, grifo nosso).

Por esse pressuposto, e conforme os critérios estabelecidos pela OCDE<sup>12</sup>, que define regiões rurais e urbanas a partir de sua densidade demográfica, a primeira classificação (citada por Veiga), englobaria os municípios essencialmente rurais, a segunda os relativamente rurais (Queimadas se enquadra aqui), e a última aqueles ditos essencialmente rurais. Conforme afirmação do mesmo autor, “rural é necessariamente territorial e não setorial [...] não pode ser identificado apenas por aquilo que está fora do perímetro urbano dos municípios, nem muito menos pelas atividades exclusivamente agropecuárias” (VEIGA, 2002, p. 63).

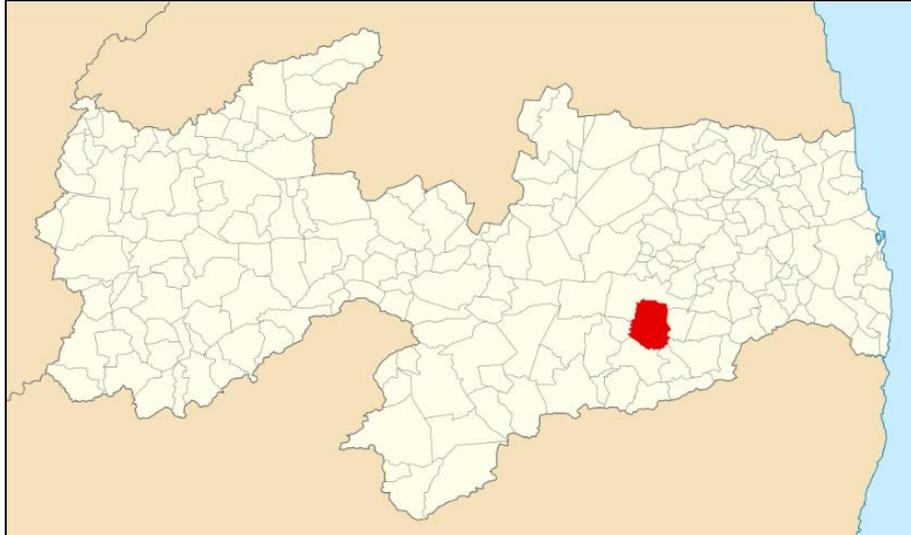
Apesar da proximidade geográfica de Queimadas com Campina Grande, a área rural é predominante no município, sendo o maior do Estado da Paraíba, de acordo com o IBGE (2017). Além disso, as questões culturais também se mantêm na maior parte das 87 comunidades rurais.

---

<sup>11</sup> Dado coletado no endereço digital <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-queimadas.html>, acessado em 5 de setembro de 2021.

<sup>12</sup> Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em 5 de setembro de 2021.

### Mapa 1 - Estado da Paraíba, localização do município de Queimadas



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Queimadas\\_\(Para%C3%ADba\)#/media/Ficheiro:Brazil\\_Para%C3%ADba\\_Queimadas\\_location\\_map.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Queimadas_(Para%C3%ADba)#/media/Ficheiro:Brazil_Para%C3%ADba_Queimadas_location_map.svg)

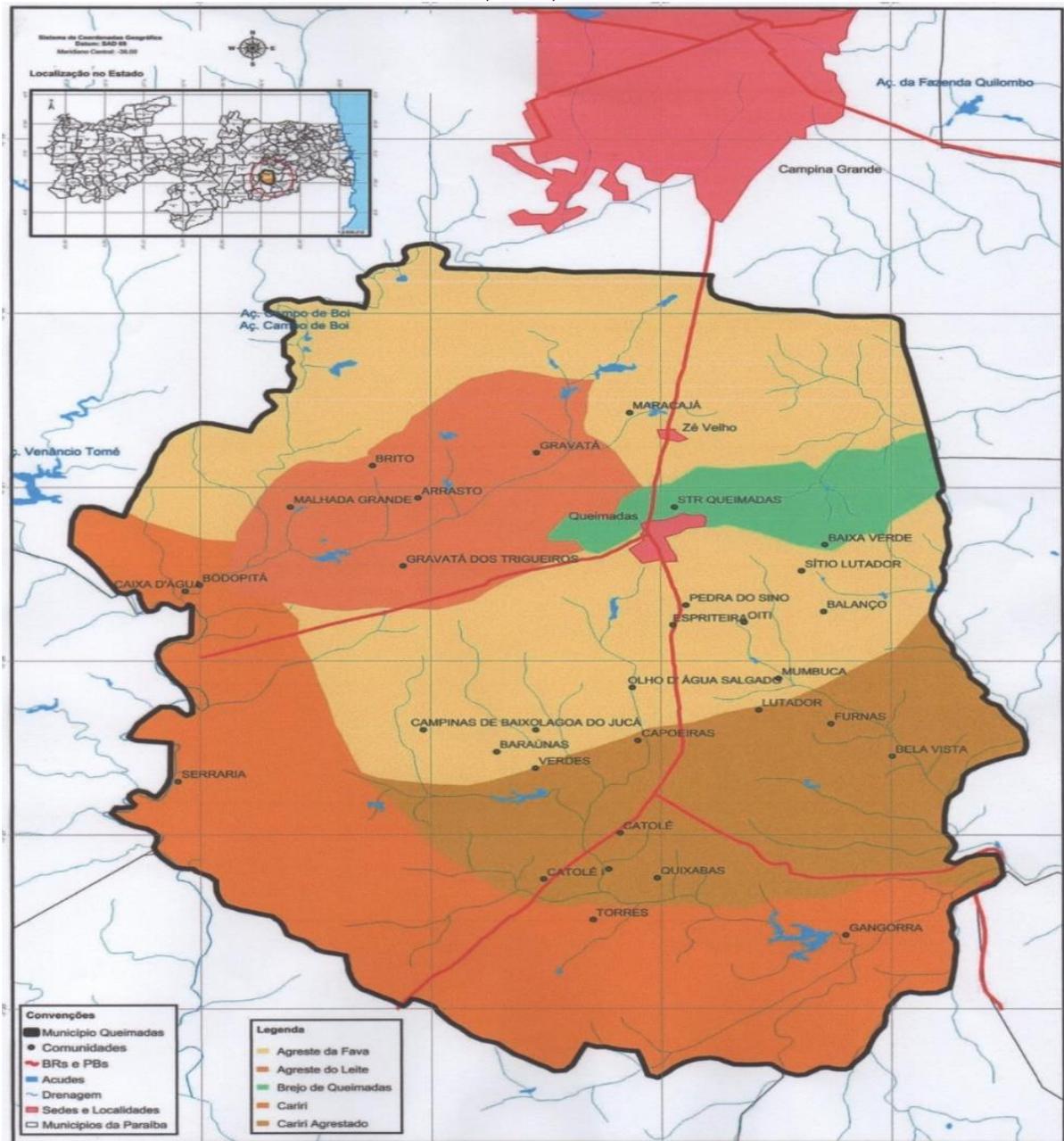
A localização do município de Queimadas é bastante peculiar, abrangendo em seu território uma diversidade de ambientes naturais e relevos que, por vezes, nem parece se tratar do mesmo município. É possível encontrar em comunidades próximas umas das outras, diferenças de ecossistemas que impressionam por sua diversidade (IBGE, 2000; SUDENE, 1999). Podemos citar, como exemplo, os Sítios: Verdes, Capoeiras e Lutador, que possuem características de Agreste e Cariri em um espaço de poucos quilômetros quadrados, com locais propícios para a prática da Agricultura familiar, outros de difícil aproveitamento agrícola, com solo rochoso ou arenoso, conforme o mapa 2 abaixo.

O Mapa de Zoneamento Agroecológico municipal de Queimadas apresenta essas características territoriais: Agreste da Fava, Agreste do Leite, Brejo, Cariri e Cariri Agrestado, cuja diversidade coexiste, por vezes, em uma mesma localidade.

Como está localizada no agreste, pode-se observar em Queimadas áreas que se diferenciam quanto a seus aspectos físicos. O extremo norte do município fica próximo a uma área do agreste que recebe mais umidade, portanto a precipitação nessa área, durante o ano é maior. A parte sul aproxima-se mais do cariri semi-árido, portanto o fenômeno da estiagem nessa área é mais rigoroso. Existe uma área de pequena extensão, mas que merece destaque especial, que é a Serra de Bodopitá, existe aí uma grande umidade idêntica a uma área de brejo. Esse “Brejo” é usado para o plantio de fruteiras e hortaliças (LOPES, 2010, p. 96).

## Mapa 2 – Zoneamento agroecológico do município de Queimadas

Fonte: IBGE, 2000; SUDENE 1999



O comércio e os serviços (setor terciário) são os setores econômicos predominantes no município, contribuindo com 68% da renda municipal. As indústrias (setor secundário) contribuem com 21,46% da renda, e isso se deve à proximidade com Campina Grande, que possibilitou a implantação do Distrito Industrial de Queimadas. Já o setor primário, predominante em décadas passadas, é atualmente pouco expressivo, contribuindo com apenas 10,99% do PIB municipal. Esse fenômeno se dá por causa da rigorosidade do clima, e por causa da concentração de terras (23,32%), nas mãos de pessoas que não fazem uma exploração expressiva das terras (LOPES, 2010).

A agricultura, a fruticultura e a exploração pecuária (setor primário) são atividades bastante significativa na zona rural do município para se desenvolver a cultura da subsistência, pois, a estiagem recorrente e o uso de técnicas rudimentares, tornam a produtividade irrisória para a comercialização. São cultivados a fava, o feijão e o milho, além da produção de manga, goiaba, caju, laranja e côco, nas regiões semiáridas, e nas regiões irrigadas (Malhada Grande e Caixa D'Água), são cultivadas hortaliças.

Os estabelecimentos comerciais de Queimadas, em décadas passadas, eram limitados à algumas mercearias, conhecidas como bodegas, e à feira livre, que funcionava aos sábados e que vendiam seus produtos por litro ou cuia, e não por quilo. Eram vendidos diversos produtos, como: farinha, feijão, carnes, frutas, couro, fumo, artesanatos, e uma infinidade de outros produtos. Além de ser local de negociação, servia também para que as pessoas conversassem e se informassem sobre as últimas notícias (*idem*).

Atualmente, o setor terciário (comércio e serviços) de Queimadas é o segundo mais forte da circunvizinhança, perdendo só para Campina Grande. Os comerciantes procuram manter seus comércios próximos às agências bancárias, diferente do passado onde estes se encontravam próximos à Igreja Católica (a única igreja existente na época), e às três rodovias (BR 104; PB 148; PB 102) que cortam a cidade ocasionando fluxo de pessoas e veículos, gerando “intensa movimentação financeira” todos os dias da semana (*Ibidem*, p. 107).

Já o setor industrial existente no município (setor secundário), também se constitui em novas oportunidades de emprego e renda para a população: de acordo com o Perfil Socioeconômico de Queimadas (2018, p. 24), no Distrito Industrial do Ligeiro, administrado pelo governo do Estado, através da Companhia de Desenvolvimento da Paraíba – CINEP, estão localizadas 26 empresas, “com destaque para o ramo de Alimentos, Beneficiamento de Vidros, Fabricação de Estruturas Metálicas, Tintas e Vernizes, Tubos e Conexões, Equipamentos de Segurança (EPI), Beneficiamento de Minerais Não Metálicos, centro de distribuição e diversos segmentos comerciais”.

O patrimônio cultural de Queimadas é abundante, abrangendo desde a Serra de Bodopitá, com espécimes vegetais e sítios arqueológicos pré-históricos, até as edificações antigas que compõem o cenário urbano do município, as quais remontam o final do século XIX e início do século XX, com uma arquitetura clássica e “*art deco*”.

Por exemplo, o Colégio Maria Dulce Barbosa, tombada pelo patrimônio histórico municipal; a Igreja católica; a Escola Estadual José Tavares, e outros.

[...] a cidade de Queimadas não é só um ambiente de passagem e negócios, mas um verdadeiro museu a céu aberto, que merece ser protegido e conhecido para que as gerações futuras tenham a possibilidade de aproveitar aquilo que foi deixado por nossos antepassados (Plano Municipal de Educação de Queimadas – PB, 2014/2024, p. 39).

Nesse sentido, entre as manifestações culturais que acontecem no município, podemos citar o coco-de-roda com mais de duzentos anos de tradição, vindo da cidade de São Vicente – PE, e mescla as culturas indígenas e africanas, trata-se de uma expressão cultural bastante praticada nas regiões rurais do município queimadense. Além disso, destacam-se a tradicional ‘Festa de Reis’; o turismo de aventura, com a prática de rapel e trilhas pelo Complexo da Pedra do Touro, a gastronomia local e os doze sítios arqueológicos. São expressões culturais que possibilitam receber grande número de pessoas de outras cidades e estados.

## **2.4 Organização do trabalho**

A dissertação está organizada da seguinte forma: um item de Introdução; um capítulo intitulado *CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE PESQUISA*, incluindo as motivações da escolha da temática, o delineamento das bases teórico metodológicas, e as técnicas de tratamento dos dados coletados. Na sequência, o capítulo *O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO* trata do direito à educação em âmbito geral, detendo-se nos marcos normativos da Educação do Campo como parte desse direito. Discute sobre os paradigmas da educação para as populações rurais, mostrando as diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo, a partir dos contextos históricos que cada uma percorreu. Faz uma reflexão sobre os fundamentos e princípios da Educação do Campo como uma política pública.

O quarto capítulo *EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB* traz uma reflexão sobre a organização da educação municipal, a partir da qual ressalta o processo de fechamento e nucleação escolar ocorrido nas últimas décadas, assim como as medidas político-educacionais desenvolvidas em Queimadas nesse contexto, expressas, por exemplo, no respectivo Plano Municipal de Educação. E o último capítulo, *PROJETOS EM DISPUTA: DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO*

*DE QUEIMADAS-PB*, apresenta os desafios existentes enfrentados pela educação municipal no esforço de implementar a Educação do Campo nas escolas das comunidades rurais queimadense. Identificando projetos educacionais distintos, analisa os avanços e recuos dessa trajetória e aponta caminhos possíveis para se almejar a Educação do Campo como parte da materialização do direito à educação no município.

O texto ainda apresenta algumas *CONSIDERAÇÕES FINAIS*, mesmo sem a pretensão de encerramento das discussões ou finalização das análises. Ao contrário, procuramos suscitar a necessidade de continuidade da investigação sobre o objeto, acompanhando o processo político-educacional, seu movimento, suas contradições, enfim, a dinâmica histórica em torno da garantia do direito à educação em Queimadas-PB. Por fim, as *REFERENCIAS, APÊNDICE E ANEXO*.

### **3. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

---

No Brasil, o direito à educação está presente desde a formação do Estado nacional independente. As querelas sobre o tema foram permeadas ao longo dos anos por dois aspectos relevantes: quem é o cidadão sujeito do direito, e qual o papel/dever do Estado na garantia da oferta educacional. Um breve olhar sobre as principais legislações federais já é suficiente para revelar o quanto nossa história é marcada por avanços lentos e graduais, mas também por retrocessos decorrentes de mudanças na conjuntura política.

Em relação ao direito à educação dos povos do campo, como já vimos em capítulo anterior, as discussões são permeadas por diversos aspectos diretamente relacionados, por um lado, aos interesses do desenvolvimento econômico e das respectivas camadas de classe ligadas ao domínio, ao controle da terra e das relações de trabalho aí existentes; por outro, às características culturais e necessidades de cada território camponês, seu jeito de compreender a vida, suas culturas, seus sentimentos, sua relação com a terra. Nesse sentido, considerando que os interesses predominantes na definição das políticas sociais expressam os referenciais e paradigmas econômicos das camadas dominantes, há de se entender que desde a fase da autonomia (Independência), mas principalmente do período republicano, tendo sido o urbanocentrismo a principal referência das políticas públicas implementadas no país – apesar de suas características predominantemente rurais – a definição dos marcos normativos da Educação do Campo não apenas é algo recente na história brasileira, como representa um grande avanço no tocante a essa questão. As dificuldades e os desafios enfrentados para se alcançar algumas conquistas nesse processo foram várias, expressando o efetivo envolvimento de setores e movimentos sociais nas disputas relativas ao que hoje se reconhece como parte do direito à educação dos que vivem no campo e do campo.

Se, por um lado, a despeito de críticas sobre a organização educacional vigente no país, são notórios os avanços na forma de articulação dos entes federativos ao longo dos anos, com definição de responsabilidades e recursos para a efetivação da oferta educacional pública, por outro lado, é evidente a necessidade de maior reconhecimento e efetivação dos direitos de populações historicamente excluídas

(homens e mulheres pobres, negros, índios, camponeses e demais estratos de classe historicamente excluídos das políticas públicas).

Um recorte histórico da linha de tempo do direito à educação no Brasil mostra que é necessário reconhecer alguns avanços legais, mas, igualmente, a defasagem existente entre o que se encontra definido nos principais marcos legais e normativos (CF/1988, LDB 9.394/96, DOEBC, PNE, dentre outros) e o que se observa nas realidades locais e municipais no tocante a garantia efetiva do direito de todos à educação. Numa perspectiva democrática e de justiça social, ainda são muitos os desafios e avanços a serem alcançados, donde a necessidade premente de estudos, pesquisas e participação popular nas lutas sociais para que o direito à educação seja materializado em todos os territórios e para todos os sujeitos constituídos de direito.

### **3.1 O direito à educação**

A primeira medida do Estado Brasileiro para promover o acesso à educação, de acordo com Saviani (2013), foram os Regimentos de D. João III, editados em 1548, para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que chegou à colônia em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega. As orientações do Regimento deram início à obra educativa dos jesuítas, centrada na catequese, por ordem do rei de Portugal. A Coroa enviava verbas para a manutenção e vestimentas dos jesuítas, mas não para construções. Uma carta do padre Manoel da Nóbrega, de 1552, diz que eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p, 68, apud SAVIANI, 2013, p. 746). Esse momento da história ficou conhecido como “período heroico”.

Ainda de acordo com o pesquisador, em 1564, a Coroa adota o plano de redizima, que consiste em dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira, para a manutenção dos colégios jesuíticos, melhorando as condições de modo considerável, deixando para traz as dificuldades e privações enfrentadas na primeira fase. O ensino jesuítico era considerado como público, já que era financiado com recursos públicos, configurando uma espécie de “educação pública religiosa” (Luziriaga, 1959, p. 1, apud SAVIANI, 2013, p. 747).

No entanto, os demais critérios que caracterizavam o ensino público, não era correspondido pelos jesuítas, uma vez que estes controlavam todas as demais questões, como os prédios, sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação, ou seja, estava sob o domínio privado. Assim, em 1759, quando foram expulsos do Brasil, a soma dos estudantes de todas as instituições não atingiu 0,1% da população brasileira, pois, as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas, estavam excluídos do quadro de alunos (Ibidem).

No período seguinte à saída dos jesuítas, começa os primeiros ensaios para instituir uma escola pública estatal (pedagogia pombalina: 1759 – 1827), introduzindo as “aulas régias”, mantidos pelo “subsídio literário” (1772), advindos da Coroa. As reformas pombalinas se inspiram no Iluminismo, por uma escola laica, contra as ideias religiosas, e institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, emergindo, então, a “educação pública estatal” (ibidem), que, por sua vez, retira o item I da “Carta de Lei” e substitui pelo item II, por um único imposto.

Vale dizer que, as “aulas régias”, era equivalente ao nível secundário de ensino, e a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, cabendo ao próprio professor a provisão das demais necessidades materiais (local, geralmente sua própria casa, infraestrutura, recursos pedagógicos). Essa situação era ainda mais grave, pois, a Colônia não arrecadava “subsídio literário suficiente para financiar as aulas régias” (Ibidem, p. 748).

O Quadro 4, a seguir, apresenta uma linha temporal com um resumo sobre o que dispunha cada Constituição (ou Legislação infraconstitucional) sobre educação, desde a primeira (1824), com a fase autônoma, até o contexto atual, sob vigência da chamada Constituição cidadã de 1988, suas Emendas e demais leis.

**Quadro 4 – O direito à educação a partir das Constituições Federais, Emendas Constitucionais e legislação infraconstitucional.**

CF	Como define o direito
1824	A primeira CF do Brasil fez referência à educação somente no último parágrafo, ao estabelecer que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Apesar da norma estabelecida na Carta, a operacionalização do ensino gratuito não ficou clara e, ao longo do Império, as legislações tornaram a educação primária uma responsabilidade das províncias, desobrigando o Estado a cuidar desse assunto. Além da incapacidade financeira e técnica das províncias, que impediam a oferta da educação, havia ainda outro fator de impedimento: era considerado cidadão brasileiro apenas os nascidos no Brasil; os libertos, ainda que de pai estrangeiro; filhos de pai brasileiro (mesmo os filhos das escravizadas), portugueses residentes no Brasil durante a proclamação da Independência e estrangeiros

	naturalizados que cumprissem as exigências legais. Com isso, grande parte da população brasileira foi excluída do acesso à educação.
1837	A Lei nº 1, de 4 de janeiro, dispõe que “são proibidos de frequentar as escolas públicas: primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. O acesso à educação foi negado a esse contingente, na análise de Fonseca <sup>13</sup> (2002, p. 12), a partir de dois aspectos: pelo perigo que o acesso à leitura e à escrita poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e pela influência que os negros poderiam exercer sobre os brancos, em relação ao comportamento e cultura que remonta a África.
1891	Foi a segunda CF brasileira e a primeira no regime republicano. Tratou a educação apenas no art. 72, parágrafo 6º “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. O art. 35 incumbe ao Congresso Nacional a tarefa de criar “instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Com isso, mais uma vez, não se organizou um sistema educacional nacional, mantendo a educação estagnada. A maior preocupação do texto foi especificar a competência da União e dos Estados, devido ao contexto da República, e não avançou em termos de oferta e menos ainda em termos de acesso à educação.
1934	Foi a primeira a dedicar um capítulo à educação, e a proclama como um direito de todos. Manteve a gratuidade do ensino, tornando-o obrigatório, e delimitou orçamento da União, Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimentos dos sistemas educativos. Dispôs formas de organização da educação nacional, propondo um plano nacional de educação e a organização das redes de ensino nos Estados. Foi a primeira vez que houve uma preocupação em operar um sistema de educação nacional articulado. É a primeira vez que a educação do povo rural é mencionada em uma Carta Constitucional (conforme os delineamentos no primeiro capítulo deste texto).
1937	A partir do Estado Novo, a ditadura de Vargas se mostra também no texto da nova CF, pois, apresenta mudanças que retrocede à Carta anterior. Apesar de manter o tópico que trata da educação na CF/1934, a nova legislação suprime trechos e relativiza a oferta educacional, impactando fortemente o acesso à escola. Por exemplo, a questão da gratuidade, a nova redação do art. 130 passa a afirmar que o ensino primário, apesar de ser obrigatório e gratuito, diz que “a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, assim, por ocasião da matrícula, será exigida, aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. Getúlio Vargas cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural, destinada ao ensino profissionalizante dos sujeitos, onde o Estado deve fundar institutos de ensino e subsidiar a iniciativa privada, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e não atende as necessidades reais do agricultor. Outro ponto que devemos observar aqui é em relação ao reforço da centralização dos poderes da União, já que a competência de determinar as diretrizes de educação do país se restringiu ao governo central, significando um importante retrocesso sobre a organização da educação nacional e dificultando, ainda mais, o acesso à escola.
1946	Com o fim do Estado Novo, a CF/1946 retoma a Carta de 1934 garantindo a existência do Sistema Estadual de Ensino. Se preocupou em ampliar as atribuições do governo federal. O texto retoma questões como a vinculação orçamentária da União, Estados e Municípios para a educação, e dá ênfase a ideia de educação pública. O art. 168 estabelece o ensino primário gratuito para todos e um ensino posterior ao primário, gratuito aos que provassem falta ou

<sup>13</sup> FONSECA, M.V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

	<p>insuficiência de recursos. E, obriga as empresas agrícolas com maus de cem funcionários a oferecerem ensino primário gratuito para o funcionário e seus filhos.</p>
1961	<p>A Lei nº 4.024, lei de diretrizes e bases, teve como objetivo especificar as responsabilidades dos entes federativos quanto à oferta educacional; garantir a aplicação do orçamento da União e dos municípios com a educação; tornar obrigatória a matrícula nos quatro anos iniciais de ensino; e regulamentar a base curricular do sistema educacional. A LDB/1961 estava prevista na CF/ 1946, mas por causa de divergências políticas entre os grupos que participavam da sua formulação, sua tramitação na câmara dos deputados e no senado durou 15 anos. Mas, mesmo com tantas disputas, a LDB deu preferência à manutenção e ao desenvolvimento do sistema público de ensino, ainda que previsse a cooperação com instituições privadas.</p> <p>Seu conteúdo determinou a organização do ensino em três etapas: o primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardim de infância e ensino primário obrigatório de quatro anos; o grau médio, composto por quatro anos de ensino ginasial e três anos de ciclo colegial nas modalidades clássico (voltada às línguas e ciências humanas) e científico (voltada às ciências exatas); e o grau superior, que compreendia a graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.</p> <p>Apesar de o movimento negro ter estado presente nas discussões sobre o acesso à educação desde 1920 e de inúmeros intelectuais negros terem militado desde 1889 pelos direitos dessa população, apenas em 1961, com a LDB, uma legislação oficial fez referência ao preconceito racial nos sistemas de ensino, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Além de encarregar a educação rural aos municípios e determinar formação específica para os professores que atuarão nas escolas rurais primárias.</p>
1967	<p>Com o início da ditadura militar, houve a promulgação de uma nova Carta Constitucional. Mais uma vez, o principal alvo de alteração foi relativo à oferta de ensino público, com interesse do governo em substituí-la gradualmente por bolsas de estudo em instituições privadas.</p> <p>A educação rural permanece sob a incumbência das empresas agrícolas.</p>
1969	<p>A Emenda Constitucional de 1969, ou Constituição de 1969 foi editada pela junta provisória do regime militar e, diferente de outras emendas, alterou todo o texto constitucional, incorporando os chamados atos inconstitucionais. Reiterou a competência da União de estabelecer e executar planos nacionais de educação e legislar sobre suas diretrizes e bases, além de ter estabelecido em seu art.176 que a oferta de ensino “é livre à iniciativa particular, a qual merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo. Não houve avanços para a educação rural.</p>
1971	<p>A Lei nº 5.692/1971, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificou a estrutura do ensino no país, unificando as antigas etapas primárias em um único curso de primeiro grau. Com isso, tornou-se obrigatória a matrícula escolar dos alunos com idades entre 7 e 14 anos, e a organização do sistema de ensino passou a ser composta por um primeiro grau com duração de oito anos e um segundo grau (equivalente ao atual ensino médio) de três anos.</p> <p>Devido à ditadura militar, o ensino era visto como uma condição para o desenvolvimento econômico. Por isso, as mudanças na nova LDB tinham o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho, buscando eliminar as diferenças existentes entre as áreas clássica e científica, do antigo ensino secundário.</p> <p>Outras mudanças do ensino foram: a inclusão da educação moral e cívica; além do ensino religioso facultativo; a progressiva substituição do ensino do segundo grau gratuito, por um sistema de bolsas com restituição (já indicado nas CF de 1967 e 1969).</p> <p>A educação rural foi citada no documento, mas sem garantias de execução.</p>

1983	Emenda Constitucional 24, estabelece a obrigatoriedade da aplicação anual pela União de no mínimo 13% da renda resultante dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios a exigência mínima passou a ser de 25%.
1988	<p>Com o fim da ditadura militar, a nova Constituição surge em meio a uma ampla discussão sobre a necessidade de maior descentralização administrativa e garantia de direitos sociais. Por isso, a educação passou a ser anunciada como um direito de todos e dever do Estado, alcançando com isso, os povos do campo. A nova redação constitucional preocupou-se não apenas com a especificação do sujeito que tinha direito ao ensino, mas também com a obrigação estatal na prestação dos serviços educacionais.</p> <p>A CF de 1988 cria uma seção específica para a educação, e estipula os seguintes princípios no art. 206: 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 em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais de ensino, garantindo planos de carreira para o magistério público; VI – gestão democrática do ensino público; VII – garantia do padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.</p> <p>Como podemos observar, a Carta de 1988 garantiu um olhar diferenciado para a educação e para os sujeitos de direito, em relação às legislações anteriores, preocupando-se não apenas com a oferta, mas com as condições dessa oferta e sua qualidade. Por exemplo, o art. 208 reafirma o dever do Estado em ofertar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo as pessoas que não tiveram acesso a essa etapa na idade própria. Outro ponto que esse artigo traz é em relação à oferta de atendimento educacional das pessoas com deficiência, e ao ensino noturno regular, adequado às condições do educando, fatores que demonstram a preocupação com a ampliação do atendimento sobre quem são os sujeitos que tem direito à educação.</p> <p>Há mais um ponto a ser destacado: o reconhecimento do Brasil como uma nação multilíngue e multicultural, reconhecendo os direitos das populações indígenas e a busca por educação diferenciada, que considerasse as especificidades desse povo.</p>
<b>Após CF/88</b>	<b>Legislação vigente</b>
1989	A lei nº 7.853 dispôs sobre a integração social das pessoas com deficiência. Apesar de ter versado sobre diversos direitos básicos, no que tange à educação a lei estabeleceu: a educação especial como modalidade educativa; a inserção de escolas especiais (públicas e privadas) no sistema educacional; a oferta obrigatória da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos; e a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e particulares de ensino – quando verificada a possibilidade de integração dessas pessoas, incluindo as escolas da regiões rurais.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trouxe para o centro das atenções as pessoas com até 17 anos, que passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, e reforçou que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes dependia da integração do direito à educação a outros direitos sociais, como a vida, a saúde, a alimentação, o esporte, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito mútuo, a liberdade e a convivência familiar e comunitária. Assim, o estatuto reforçou a importância da cooperação entre a educação e as outras áreas.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos, foi o resultado da Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em março de 1990, em Jomtien, na

	Tailândia. (sobre esse Plano discorreremos melhor no próximo capítulo deste texto).
1994	A Lei nº 10.098 estabeleceu normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, a reforma de edificações públicas e privadas e outros critérios básicos para a garantia de acesso ao transporte e a meios de comunicação. O texto promoveu mudanças na formação de profissionais intérpretes de escrita em braille e linguagem de sinais, que passaram a ser atores fundamentais para garantir a comunicação direta às pessoas com deficiência de todos os contingentes sociais.
1995	A Lei nº 9.131 alterou os artigos 6, 7, 8 e 9 da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, estabelecendo a existência do Conselho Nacional de Educação, suas atribuições e a composição de suas Câmaras de Educação Básica e Educação Superior. A norma buscou assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, subsidiando a elaboração do Plano Nacional de Educação e seu posterior acompanhamento e execução. Coube ao CNE manifestar-se sobre questões que abrangiam mais de um nível ou modalidade de ensino, assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico de problemas e na adoção de medidas de aperfeiçoamento das escolas, emitir pareceres sobre assuntos da área educacional, estabelecer intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e Distrito Federal e analisar questões relativas à aplicação da legislação educacional. Nesse sentido, o Conselho representou um marco que deu à sociedade civil maior poder para zelar pela oferta e qualidade do ensino, assegurando a participação no aprimoramento da educação brasileira
1996	Três legislações trouxeram mudanças significativas para a educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394) foi aprovada e adicionou os seguintes princípios ao funcionamento dos sistemas educacionais: respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e consideração com a diversidade étnico-racial. Essa legislação também garantiu aos povos do campo (índio, negro, camponês, ribeirinhos, extrativistas, etc.), o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar e lhes assegurou autonomia em relação a proposição de conteúdo. O novo texto baseou-se no princípio do direito universal à educação, e, assim como observado em outras políticas, valorizava a gestão democrática e a descentralização operacional. Entre as alterações que ele trouxe para o sistema educacional, destaca-se a inclusão das creches e pré-escolas como etapas da educação básica, sendo sua oferta obrigatória e gratuita para crianças a partir dos 4 anos de idade. É a legislação que mais abrangeu o direito à educação a partir das especificidades de cada território.  A Emenda Constitucional 14 incluiu entre as responsabilidades da União o acompanhamento da aplicação de verbas exigidas de estados e Distrito Federal para manutenção e desenvolvimento do ensino. Também reiterou a necessidade de assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade certa, com progressiva universalização do ensino médio gratuito. A emenda deixou claro, ainda, que caberia aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil, ao passo que estados e Distrito Federal se concentrariam nos ensinos fundamental e médio, devendo as cidades e os estados definir formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório.  Por fim, a lei n. 9.424 dispôs sobre a criação do antigo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que foi criado com o objetivo de reunir recursos dos três níveis da administração pública (governo federal, estados e municípios) para promover o financiamento do ensino fundamental (primeira à oitava série), promovendo a

	redistribuição de recursos provenientes de impostos municipais e estaduais proporcionalmente ao número de matrículas em cada rede.
2001	<p>Foi aprovado o Plano Nacional de Educação (lei n. 10.172), com duração de dez anos, buscando conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação. Os principais objetivos do PNE eram: I – Elevação global do nível de escolaridade da população; II – Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; III – Redução das desigualdades sociais e regionais; e IV – Democratização da gestão do ensino público, estabelecendo princípios para a participação dos profissionais da educação e comunidades escolares na elaboração do projeto político-pedagógico.</p> <p>A partir do entendimento de que os recursos são limitados e que é preciso responder ao desafio de oferecer uma educação de qualidade semelhante à dos países desenvolvidos, o plano estabeleceu prioridades de atuação, entendendo que o avanço deveria se dar de forma continuada e progressiva (sobre os PNE's discutiremos com mais aprofundamento no capítulo seguinte).</p>
2002	<p>A Lei nº 10.436 dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais. Em diálogo com a Lei nº 10.098/1994, o texto trouxe em seu quarto parágrafo a exigência aos sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de educação especial e magistério.</p> <p>Resolução CEB/CNE nº 1, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, estabelecendo normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas que atendam aos estudantes camponeses. Essa Resolução é resultado da I Conferência pela Educação do Campo que aconteceu em 1998.</p>
2003	Com vistas a preencher uma lacuna deixada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Lei nº 10.639, estabeleceu diretrizes para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira, resgatando os direitos educacionais das comunidades quilombolas e de toda a população de origem africana.
2005	A Lei nº 11.114 tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade.
2006	<p>Em complementação à legislação de 2005, a Lei nº 11.247 alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases, ampliando o ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória dos alunos a partir dos 6 anos de idade.</p> <p>Nesse mesmo ano foi feita a Emenda Constitucional 53, a maior já feita na Constituição no que tange à questão educacional. Algumas alterações são estas: I – ampliação da exigência de cooperação técnica e financeira da União com estados em programas de educação infantil e ensino fundamental; II – valorização dos profissionais da educação; III – mudança na educação infantil para atendimento de crianças entre 0 e 5 anos; IV – Acolhimento por parte da União do papel redistributivo e supletivo (ou seja, em complementaridade) da oferta educacional; V – mudanças na forma de financiamento da educação.</p>
2007	<p>Em decorrência da emenda de 2006, a Lei nº 11.494 criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) , em substituição ao FUNDEF.</p> <p>Sua principal alteração em relação ao fundo anterior foi a expansão da destinação de recursos dos três entes da federação (governo federal, estados e municípios) para o desenvolvimento da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ampliando o total de séries e alunos abrangidos. A distribuição de recursos permaneceu sendo feita com base no número de matrículas por rede de ensino, com vistas a reduzir as desigualdades de recursos entre elas.</p>

2008	<p>A Lei nº 11.645 complementou a Lei nº 10.639 de 2003, determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira e também indígena.</p> <p>A Lei nº 11.738, em seguida, estabeleceu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Ela também identificou quem são os profissionais que compõem o grupo de atenção das redes educacionais, a saber: aqueles que desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência — isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades.</p> <p>Resolução CNE/CEB, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento de Educação do Campo.</p>
2009	<p>A Emenda Constitucional 59 expandiu o proposto pela Lei nº 11.247/2006, tornando o ensino obrigatório para todas as crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos, de todos os contingentes sociais.</p>
2010	<p>Decreto 7.352, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA).</p>
2013	<p>Foi aprovado o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), que promoveu uma trajetória de inclusão, liberdade e participação das juventudes na sociedade. Em seus artigos 7 a 13 e também no artigo 18, o texto reforçou o compromisso com programas que garantam a democratização do acesso e da permanência dos jovens nas escolas em todas as modalidades e também o acesso ao ensino superior, fazendo respeitar as ações afirmativas de acordo com a legislação vigente.</p> <p>O estatuto trouxe ainda uma forte preocupação com a educação inclusiva e com a diversidade, requerendo ações efetivas para enfrentar as desigualdades e discriminações étnico-raciais, de orientação sexual e de gênero. Além disso, estabeleceu a participação dos jovens nos processos de gestão democrática nas escolas e universidades.</p> <p>No mesmo ano, a Lei nº 12.796 adequou a Lei de Diretrizes e Bases à extensão da escolaridade obrigatória para a faixa dos 4 aos 17 anos (já prevista pela EC 59), além de acrescentar o olhar para a diversidade étnico-racial e substituir o conceito de “educandos com necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”</p>
2014	<p>Foi aprovada a Lei nº 13.005 sobre o novo Plano Nacional de Educação, dando sequência ao processo iniciado em 2001, com a Lei nº 10.172 (aprofundaremos essa discussão no próximo capítulo).</p> <p>A Lei nº 12.960, altera o art. 28 da LDB/1996, sobre o fechamento de escolas rurais, impondo critérios para tal ação.</p>
2015	<p>A Lei nº 13.234 estabeleceu que o poder público deveria instituir um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, com o objetivo de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses alunos.</p>
2017	<p>A Lei nº 13.415 alterou a LDB/1996, estabelecendo carga mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e ensino médio, distribuídas em 200 dias letivos. O texto definiu que o aumento da carga horária se daria de forma gradativa, de</p>

	forma que no prazo de cinco anos o ensino médio passasse a ser composto por 1.400 horas. Também instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral.
2018	A Lei nº 13.716 alterou a LDB/1996, para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Além disso, a Lei nº 13.632 passou a dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida, assegurando que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.
2019	A Lei nº 13.845, alterou a redação do Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de garantir vagas no mesmo estabelecimento de ensino a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
2020	O Congresso Nacional passou a discutir a renovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), ativo por determinação legal desde 2007 e com previsão para expirar em 31 de dezembro de 2020. Se as mudanças forem aprovadas, o fundo deve se tornar permanente.  A Emenda Constitucional 108/25 de agosto de 2020, promulga o Novo FUNDEB, que se torna permanente. É um extraordinário avanço para a educação, mas, a aprovação não encerrou o assunto, e não gera, automaticamente, mecanismo capaz de melhorar a educação básica. É preciso trabalhar as etapas de regulamentação, para que se estabeleça a forma de operacionalização da política, definindo cada ponto a ser tratado colocado no texto constitucional.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações trazidas no texto “Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil” de Saviani (2013).

Como podemos observar, entramos no século XX sem resolver um problema que muitos países, inclusive latino-americanos (como Argentina, Chile e Uruguai), resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a erradicação do analfabetismo, por consequência. A CF de 1988, com a intenção de enfrentar esse problema, determinou que os entes federados deveriam destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade, pelos dez anos seguintes, o que não foi alcançado. Quase dez anos depois da promulgação da CF/1988, foi criado FUNDEF, com o prazo de vigência por mais dez anos, com a mesma finalidade; e a LDB de 1996, que instituiu a década da educação, seguida pela aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, que se estenderia por mais dez anos também. No término do prazo do FUNDEF, em 2006, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020 desta vez abrangendo toda a Educação Básica brasileira.

Não bastasse tudo isso, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, estabeleceu-se um prazo de 15 anos para se alcançar um patamar de desenvolvimento e correção dos déficits educacionais do país, ou seja,

até 2022. Com essa breve retrospectiva, queremos mostrar, por um lado, a distância entre o que se define em termos de política educacional no país – haja vista seus planos, programas, leis, normas, demonstrando a suposta determinação política das camadas governantes para com o atendimento das demandas sócio-educacionais brasileiras – e as respectivas práticas governamentais nas diferentes esferas administrativas, no que diz respeito a efetivação dessa política. Por outro, que o fato de existir uma política educacional claramente definida e/ou aprovada por meio de leis, programas, normas não é garantia nem sinônimo de que o direito à educação esteja sendo assegurado em todas as instâncias, níveis e modalidades de ensino, tampouco contemplando a diversidade social pressuposta e imbricada nesse direito. Há, pois, na história educacional do país, um evidente descaso ou desinteresse, por parte das camadas dominantes, para com a resolução dos problemas e desigualdades educacionais historicamente existentes, apesar dos inúmeros Planos governamentais para a área. Neste sentido, concordamos com a análise segundo a qual

[...] já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema, vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado. (SAVIANI, 2013, P. 754)

Um agravante à essa tendência protelatória está na postura do Estado que alimenta a filantropia e o voluntariado, transferindo sua responsabilidade (com o social/educação) para a sociedade civil. Nos últimos trinta anos, essa tendência se fortaleceu a partir da iniciativa privada, abrangendo diferentes estratégias de privatização da educação, sobretudo valorizando as ditas “parcerias” público-privado (PPPs), seja pela oferta educacional, pela gestão, pelo currículo (adoção de materiais didáticos, programas formativos e de avaliação da aprendizagem produzidos por grupos privados, como o Anglo, Positivo, Objetivo, Acerta Brasil, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, dentre tantos outros). Sobre essa temática da privatização da educação no país, há vasta literatura produzida nos últimos anos, a exemplo de ADRIÃO (2009), PERONI (2013; 2012), SOUZA (2018), VENCO; BERTAGNA; GARCIA (2021), dentre outros.

No governo FHC (1995 – 2002), o MEC distribuiu folhetos publicitários para a Campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, no qual pedia patrocínio ao cidadão para palestras, seminários, cursos de atualização nas escolas, doação de livros, assinatura de revistas e jornais, materiais e recursos didáticos, entre tantas outras coisas. É como se a educação não fosse de responsabilidade do Estado, mas sim, de alçada filantrópica. Já no governo Lula, ganhou notoriedade e protagonismo

nas políticas educacionais o Movimento “Todos pela Educação”, de iniciativa empresarial de diferentes setores do capital (indústria, comércio, tecnologia & comunicação, finanças), cuja atuação consolidou a tendência e perspectiva da gestão pública por meio das “Parcerias” Público-Privado. O decreto que instituiu o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), em abril de 2007, pavimentou essa orientação na política educacional vigente no Brasil, abrangendo as diferentes esferas administrativas. Na Paraíba, e em Queimadas-PB, portanto, não seria diferente, haja vista a racionalidade governamental e os arranjos político-econômicos.

Ainda de acordo com Saviani (2013), essa tendência histórica do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para a sociedade, tendo para si o poder de regular e avaliar os resultados do processo educativo das instituições, inverteu o princípio constitucional que tem a educação como “direito de todos e dever do Estado”, passando a ter a educação pública como dever de todos e direito do Estado. “Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Na construção do sistema nacional de educação e na efetivação do Plano nacional de Educação, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na CF/1988, repartindo as responsabilidades entre os entes federativos, todos com o mesmo objetivo de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população.

Nesse sentido, é importante a ação de cada sujeito na cobrança do cumprimento das normas constitucionais e na luta pela manutenção e garantia dos direitos sociais, particularmente a educação dos povos do campo [objeto dessa análise], de modo a quebrar essa tendência de transferência de responsabilidades do Estado para setores da sociedade civil e restabelecer os princípios democráticos e de igualdade social estabelecidos na CF/1988 e na LDB 9.394/96.

### 3.2 Disputas de paradigmas: educação rural *versus* educação do campo

É comum dizer que o termo Educação do Campo é recente, fruto de lutas sociais lideradas por sujeitos que vivem em comunidades rurais. E, como já sabemos, esse termo tem ganhado força ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda existem muitas políticas públicas que desrespeitam os povos que vivem no contexto rural, principalmente, no quesito educação.

Nesse sentido, convém resgatar os conceitos e paradigmas a respeito de Educação Rural e relacioná-los, comparativamente, a Educação do Campo. Para tanto, buscamos apoio em KUNH (conceito de paradigma), FERNANDES, MOLINA, CALDART, VIEIRA e ARROYO (educação rural e Educação do Campo), além dos geógrafos BIAZZO e WITACKER nas definições de rural-campo e cidade-urbano. Consideramos imprescindível a clareza desses conceitos, tendo em vista a compreensão política das mudanças de conteúdo, para além da semântica, no âmbito educacional.

A reflexão sobre o conceito de paradigma trazida por Kuhn (1994), nos aponta para as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões de comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que o autor chamou de revoluções científicas. Para ele, o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias. Compreendendo o conhecimento como um processo infinito, ele faz a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na produção de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento (KUHN, 1979, p. 68).

Como a ciência é política e esta tem como sentido a liberdade, na tentativa de interpretação de uma mesma realidade podem surgir diferentes paradigmas. É o caso da área da Educação do Campo, que vem construindo seu paradigma

[...] a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações humanas. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32).

Neste trabalho o conceito de território não é utilizado apenas quando se refere ao espaço geográfico, controlado por determinada instituição ou relação social, mas

também para representar o poder assumido por determinadas teorias nos processos de transformação da realidade.

Quanto a relação rural-urbano no contexto contemporâneo, é necessário, antes de qualquer coisa, vinculá-los ao seu par dialético, ou seja, o campo e a cidade, e distinguir com clareza os seus significados. Conforme a passagem seguinte,

Esta distinção é necessária porque cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão [...]. Urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes. Enfim, cidade e campo são formas espaciais. Urbano e rural possuem, [...] uma dimensão processual, são conteúdo e contingente (WHITACKER, 2010, p. 191).

Campo e cidade são formas concretas, “materializam-se e compõem as paisagens produzidas pelo homem. Já o ‘urbano’ e o ‘rural’ são representações sociais, conteúdo das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade” (BIAZZO, 2009, p. 144).

Historicamente, esses pares, rural-urbano e campo-cidade não podem ser compreendidos separadamente, já que não existiriam isoladamente, pois, embora “apresentem um conteúdo social e histórico específico, só podem ser compreendidos enquanto uma totalidade concreta do modo de produção capitalista” (SOUZA, 2010, p. 195). Numa perspectiva marxista, campo e cidade, rural e urbano, expressam a culminância do processo de divisão técnica, social e territorial do trabalho no modo de produção capitalista.

Dito isto, e considerando indissociáveis os termos rural-urbano e campo-cidade, endossamos os conceitos de rural e urbano que, antes de tudo, servem para designar dois tipos diferentes de produção e organização do espaço, embora esta dimensão não esteja dissociada do seu conteúdo relacional e social. A cada um destes espaços correspondem formas de uso social definidas, geralmente por fatores demográficos, como o número de habitantes, a densidade populacional; ou por fatores econômicos, como o tipo de atividade desenvolvida; ou ainda por indicadores culturais e sociais, determinando a presença de bens de uso coletivo, como a escola, a Unidade Básica de Saúde (UBS), a associação de agricultores rurais, a igreja local.

Assim, o conceito de urbano, geralmente associado à ideia de cidade, remete para um ambiente produzido e modificado, o qual pode ser observado a partir da presença de prédios, lojas de departamentos, praças, semáforos, saneamento básico. Essa definição de ambiente produzido e modificado, porém, não parece ser suficiente, pois o espaço rural é também modificado, seja pela presença/distribuição da energia elétrica, do acesso a equipamentos e tecnologias de comunicação e de produção,

pela diminuição das distâncias com o uso de veículos motorizados em substituição aos de tração animal, o que leva a novo padrão de relação com o fator tempo nas relações sociais de trabalho e de produção material e cultural. De todo modo, a característica principal do meio rural continua sendo a maior visibilidade, predominância e referência do ambiente natural como definidor da vida no respectivo território.

A partir dessa compreensão, é pertinente a discussão conceitual e contextualizada sobre educação rural, destacando as mudanças paradigmáticas que resultaram no conceito educação do campo. A educação, quando aplicada com, para e nas comunidades camponesas, deve ser considerada numa perspectiva contextualizada, desde o seu planejamento, passando pelos aspectos que norteiam a vida no campo, tendo em vista um processo ensino-aprendizagem pautado pela valorização não apenas do conteúdo científico, mas também de sua identidade, sua cultura, sua história, que contemple possibilidades de novos manejos e técnicas produtivas, relações entre trabalho e preservação ambiental.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito à uma educação contextualizada e diferente da educação no contexto urbano, é recente. E esse reconhecimento ganhou força por meio dos movimentos sociais e a partir da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que leva em consideração os indivíduos desse meio (HENRIQUES et al, 2016).

Embora não seja objetivo central de nossa pesquisa, consideramos importante ressaltar, para melhor contextualização da análise, que há embates epistemológicos importantes na área político-educacional. Por exemplo, há paradigmas que precisam ser quebrados e esclarecidos em relação à educação para os povos do campo. Os estudos realizados por Fernandes e Molina (2007, p. 4), partem de questões importantes e que resumem o centro do debate: qual o campo da Educação do Campo?; quem é o sujeito desse direito? As respostas a essas questões não são dadas de pronto e tem suscitado estudos e pesquisas na área, cuja apreciação ultrapassa o objeto e os limites dessa dissertação.

Nesse sentido, tendo em vista a delimitação conceitual a qual nos propomos, consideramos que os paradigmas orientam a sociedade e, de modo geral, os indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Assim, a educação rural tem sido destinada à população camponesa, entendida aqui como a

que se constitui por sujeitos para os quais a agricultura representa o seu principal meio de sustento: os camponeses, aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho (RIBEIRO, 2012).

Quando se discute a educação rural, pauta-se o paradigma do capitalismo agrário, definido pelo processo político histórico resultante da concentração de terras/poder por parte das elites dominantes, em relação à exclusão da população pobre, camponesa, expropriada e que luta por terra. A definição de rural é compreendida como relação social do campo inserida no modelo econômico denominado de agronegócio<sup>14</sup>. Nesse sentido, “a educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário<sup>15</sup>, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (FERNANDES, 2006, p. 23).

A educação rural foi criada com base nos interesses do capital e é fruto deste, ou seja, pela busca do desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no campo. De acordo com Fernandes (2013, 13), na construção ideológica dos princípios do capitalismo agrário, “o capital deve ser visto como amigo e não como inimigo [...]. Assim, conviver com as desigualdades gerada pelo desenvolvimento do capitalismo é natural”. A relação entre a terra, o trabalho agrícola e a educação rural estão atrelados, historicamente, ao controle do capital, cujas políticas desenvolvidas nessa área assumem a aparência de cooperação para o desenvolvimento econômico.

A crise estrutural do capital, em 1929, e as políticas desenvolvidas no pós-guerra fazem avançar as organizações dos trabalhadores chineses e cubanos, ocorrendo a Revolução Comunista na China, em 1949, e em Cuba, em 1959 (MORISSAWA, 2001, p. 34). Nesse contexto, a relação dos EUA com os países da América Latina resultou em políticas que permitiram, ao mesmo tempo, preparar os agricultores para a implantação do seu modelo produtivo agrícola e para um controle rigoroso sobre as organizações camponesas. A política de implantação desse modelo

---

<sup>14</sup> O agronegócio é o novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. É uma forma de modernizar a agricultura capitalista e ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância, somente, ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES; MOLINA. 2004, p. 42).

<sup>15</sup> O capitalismo agrário tem relação com a tríade identificada por Marx e outros (vista por muitos como característica definidora das relações agrárias): a tríade de proprietários de terras vivendo da renda da terra capitalista, arrendatários capitalistas vivendo do lucro e trabalhadores vivendo de salários, todos sujeitos às exigências da competição, da produtividade crescente, da acumulação de capital e da intensa exploração do trabalho (WOOD, 1998).

agrícola, baseada na utilização de máquinas e insumos importados, se vinculava à reforma agrária, pelos moldes capitalistas, e à educação rural. (MENDONÇA, 2010). Os moldes capitalistas da reforma agrária associam o campo e a terra, mas com os interesses de modernização do campo através da introdução de máquinas e equipamentos, insumos agrícolas, técnicas de manuseio e de administração rural, dentre outros.

De acordo com Cunha (1980, p. 16), a educação no Brasil, tida como atrasada, ao se associar a esse modelo de desenvolvimento se torna “uma variável política, estratégica, capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”, fortalecendo a ideologia do capitalismo agrário citado por Fernandes (2013) “o capital deve ser visto como amigo e não como inimigo”. Assim, as políticas de desenvolvimento adotadas visavam fixar os agricultores na terra para não aumentar os conflitos por parte da população desempregada das áreas urbanas, e impunham um modelo de agricultura com base em maquinários e técnicas agrícolas, junto com a aplicação de insumos indicados pelos técnicos norte-americanos, responsáveis pelos programas decorrentes dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos (CALAZANS, 1981; 1993).

Hobsbawn (1985) explica que esse desenvolvimento econômico-social tem relação com a produção, distribuição e consumo de bens, articulado às relações sociais materializadas nesse processo. Com isso, o desenvolvimento desse modo capitalista, nos países da América-latina, vive entraves, pois onde havia o latifúndio, este não permitia a penetração do capital sob a forma de investimentos em máquinas agrícolas e tecnologias de produção, e também não contribuía para a proletarianização dos camponeses. Nesse sentido, é no contexto da modernização da sociedade brasileira associada ao desenvolvimento do capitalismo no campo, que emerge a questão da reforma agrária.

Conforme registros de Veiga (1994), esses processos revolucionários já aconteceram no México, na Bolívia, e em Cuba, além do Japão, Coreia e Egito. É duvidoso esperar que isso aconteça no território brasileiro, pois significaria melhorar os padrões de vida das populações rurais, o que só poderá acontecer, de fato, com a organização e luta desses trabalhadores, cujo desafio maior a ser enfrentado é a concentração da propriedade da terra, uma herança colonial que se mantém e se aprofunda nos nossos dias.

Esse desenvolvimento capitalista no campo, a partir do uso de maquinários agrícolas, não foi aplicado em todos os territórios brasileiros, limitando-se àqueles que tinham melhores recursos naturais (terra fértil, clima regular). Em muitas regiões brasileiras, pouco ou nada aconteceu nesse sentido. Assim, para o trabalhador camponês conseguir sustentar sua família, ter acesso à educação, à saúde e a segurança foi sempre necessária muita luta, pois historicamente faltava-lhes a terra e condições dignas de trabalho, restando-lhes a ignorância das letras, a discriminação social e o alijamento das políticas públicas.

Nesse sentido, uma das críticas relacionadas à educação rural (onde esta aconteceu/acontecia) se refere ao objetivo de formação que ela adota, privilegiando, na escola, uma formação tecnicista, atendendo aos interesses das elites capitalistas, treinando o aluno para o mercado de trabalho. Sobre isso, conforme destaca Kosik:

[...] A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. Por esse motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água [...] e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e irracional (KOSIC, 2002, p. 14).

Em contraposição a essa escola voltada para o tecnicismo instrumental ao capital, surge a Educação do Campo, construída através dos movimentos populares, organizados pelos camponeses que lutam por uma escola que articule o trabalho produtivo à educação escolar, ambos baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo (RIBEIRO, 2012).

Construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-las. Os protagonistas dessa realidade são os que fazem essa transformação: os sujeitos produtores de conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade (FERNANDES; MOLINA. 2004).

A expressão “Educação do Campo” nasceu das discussões da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 1998, como desdobramento do I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), em 1997, na qual percebeu-se a necessidade de maiores discussões acerca do tema, o que culminaria na realização da I Conferência Nacional Básica do Campo, em 1998. Assim, a Educação do Campo tornou-se o novo paradigma emergido da luta pela terra e pela Reforma Agrária, onde se cria e se recria o campesinato na formação do Brasil. Essa construção se deu a partir das experiências educativas de Educação Popular e dos movimentos sociais do campo nos acampamentos e assentamentos da reforma

agrária, de estudos e pesquisas sobre as diferentes realidades do campo, através da envoltura dos movimentos sociais, universidades, professoras e professores que atuam nas escolas rurais e as famílias camponesas, dentre outras instituições.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de abril de 2008, Art. 1º, define as etapas abrangidas pela Educação do Campo e o público a quem deve atender:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – **agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas** e outros (BRASIL-MEC-CNE/CEB, 2008, p. 1).

Os atores sociais que lutam pela Educação do Campo são compostos pelos movimentos sociais, organizações sindicais, diferentes comunidades (índios, negros, quilombolas, camponeses), escolas rurais, dentre outros. De acordo com Caldart:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2012, p. 261).

Seguindo o pressuposto definido por Caldart (2012), o termo **no** (espaço geográfico), significa que os sujeitos têm o direito à educação em seus territórios, e **do** campo (classe social – campesinato) levam em consideração que a Educação do Campo deve abranger os valores, os costumes, a cultura, a produção, o modo de vida dos povos do campo e não a imposição de uma educação que pertence às cidades e que não possuem nenhuma ligação com esses povos.

Nesse sentido, “[...] fica a definição de que o direito à Educação do Campo pertence a todos àqueles que vivem “do” e “no” campo, e não somente aos que vivem ‘do’ campo”. Assim, o conceito de campo possui diversas dimensões, uma delas é o espaço de vida das pessoas que residem “no” campo e dependem “do” campo (CAVALCANTE, 2010, p. 13). A outra dimensão é o espaço das pessoas, a qual a única relação que possuem com o campo é a produção de mercadoria, não havendo aí nenhuma relação de identidade para com a terra.

De acordo com Görgen (2004, p. 13), “a diversidade cria identidades locais e ambientais. Liga territórios, práticas sociais e cultura”. Então, apesar das diferentes formas de se relacionar com o território, seja produzindo mercadorias, seja por meio da educação ou pela organização política, o território, em si, é apenas o lugar onde essas coisas acontecem e a educação é mais do que uma maneira de se relacionar,

de fazer com que haja relações entre indivíduos, à educação é o elemento transformador de territórios.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo, não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Com isso, entendemos que a identidade camponesa tem como base de sua existência o território, onde reproduzem suas relações sociais e a educação é parte essencial desse processo. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento, e isso só é possível com uma educação voltada para seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural.

Nesse contexto, a educação não exclui, pelo contrário, ela une pessoas proporcionando aprendizagens e descobertas, levando ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de diversos territórios. “Educação é um direito social e não uma questão de mercado” (MUNARIM, 2011, p. 10). Pois, a educação no sentido de organizadora e produtora da cultura de um povo, sendo ela também produzida por uma cultura – nesse caso, a cultura do campo – não pode seguir a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (MUNARIM, 2011).

Ainda de acordo com Munarim, é por meio da educação, e em específico a Educação do Campo, alicerçada no princípio da cooperação, que é possível uma recriação no campo, no sentido de existir uma renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertencimento e de identidade com a terra. Sendo assim, instigando a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social de todos e todas as pessoas que vivem no campo e dependem do campo para sobreviver.

O paradigma da Educação do Campo compreende que na relação campo-cidade existe um processo de interdependência que traz contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços, de modo que se complementem: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo procura romper com a alienação do território, ao tempo em que luta contra o agronegócio, visto como fruto de uma sociedade desigual e que faz a expropriação camponesa ser intensa. A destruição do território camponês significa o fim de sua existência nessa condição, em prol do crescimento econômico pela territorialização a partir do modelo capitalista: *agrobusiness*<sup>16</sup>.

A agricultura camponesa é adepta ao poli culturismo e não ao produtivismo: aquele significa cultivar e/ou criar vários tipos de plantas e/ou animais no mesmo espaço, normalmente pequenos espaços e sem utilização de agrotóxicos ou quaisquer insumos geneticamente modificados, ou seja, é o cultivo de diversos produtos em uma mesma área, para o sustento da família (agricultura familiar). Já o produtivismo refere-se à produção em larga escala de um único produto, utilizando máquinas de grande porte e de tecnologia de ponta em todo o processo de produção, ou a criação de uma única espécie animal em grande quantidade, sempre com a intenção de acúmulo de riquezas e de exploração dos recursos naturais.

A poli cultura tem seu potencial de produção na diversidade e no uso dos recursos naturais. “Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 42).

### **3.3 Educação do Campo: percurso histórico, fundamentos e princípios**

Os movimentos em prol do fortalecimento da Educação do Campo surgem no contexto das lutas camponesas por direitos, não somente à educação, mas principalmente, à terra, à saúde, à segurança, entre outros. Como dito antes, o termo Educação do Campo surge, primeiramente, como um conjunto de experiências, ideias, intenções, objetivos e expectativas de trabalhadores e trabalhadoras do campo, envolvidos com os movimentos sociais e com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), pela Educação do Campo, envolvidos ao fortalecimento da identidade desses povos, de modo a contemplar uma educação que se consolide e se expanda atingindo os povos camponeses.

---

<sup>16</sup> O termo *agrobusiness* começou a ganhar espaço desde os anos 1990, e a palavra agronegócio se generalizou a partir dos anos 2000, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, referindo-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (MEDEIROS; LEITE, 2012).

Ao longo da história republicana brasileira, esses povos viram seus espaços serem diminuídos, suas comunidades tomadas, seja pelos efeitos do processo de desertificação, pelo êxodo rural suscitado preconício de que a vida no campo teria menos valor e atrativos do que a vida citadina, ou ainda pela precarização das condições objetivas de vida no campo, cuja ausência de serviços básicos ou de políticas públicas específicas que garantam escolas, assistência à saúde, apoio técnico para a produção e escoamento de produtos, dentre outros, tornam inviável a permanência das famílias. Nesse contexto histórico, as camadas dominantes demonstraram desprezo pelos interesses e demandas sociais do campo, incluindo os saberes e vivências dos que a ele pertenciam. O foco na perspectiva urbanista coincidiu com os investimentos num modelo de produção industrial, cuja atividade produtiva deve ter como prevalência o acúmulo de riqueza, a ampliação patrimonial, o lucro.

Nessa mesma perspectiva, percebemos como se desenvolveu a política de fortalecimento dos interesses do agronegócio, setor produtivo que afugenta os interesses das famílias camponesas, da agricultura familiar. Apesar das campanhas ideológicas segundo as quais “se o campo não produz a cidade não sobrevive”, os interesses predominantes não são de fixação ou incentivo de manutenção do trabalhador no campo, no sentido de contenção do êxodo rural, de implementação de políticas de combate à desertificação ou de investimento na melhoria das condições objetivas de vida das populações camponesas. Sobre isso, Santos afirma que:

[...] Com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural, nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo (SANTOS, 2017, p. 73).

Ao contrário do que possa parecer, pois, a ‘propaganda’ supracitada, longe de apoiar o desenvolvimento dos povos do campo, ressaltando seus meios próprios de produção e reforço identitário, exalta a política neoliberal no campo<sup>17</sup>, uma vez que

---

<sup>17</sup> Sobre a experiência neoliberal de marginalização dos movimentos sociais, que se inicia no Chile, em 1973, com o Golpe de Pinochet sobre Allende, sob a anuência dos Estados Unidos, inaugura-se na América Latina um período tenebroso, haja vista que “reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres). O mercado de trabalho foi ‘liberado’ de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo) (HARVEY, 2008, p. 17).

marginaliza movimentos sociais e coloca a produção em larga escala de monocultura como sendo a única forma viável de desenvolvimento no campo.

Nesse sentido, as conquistas dos povos camponeses, identificadas na história relativamente recente do país, foram fruto de sua resistência, do envolvimento de setores da sociedade civil organizada (movimentos sociais) que lutaram por garantia de direitos sociais, enfrentando os interesses da ordem vigente. Nenhuma das conquistas populares se deu da noite para o dia, tampouco como benesse governamental, mas fruto da luta desses povos, que organizados, passaram a pleitear seus espaços e, por vezes, pagaram com a própria vida para garantir que suas vozes não fossem cerceadas.

Um dos resultados mais importantes dessas lutas foi a consolidação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, estabelecendo normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento dos estudantes camponeses. Em seu artigo 2º, parágrafo único, essa Resolução diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 33, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, é outro resultado relevante, pois estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento de Educação do Campo, sendo este delimitado da seguinte forma:

A educação do campo, tratada como educação rural pela 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, caiçara, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não 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, 2012, p. 07).

Na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi reafirmado que “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 10). Desde essa conferência, os movimentos organizados do campo vêm lutando pela por propostas efetivas de políticas educacionais financiadas pelo Estado brasileiro. É nesse sentido a afirmação de

Caldart (2004, p. 7), segundo a qual “devemos pensar a educação do campo em toda sua complexidade”, ou seja, todo seu significado e desafios vividos historicamente pelos movimentos sociais na luta por políticas públicas que atendam aos interesses dos povos do campo.

Outras conquistas importantes foram alcançadas pelo conjunto das organizações de trabalhadores do campo na luta por políticas públicas. São exemplos disso: a Lei 12.960, de 04 de novembro de 2014, que altera a LDB e dificulta o fechamento das escolas rurais; e o Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, instituindo princípios que devem ser seguidos pelos entes federativos na implementação da Educação do Campo. São os princípios de:

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, grifo nosso).

Tais princípios são fundamentais para o embasamento da elaboração de políticas públicas de educação específicas para o campo, posto que, os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo ao longo da história das lutas dos movimentos sociais influenciaram, decisivamente, nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar. À luz dos artigos 208 e 210 da CF/1988, a LDB nº 9.394/96 estabelece, em seu art. 28, o seguinte:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação ao trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, Art. 28) (grifo nosso).

Nesse texto, o legislador reconhece a diversidade sociocultural, a igualdade de direitos e o respeito às diferenças, possibilitando a definição de diretrizes operacionais

para a Educação do Campo, sem romper com o projeto global de educação para o país, ou seja, com o projeto neoliberal de educação para esse contingente. Desse modo, percebe-se como a legislação favorece, dialeticamente, a introdução das demandas do interesse macroeconômico vigente, como por exemplo, o agronegócio.

Além disso, os incisos I e II do artigo 28 da LDB/96 recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo. Porém, isso não é efetivado, pois as adaptações restringem o currículo.

Então, podemos entender ‘específico’ como exclusivo e, nesse entendimento, o artigo 26 da mesma LDB, combinado com o já citado artigo 28, exprime a possibilidade de se reivindicar para além do acesso, inclusão e pertencimento.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2010, Art. 26).

Contudo, a legislação do país sempre tratou as questões educacionais do campo como algo assistencialista, adaptando o currículo para esse atendimento. Os legisladores não se distanciaram do paradigma urbano, e a palavra ‘adaptação’ é encontrada repetidas vezes nos textos legais.

Em geral, as legislações dos estados e municípios abordam o tema determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e dos aspectos do ensino rural às necessidades do contexto de cada região. No entanto, não encontramos como propósito da Educação do Campo, a inclusão da população camponesa como protagonista de um projeto social global. A proposta é sempre de ajustamento às diferenças culturais.

A exemplo disso, na Paraíba, o Plano Estadual de Educação de 2005, mostra-se como fruto importante para a luta dos camponeses paraibanos, uma vez que apresenta a Educação do Campo de forma objetiva, firmando-a como uma exigência legal e necessária para a população do campo, “como possibilidade de fazer avançar um projeto de desenvolvimento necessário específico e adequado ao campo” (PEE, 2002, p. 91-92). No entanto, o Plano seguinte (PEE 2015) não reforça a questão, na medida em que trata a Educação do Campo de um jeito raso e superficial, pouco convincentes às demandas necessárias para a vida desses camponeses, o que evidencia a fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas na área.

Não obstante a forma como a temática tem sido abordada, não assegurando a perspectiva democrática de desenvolvimento de projetos que valorizem a identificação como sujeitos do campo como constituídos de direitos, as DOEBEC adquirem ainda mais importância nesse cenário, sobretudo pelos princípios nos quais se baseiam. Elas orientam para a identificação do modo de vida próprio e da utilização do espaço, delimitando o que é rural e o que é urbano, sem se perder do que é nacional, configurando a máxima que se diz: “a cidade não vive sem o campo e este, sem ela tampouco sobrevive”.

Uma parte importante dos estudos e pesquisas produzidas no país, muitas vezes com a participação dos movimentos sociais, contribui para que haja outra compreensão do campo e da educação. São reflexões construídas num movimento dialético entre prática-teoria-prática refletida, ancorando-se em **dois aspectos fundamentais**:

a) A superação da dicotomia entre rural e urbano: o campo e a cidade são dois espaços que possuem cultura e hábitos próprios, ambos com valor reconhecido. Não existe melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois, um não existe sem o outro. A educação tem um papel fundamental para a superação dessa dicotomia, pois é ela a responsável pelo desenvolvimento de saberes capazes de transpor essas barreiras.

b) Diferentes relações de pertencimento, abertos para o mundo: o sentimento identitário é o que vai direcionar os sujeitos a desenvolver suas competências e seus valores, seja no campo ou na cidade. Pertencer significa reconhecer-se como integrante de uma comunidade, de um grupo, e é esse sentimento que faz com que cada um defenda suas ideias, criem e recriem formas de convivência e transmitam valores de geração a geração.

Ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos constroem sua identidade<sup>18</sup> com a terra e com a comunidade. Isso demarca a diferença entre campo e cidade sem serem excludentes, pois os sentimentos dos que vivem na e da terra

---

<sup>18</sup> Sobre identidade, Stuart Hall (2015) afirma ser um conceito muito complexo e parcamente compreendido pelas ciências sociais, ou seja, a complexidade aflorada nesse tema se deve ao fator histórico de que ‘identidade’ é objeto em construção, sendo assim, não pode ser definido como algo posto ou inato ao indivíduo, mas desenvolvido a partir de suas experiências. Para o autor, a identidade deve ser definida historicamente, e não biologicamente, visto que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL 2015, p. 12).

com todo seu ecossistema, não são os mesmos para os que vivem na cidade, mas ambos são importantes e merecem ser valorizados por suas diferenças.

Nesse contexto, Bauman (2005) trata identidade como algo intrinsecamente ligado a pertencimento, o qual é um sentimento que deve ser forjado paulatinamente e não de uma vez só, pois, para ele, tanto a identidade quanto o pertencimento não estão solidificados dentro do sujeito, mas em constante oscilação, pois, segundo ele,

[...] são bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ [...]. A ideia de ter uma ‘identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição alternativa (BAUMAN 2005, p. 17).

Partindo do pressuposto de que identidade e pertencimento são construções historicamente contínuas entre o sujeito e seus espaços, Milton Santos (2007, p. 11) diz que “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. Assim, justifica-se a Educação do Campo, pois, o ‘lugar’ é determinante na construção do ser.

Dessa forma, superar a dicotomia entre o rural e o urbano e recriar os vínculos de pertencimento ao povo camponês, são dois elementos que fundamentam a Educação do Campo. Portanto a sua concretização exige a implementação de políticas públicas específicas que compreendam a Educação e a escola do campo.

Para isso, foram traçados alguns **princípios** da Educação do Campo, que norteiam as ações de organização dos movimentos sociais camponeses. Conforme as Referências Nacionais por uma Educação do Campo (MEC, 2003, p. 32), são sete os princípios:

a) A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo. Ao passo que entendemos que a ‘educação é um direito social e não uma questão de mercado’, travamos uma luta, não somente pelas escolas do campo, mas por toda a escola pública, a qual tem sofrido forte intervenção do sistema neoliberal que impõe o sucateamento das redes de ensino públicas, seguindo, com isso, as regras do mercado e do agronegócio. Nesse sentido, é imperativo que a sociedade como um todo, compreenda que só com enfrentamento conquistaremos educação de qualidade para todos.

Sabendo que a educação desenvolve habilidades, aptidões, competências, conhecimentos, talentos, saberes, e outros, o movimento pela Educação do Campo

vem pleiteando acesso a uma educação de qualidade, de modo a garantir ao povo do campo o que é seu por direito. Neste sentido a gestão escolar tem um papel importante na luta contra o sistema imposto, já que entendemos que “o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo, não somente para o campo”, conforme preconiza Santos (2011, p. 12).

b) A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido. A Educação do campo perpassa os muros da escola. Ela está no apego a sua terra, nos saberes de seus povos, suas culturas e vivências, se realizam na organização de suas comunidades, nos seus falares, dentre outros critérios que definem sua identidade.

O fundamento indispensável a essas organizações sociais, pelas quais a Educação do Campo produz seus conhecimentos, é o distanciamento da lógica de mercado produtivista, pois, embora necessite escoar suas produções, não se rende a essa ideologia.

c) A Educação do Campo no campo. O fortalecimento da identidade camponesa acontece ‘no lugar’ em que o sujeito vive e é a partir desse lugar, que seu sentimento de pertencer se desenvolve. Assim, a escola deve estar onde os sujeitos estão, para que a construção da Educação do Campo tenha significado, ou seja, estudar para viver no campo.

Além disso, é direito assegurado, reconhecido nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo nos seguintes termos:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento de suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 34).

Portanto, é dever dos entes federados garantir o acesso à educação de qualidade para a população do campo, no seu ‘lugar’ de vivência, para que o processo identitário não seja interrompido.

d) A Educação do Campo enquanto produção de cultura. A Educação do Campo como produtora da existência humana, a partir da cultura por ela gerada, através do trabalho com a terra, fortalece a identidade dessas gentes, construindo

cidadãos solidários, empáticos, orgulhosos de seu engajamento na luta pelo espaço no qual vive e convive.

A Educação do Campo tem como base de sustentação a valorização da vida no campo visando construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, a Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Também busca fortalecer a formação humana para a emancipação, promover uma reflexão crítica sobre as contradições da sociedade opressora valorizando uma sociedade solidária, igualitária, ambientalmente e socialmente sustentável. Para tanto, enfatiza a valorização e o respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo e reforçar o pertencimento, a um lugar, a uma comunidade, a um assentamento (BATISTA, 2014, p. 02).

De acordo com Batista (2014, p. 02), é num “conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida”, que marca a identidade camponesa, articulando “tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo”.

e) A Educação do Campo na formação dos sujeitos. A Educação do Campo compreende a história, os sonhos e anseios dos sujeitos por ela envolvidos, sendo assim, a escola do campo, deve garantir que o currículo executado seja transversal, de modo a contemplar seus espaços de lutas, histórias de conquistas, democracia, ideais de solidariedade e saberes do campo, compreendendo que o elemento principal do currículo deve ser a terra.

Para Caldart (2004, p. 20), “a leitura dos processos produtivos e culturais, formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo”. Além disso,

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo [...] construir novas relações entre campo e cidade. [...] é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (CALDART, 2004, p. 29).

Dessa forma, a escola através de seu Projeto Político-pedagógico deve delinear seu plano de ação a partir dessas transversalidades, respeitando a comunidade a qual atende, não se subordinando às imposições do sistema neoliberal e mercadológico.

f) A Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável. A educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo deve se constituir nas políticas públicas como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro. Assim, a escola tem

o dever de adequar seu currículo, a partir de um plano de ação aderente às necessidades de preservação ambiental.

g) A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. Trata-se de uma característica das mais importantes que deve ser levada em consideração ao se pleitear a implementação de políticas públicas de fortalecimento da sustentabilidade no campo, visto ser este heterogêneo e demasiadamente diverso. Esta diversidade traz consigo duas implicações: a primeira é que não se pode utilizar a mesma política educacional para todos os povos, uma vez que suas demandas são diferentes e suas identidades devem ser respeitadas; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais, as quais devem se articular às necessidades e às especificidades de cada região, espaço ou território que se diferencia dos demais.

A escola do campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação de novos sujeitos sociais do campo (CALDART, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, a gestão da escola do campo deve se ancorar nesses princípios e fundamentos, de modo que seu projeto político-pedagógico coadune com sua realidade específica e desenvolva planos de ação condizentes com as necessidades da comunidade escolar. No entanto, há uma dificuldade na efetivação desse plano de ação, pois, as políticas hegemônicas interferem na efetivação dessas ações.

### **3.4 Educação do Campo como Política Pública**

Entendemos Políticas Públicas como conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos entes federados, com vistas ao atendimento de direitos, com a participação direta ou indireta da sociedade civil; são medidas que podem garantir a implementação e efetivação de projetos sociais de interesse público, senão os próprios direitos sociais legalmente estabelecidos. Portanto, as políticas públicas estão diretamente associadas à ação governamental, mediando a relação entre Estado e sociedade.

Nesse sentido, as políticas públicas devem abranger todas as necessidades e direitos sociais, como saúde, educação, alimentação, segurança, moradia, lazer,

dentre outros que, de acordo com a CF/1988, são considerados fundamentais para a qualidade de vida e a justiça social no país.

É nesse contexto que se inserem os princípios e fundamentos da Educação do campo e das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), isto é, devem ser considerados na perspectiva da realização do direito desses povos à uma educação contextualizada, que respeite, valorize e fortaleça a identidade camponesa, de modo a desenvolver a sustentabilidade, proteger e preservar o meio ambiente. Por isso, são necessárias políticas públicas que

[...] partam dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2018, p. 14-15).

Esses autores advogam uma política feita pelos e para os povos do campo, cujos direitos compõem o projeto de sociedade definido na constituição brasileiro. Para eles, “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2018, p. 13). Em outras palavras, uma proposta educacional específica deve ser parte de um projeto maior de desenvolvimento coletivo, que considere as particularidades da escola do campo, conforme definido pelas DOEBEC.

Entendemos, desta forma, a importância de se respeitar o camponês, bem como a sua escola, como a parte individual do direito social e na perspectiva apresentada no Parecer CNE/CEB nº 36/2001:

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 que um perímetro não 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, 2012, p. 07-08).

No entanto, podemos perceber que desde a vigência desse Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a educação no campo é tratada como educação rural pela própria legislação, dando margem para atuação do agronegócio e reforço do neoliberalismo, o qual tem um único fim, o fortalecimento do capital, colocando em risco, não somente a identidade, mas também a sobrevivência desses povos.

Todas as questões que relacionam a garantia de direitos estão intrinsecamente ligadas ao cumprimento de leis já existentes, mas que não são respeitadas. Quando

o camponês não tem a salvaguarda de sua identidade, todos são atingidos. Afinal, se o modo de produção extrativista ou da agricultura familiar se perde, os centros urbanos serão devastados pela fome.

[...] Reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (BRASIL, 2002, p. 01).

Assim, a identidade referida nessa introdução de lei, confere com o que Bauman (2005) diz sobre a identidade estar ligada ao sentimento de pertencimento, uma vez que, o modo de vida desses povos tem sofrido ao longo dos anos verdadeiros ataques, onde o urbanocentrismo e a produção predatória do agronegócio são vendidos como formas 'mais acertadas' de vida em detrimento da simplicidade do campo.

O papel da educação escolar e dos movimentos sociais é primordial para desenvolver a criticidade no cidadão, preparando-o para assumir seu lugar na luta por seus direitos. A escola é um espaço importante nessa disputa pela hegemonia de projetos de campo, de sociedade e de formação humana. Conforme a passagem seguinte,

A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nessa perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação de novas gerações de trabalhadores e militantes sociais (CALDART, 2004, p. 23).

Por esse pressuposto, as políticas públicas devem ser levadas ao conhecimento do povo de forma efetiva, para que sejam implementadas, monitoradas e atualizadas, materializando-se na vida do campo. A perspectiva da Educação do Campo é de educar as pessoas que trabalham no campo, "para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seus destinos" (CALDART, 2004, p. 18). Assim, a Educação do Campo como política pública deve abranger não somente a valorização da identidade, mas principalmente desenvolver o senso de pertencimento, pois, é a partir deste que aquele será atingido. É nessa perspectiva que o sujeito se tornará ator de sua história, protetor e defensor da perpetuação de seu povo.

Como parte do movimento histórico de lutas pelos direitos educacionais no Brasil, é possível identificar e ressaltar alguns avanços desde a I Conferência da Educação do Campo (1998), particularmente no âmbito das políticas públicas do Estado brasileiro para o setor, tais como:

- Parecer CNE/CEB nº 36/2001, sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior;
- Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CEB nº 01/2006 – Dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- O Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
- Lei 12.960 de 27/03/2014 – altera o art. 28 da LDB, dificulta o fechamento de escolas do campo.

Não obstante tais conquistas, ainda persistem diferentes desafios e obstáculos de natureza político-econômica para a efetiva implementação do que estabelece, por exemplo, a Lei 12.960/2014, dentre outros marcos importantes. Se, por um lado, temos o amparo legal como o supra destacado, por outro, impõe-se ressaltar que as políticas econômicas neoliberais vigentes no país constituem severos obstáculos para a realização daquelas conquistas arduamente alcançadas pelos movimentos sociais defensores de uma Educação do Campo. E essa é uma clara contradição do contexto neoliberal.

Conforme a racionalidade política vigente na gestão pública do Estado brasileiro, que busca a eficiência orçamentária e a otimização de recursos a todo custo, o que impera são os cortes ou contingenciamentos de recursos destinados ao atendimento das demandas sociais, cuja expressão maior foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como “teto dos gastos” no orçamento da União e, por conseguinte, dos demais entes federados. Nesse contexto, a contenção de medidas sociais nos municípios – entes com menor arrecadação – se tornou evidente, especialmente nas áreas como educação, cultura e desporto. No âmbito escolar, por exemplo, a política de nucleação e fechamento de escolas pode ser identificada nas diferentes regiões e esferas administrativas do país, atingindo, de maneira especial e com maior intensidade, as escolas situadas em regiões rurais. No Nordeste e na Paraíba, portanto, não foi diferente.

Para fazer frente a tal política, o papel dos movimentos sociais é crucial, no sentido da organização e conscientização dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo na luta pela efetivação da Educação do Campo, não só como ideário, mas como política pública de educação de direito e de fato.

É com a perspectiva de analisar esse movimento histórico, os caminhos percorridos para implementação da Educação do Campo, as principais medidas político-governamentais, a atuação dos movimentos sociais, assim como os desafios ainda existentes para que se alcance esse direito, tomamos por base ou *lócus* da nossa investigação o município de Queimadas-PB, um dos maiores territórios rurais do estado.

Antes, porém, consideramos importante analisar, ainda que brevemente, as principais definições normativas do aparato legal acima destacado como parte das conquistas sociais nas últimas décadas. Dessa forma, pretendemos demarcar o contexto e os marcos sob os quais devem ser analisadas as políticas educacionais, as iniciativas, programas e/ou ações adotadas no âmbito municipal com vistas a garantia do direito à Educação do Campo.

### **3.5 Marcos normativos da educação do campo**

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) agrupou alguns documentos normativos da Educação do Campo com o objetivo de mostrar a política de educação específica para o campo. Nesse agrupamento aparecem ordenados: o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; e os Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Acrescentamos à essa lista, por se tratar de documento relevante para a nossa pesquisa, a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB nº 9.394/1996. Trata-se de uma lei que dificulta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, ao determinar a necessária manifestação dos órgãos normativos sobre as deliberações dos respectivos sistemas de ensino, no que tange às justificativas

apresentadas pela secretaria de educação, mediante análise do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, sobre o fechamento da escola.

De acordo com a apresentação do documento normativo organizado pela SECADI/MEC, a construção de políticas públicas específicas para o campo é uma tarefa árdua, fazendo-se necessário a participação dos sistemas públicos de ensino, bem como dos movimentos sociais e sindicais do campo, para que essa construção seja zelosa de fato, haja vista o reconhecimento da enorme dívida do poder público, com relação ao direito à educação aos povos do campo (MEC, 2012, p. 4).

No entanto, aqui cabe um questionamento: se existe o reconhecimento da dívida, porque o direito à educação desses povos continua sendo negado? Por outro lado, o sujeito desse direito tem consciência de que é credor dessa dívida?

De acordo com Freire (1996), “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. O poder público vem negligenciando o direito à educação, historicamente, e em relação às populações do campo não é diferente. Ao contrário do que está dito no documento, a política neoliberal vigente tem resultado na restrição ou negação de direitos, haja vista, por exemplo, o significativo processo de fechamento de escolas do campo registrado em diferentes municípios, estados e regiões do país.

Para nossa análise, então, separamos os seguintes documentos normativos importantes: as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008 e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo - DOEBEC) é a principal referência da Política de Educação do Campo, pois estabelece um conjunto de princípios e procedimentos para adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e etapas de ensino da educação básica.

O texto reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”, deixando claro que o desenvolvimento humano depende das condições de aprendizagens disponibilizadas nas escolas e em seus territórios. Também define a escola do campo em seus diferentes territórios e culturas de vida.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

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

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

O art. 3º determina as responsabilidades do Poder Público quanto ao acesso da população do campo à escola, mas não garante a permanência na escola. Já o art. 4º estabelece a qualidade do ensino a partir de experiências que preparem o estudante para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social justo e sustentável.

O art. 5º determina que as propostas pedagógicas devem respeitar toda a diversidade da vida do estudante, sua cultura, sua história, seu jeito de viver. A partir da autonomia que cabe à escola, essas ações serão avaliadas e orientadas à luz da DOEBC. Nesse sentido, o art. 6º estabelece e direciona as responsabilidades aos entes federados, sob o regime de colaboração, de cumprir com o atendimento escolar contextualizado, para todas as pessoas, inclusive aos que não o fizeram, em tempo próprio.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público [...] proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O art. 7º define a responsabilidade dos sistemas de ensino, junto aos órgãos normativos, de regulamentar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos na escola do campo, de modo, a atender o estudante a partir de suas especificidades, utilizando-se de todos os espaços da escola para essa finalidade, garantindo a aprendizagem e o exercício do direito à educação. O art. 8º prevê a possibilidade de parcerias para a realização das experiências escolares, articulando sempre as propostas pedagógicas

às orientações da Diretrizes Curriculares, define também a participação da comunidade em todo o processo de deliberações da escola.

Os artigos 9º, 10 e 11 orientam a respeito da participação dos movimentos sociais do campo, e da comunidade local, bem como, dos órgãos normativos do sistema e de outros setores da sociedade, garantindo, dessa forma, uma gestão democrática e participativa.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

O art. 12 trata do exercício e qualificação da docência para o atendimento das etapas de ensino escolar, respeitado a legislação vigente, bem como, define a responsabilidade dos sistemas de ensino, em desenvolver formação inicial, continuada e permanente para os professores, sem negligências as escolas do campo, formando professores específicos para esse atendimento, conforme afirma o art. 13.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na

organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Os artigos 14 e 15 tratam do financiamento das escolas do campo, da valorização dos professores, orientando-se pelas determinações legais vigentes, definindo o custo-aluno dos estudantes do campo.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo [...] será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. [...] Na diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; III - remuneração digna, incluso nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação.

A Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002, abre caminho para a luta pela ampliação dessas determinações, pois, por mais que represente avanço, ainda falta muito que conquistar. É preciso ficar atento para não perder o que se tem até aqui. Conforme Mançano (2006, p. 62),

[...] as conquistas só são consolidadas com pertinência. No momento histórico recente, temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa, razão nenhuma conquista é garantida sem uma organização permanente.

Essas palavras seguem atuais, pois as políticas neoliberais vêm acontecendo com muito ímpeto e ganhando mais adeptos, configurando um processo de desmonte vigoroso. É preciso não desistir do que já se alcançou.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, por sua vez, representa mais uma conquista na luta pela Educação do Campo, pois preenche parte das lacunas encontradas na Resolução nº 1/2002. Ela inclui os povos quilombolas no conjunto do que representa a população do campo, além de determinar a responsabilidade dos entes federados, que trabalharão a partir do regime de colaboração, para planejar e executar ações que universalizem o acesso e a permanência do estudante no espaço da escola

O art. 2º determina a garantia, pelos Poderes Públicos, da oferta da educação básica às comunidades do campo, com qualidade de ensino, em regime de colaboração, ou através de consórcios municipais. O art. 3º institui que a Educação

Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devam ser oferecidos na própria comunidade, evitando o deslocamento das crianças e a nucleação da escola. Se for necessário a nucleação, esta deve ser intracampo, considerando o menor tempo no trajeto, e nesse caso, a comunidade deverá ser consultada quanto aos impactos que essa ação pode causar.

O art. 5º prevê a possibilidade de nucleação da etapa final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando o diálogo intracampo. Nesse sentido, a determinação não tem sido atendida pelos sistemas de ensino, pois a maior parte das escolas do campo não atende os anos finais do Ensino Fundamental nem o Ensino Médio, obrigando as comunidades encaminharem seus filhos às escolas urbanas.

Os artigos 6º e 7º definem a educação de jovens e adultos intracampo, orienta o apoio pedagógico, a parte estrutural e laboratorial, orienta a admissão do profissional que atuará nas escolas do campo, considerando a formação específica para esse contingente.

O Art. 8º trata das condições do transporte escolar para todos os estudantes, incluindo as adaptações para o transporte de estudantes com necessidades especiais. Além disso, prevê que, para a contenção de despesas, o transporte deve atender aos estudantes municipais e estaduais, mesmo que isso signifique superlotação e insegurança no trajeto.

Os artigos 9º e 10 reforçam as orientações sobre os padrões mínimos de qualidade de ensino e a constante observação às legislações vigentes para o planejamento das estratégias de trabalho, seja em salas multisseriadas ou não, para todas as etapas de ensino da educação básica. Reforça ainda que a nucleação tem possibilidade de acontecer para os anos finais do ensino fundamental e para o médio e/ou profissionalizante, considerando a distância e o tempo de deslocamento, bem como as condições do veículo, visando a aprendizagem com um padrão de qualidade do trabalho pedagógico. Onde houver turmas multisseriadas, devem ser respeitadas em suas especificidades, orientando que o planejamento seja feito respeitando essa condição.

Em contrapartida, as medidas neoliberais, definem políticas de seriação para as escolas do campo, como medida de contenção de despesas, e a suposta melhora na qualidade de ensino, visando sempre a formação continuada e permanente do profissional que atua nessa área.

Já a Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, institui o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, representando mais uma conquista importante para a população do campo, pois, amplia a oferta do ensino, desde o básico até o nível superior, direciona a responsabilidade dos entes federados sob a condição de colaboração, em acordo com o que está estabelecido no Plano Nacional de Educação. Além disso, aprofunda a definição da população do campo e da escola do campo, orienta a elaboração dos Projetos Político-Pedagógico, e reafirma a necessidade de formação qualificada para os profissionais que atuam nessas escolas.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: 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; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto políticopedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

O art. 2º trata dos princípios da Educação do Campo, como o respeito à diversidade do campo, social, cultural, político, ambiental, etc.; o incentivo à elaboração do PPP; respeito as especificidades de cada comunidade; uso dos diversos espaços dentro e fora da escola; valorização da identidade da escola do campo, através de projetos pedagógicos contextualizados; flexibilização do calendário; controle da qualidade do ensino a partir da participação da comunidade e dos movimentos sociais.

Art. 2º São princípios da educação do campo: 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 conteúdos curriculares 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.

O art. 3º orientará a manutenção do desenvolvimento da Educação do Campo, de modo a garantir, pela União, a implementação de políticas públicas educacionais, que objetive superar as defasagens históricas do acesso à educação escolar pelas populações do campo, com vistas ao enfrentamento do analfabetismo, com garantia de abastecimento de luz, água e saneamento, além da inclusão digital. Cabendo aqui o regime de colaboração entre os entes federados para a implementação e manutenção da Educação do Campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

O art. 4º incumbe a União a prestar apoio técnico e financeiro aos entes federados para ampliação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, articulando a qualificação social e profissional ao desenvolvimento sustentável, respeitando, sempre, as características de cada região. Prevê também o acesso ao ensino superior, com prioridade à formação inicial e continuada de professores do campo, além de construir, reformar, e/ou ampliar as escolas. A formação de gestores também está prevista neste artigo, bem como, os profissionais de educação que atendem as escolas do campo. Estabelece a produção de recursos didáticos, pedagógicos, etc., de modo, a atender todas as necessidades de desenvolvimento da pessoa humana do campo. Além de tratar da educação das áreas de reforma agrária.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade; II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada; IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares. § 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária. § 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.

O art. 5º trata da formação docente, das metodologias que poderão ser adotadas para esse processo. O art. 6º define que os recursos didáticos, pedagógicos devam respeitar as especificidades locais, bem como os conhecimentos próprios das comunidades, dialogando com esses saberes.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

O art. 7º (grifo nosso) estabelece o cumprimento do direito à educação escolar no campo, através de políticas de educação do campo nos sistemas de ensino. Institui a organização e o funcionamento de turmas multisseriadas, para o ensino fundamental nos anos iniciais. Significa que, é legítima a condição das escolas multisseriadas, no entanto, esta precisa receber manutenção para suprir todas as necessidades que se apresentam no cotidiano, por exemplo, a falta de material didático e pedagógico, as questões de infraestrutura, além do pouco conhecimento específico do profissional que atende essas turmas.

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

O art. 8º trata da alimentação escolar do campo, o art. 9º fala do apoio técnico e financeiro para as escolas do campo, a partir dos critérios pré-definidos, entre eles está a elaboração do projeto pedagógico da escola que deve respeitar o contexto de vida do estudante, bem como suas necessidades de aprendizagem.

Art. 8º Em cumprimento ao art. 12 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida. Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições: I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo; II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

O art. 10 prevê parcerias entre os órgãos públicos para o desenvolvimento de ações conjuntas, considerando as determinações das diretrizes da educação

nacional. Do art. 11 ao art. 19, o documento discorre sobre o PRONERA, definindo seus objetivos, beneficiários, projetos desenvolvidos, e outros detalhes.

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são: 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.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas: I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores; IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA. Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições: I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa; II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades: I - orientar e definir as ações político-pedagógicas; II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa. § 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA. § 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros,

do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Por sua vez, o Decreto Presidencial de 2010 é sem dúvida um dos documentos mais importante da Educação do Campo. No entanto, precisa sair do papel e ser efetivado, dando materialidade a esse direito do povo do campo.

Nesse sentido, devemos retomar a fala de Mançano (2006, p. 62), “[...] as conquistas só são consolidadas com pertinência. [...] Por essa, razão nenhuma conquista é garantida sem uma organização permanente”. A luta pela materialização da Lei deve continuar.

#### 4. EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB

---

As políticas de educação adotadas pelo município de Queimadas, a organização escolar e as práticas educacionais desenvolvidas no município, assim como os Planos de Educação (estadual e municipal) que atinentes à Educação do Campo são objeto da análise neste capítulo.

Os dados educacionais municipais têm estreita relação com a situação social histórica de exclusão e ausência de investimento identificadas no Estado brasileiro. De acordo com o PNAD/2007, a população rural no país diminuiu de 32,4% para 16,5%, de 1980 a 2007, o que reflete o processo de modernização das relações capitalistas de produção no campo, que subordina e/ou expulsa o trabalhador/camponês, acentuando o processo migratório do campo para as cidades que já se observava desde meados de 1960.

A tendência à urbanização no Brasil foi anunciada pelos arautos da modernização como sinônimo de progresso. No entanto,

[...] concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa. Urbanização nem sempre é sinônimo de progresso, muitas vezes são resultados de políticas de controle social e de concentração de riquezas e, portanto, de poder (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 25).

Na Paraíba, especificamente, dados do IBGE (2010) apontam que a população urbana (2.838.678 habitantes) correspondia a 75,4%, enquanto os demais 24,6% (927.850) constituíam a população rural. Em Queimadas, ainda de acordo com o IBGE (2010), essa diminuição da população rural em relação à urbana também vem acontecendo ao longo do tempo, mesmo que o município seja o maior em população rural no Estado, ou seja, 22.236 habitantes urbanos e 18.813 habitantes rurais, correspondendo a 54,4% e 45,8%, respectivamente.

Esses dados mostram uma inversão e tendência acelerada de urbanização no município, considerando que, em 2000, a população local estava distribuída da seguinte forma: 17.046 habitantes (47,7%) urbanos, e 18.986 habitantes (52,7%) rurais, uma acentuada inversão na distribuição demográfica municipal em apenas dez anos.

#### 4.1 A organização da educação municipal de Queimadas – PB

A primeira escola construída em Queimadas foi o Grupo Escolar José Tavares, em 25 de janeiro de 1937, hoje a Escola Estadual José Tavares-EEJT, que oferta os Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio. Esta escola era a unidade administrativa responsável por outras dez escolas que se localizavam na zona rural, as quais chamavam de “filhas” de José Tavares, ou seja, a EEJT situada na sede do município era responsável por pequenas escolas que funcionavam em espaços rurais, por vezes em residências ou em salões cedidos pelos próprios sítiantes, locais<sup>19</sup> em que, posteriormente, foram construídas as escolas (normalmente, uma sala de aula que se dividia em cozinha e secretaria, também). As dez escolas “filhas” ou sob a responsabilidade da EEJT eram:

- E.E de Cacimba – Sítio Maracajá
- E.E de Piabas – Sítio Serraria
- E.E de Torrões – Sítio Torrões
- E.E de Campinas – Sítio Campinas
- E.E de Pedro Pai – Sítio Barracão
- E.E de Lutador – Sítio Lutador
- E.E de Olho D’Água Salgado – Sítio Olho D’Água Salgado
- E.E de Heráclito do Rêgo – Sítio Zumbi
- E.E Horácio Cordeiro de Melo – Sítio Alto dos Cordeiros

Algumas dessas escolas funcionavam no mesmo prédio de escolas municipais (onde houvesse uma), ou em pequenos galpões cedidos por algum morador. Todas as escolas estaduais rurais atendiam apenas os anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com o município, e geralmente era a mesma professora quem lecionava para os dois setores em turnos diferentes.

Em 2010, o governo estadual decidiu fechar as escolas estaduais rurais que funcionavam em queimadas, com exceção de uma que permaneceu aberta até 2018 (E.E Heráclito do Rêgo/Sítio Zumbi), conforme dados no INEP (2018). Com esse fechamento, os estudantes foram matriculados nas instituições municipais rurais de suas comunidades ou mais próximas destas.

---

<sup>19</sup> Em 2010, na gestão municipal de José Carlos de Sousa Rêgo, conhecido como Carlinhos de Tião, as escolas estaduais foram fechadas, dando lugar à escolas municipais, que na maioria dos casos permaneceu no mesmo espaço cedido para as escolas estaduais.

Um fato interessante que podemos apresentar é que algumas dessas escolas estaduais participaram do Programa Escola Ativa (PEA)<sup>20</sup>, implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas nas escolas rurais. Em Queimadas, o PEA foi implementado no período entre 2002 e 2010<sup>21</sup>.

Em 1975, foi criada a Escola Municipal Francisco Ernesto do Rêgo, conhecida como 'Ernestão'. Inicialmente, esta escola atendia de 1ª à 4ª série (Ensino Primário), em complemento do que oferecia a Escola Municipal Veneziano Vital do Rêgo, que atendia também este mesmo nível de ensino. Ambas as escolas funcionavam no mesmo prédio, na sede do município.

Com a Resolução nº 38.177, de 1 de junho de 1977, o Conselho Estadual de Educação autorizou o 'Ernestão' a ampliar seu atendimento, abrangendo turmas da 5ª à 8ª séries do então 1º Grau. Na esteira dessa mesma Resolução do CEE, a Lei Municipal nº 10, de 20 de outubro de 1981, implantou o ensino de 2º grau, com a finalidade de proporcionar uma base de cultura e técnica que permitisse aos educandos melhores condições de inclusão no mundo do trabalho produtivo ou de prosseguimento dos estudos, capacitando-se profissionalmente e conscientizando-os sobre os direitos e deveres de cidadão. O Decreto estadual nº 9.568, de 12 de agosto de 1982, promoveu a mudança no perfil do 'Ernestão', transferindo-o para a esfera administrativa estadual. A partir de então, ela passou a ser denominada Escola Estadual de 1º e 2º Graus Francisco Ernesto do Rêgo.

---

<sup>20</sup> O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>. Acesso em: 22 dez. 2020).

<sup>21</sup> A partir de conversas informais junto a alguns diretores escolares e professores que trabalharam, à época, naquelas instituições, e que participaram do programa PEA, um fato nos chamou a atenção: cada sujeito afirmou que o programa foi muito útil, pois possibilitou aprender técnicas de aula para trabalhar com salas multisseriadas (característica comum à grande maioria das escolas rurais), mas, as salas multisseriadas não poderiam continuar devido ao insucesso nos resultados finais, mesmo com o programa em andamento. Temos aqui uma contradição interessante: enquanto esses sujeitos afirmam que o programa foi muito útil pelas técnicas ensinadas, o mesmo programa não produziu os resultados favoráveis esperados. Uma forma de compreender essa contradição pode ser pelo fato de faltar a contextualização do ensino. Por mais que sejam técnicas de trabalho indicadas para as salas multisseriadas, ainda existe a questão das especificidades locais que, talvez, não estivessem sendo consideradas nessas aplicações.

Em 2010, de acordo com o INEP, o Sistema Educacional de Queimadas era composto por 89 escolas, sendo 12 particulares (todas urbanas), 8 estaduais (2 urbanas e 6 rurais) e 69 municipais (9 urbanas e 60 rurais). Das escolas particulares, três ofereciam Educação Básica completa; as demais ofereciam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, sendo que algumas, gradativamente, ampliaram a oferta até os anos finais do Fundamental. Já das escolas estaduais, apenas uma oferece Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, e as demais somente os anos finais do Fundamental.

Quanto às escolas municipais, elas oferecem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. As creches só funcionavam na zona urbana, e na maioria das escolas da zona rural havia oferta pré-escolar, atendendo crianças de 4 a 5 anos. A Tabela 1 mostra essa distribuição, e o Quadro 6, o número de matrículas em cada etapa de ensino.

**Tabela 1 – Distribuição das escolas de Queimadas-PB por etapa de oferta, localização e dependência administrativa em 2010.**

2010	URBANA			RURAL			TOTAL
	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada	
Creches	0	3	7	0	0	0	10
Pré-escola	0	5	11	0	50	0	66
Fund AI	2	4	12	5	54	0	77
Fund AF	2	1	3	0	1	0	7
Médio	1	0	1	0	0	0	2

Fonte: INEP/2010. Elaboração própria.

A Tabela 1 demonstra o quantitativo de oferta das etapas de ensino em 2010. A pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental representam a maior oferta na zona rural com 54 estabelecimentos de ensino para esse atendimento. Observamos que o setor privado prevalece quantitativamente em relação ao setor público na oferta das etapas iniciais da Educação Básica na região urbana, havendo uma equiparação na etapa final. No entanto, reparamos que não existe oferta das etapas finais da Educação Básica na região rural, o que permite questionar se os estudantes das 54 escolas rurais abandonam a escola nessa fase, ou se procuram as 7 escolas urbanas que oferecem as etapas finais do Fundamental e o Ensino Médio. A resposta a esse

questionamento se faz necessária e nos ajuda a entender em que medida o direito à educação dos adolescentes e jovens que moram no campo tem sido assegurado.

**Tabela 2 – Matrículas por etapa de ensino e dependência administrativo em Queimadas – PB (2010).**

2010	URBANA			RURAL			TOTAL
	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada	
Creches	0	173	101	0	0	0	274
Pré-escola	0	193	249	0	864	0	1.306
Fund AI	296	897	598	101	2.347	0	<b>4.239</b>
Fund AF	1.586	1.115	270	0	414	0	3.385
Médio	1.627	0	91	0	0	0	1.718

Fonte: INEP/2010. Elaboração própria.

**Tabela 3 – Matrículas por etapa de ensino e dependência administrativa em Queimadas – PB (2011)**

2011	URBANA			RURAL			TOTAL
	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada	
Creches	0	88	108	0	0	0	196
Pré-escola	0	257	214	0	738	0	1.209
Fund AI	284	835	612	56	2358	0	4.145
Fund AF	1324	1250	277	0	396	0	<b>3.247</b>
Médio	1.625	0	91	0	0	0	1.716

Fonte: INEP/2011. Elaboração própria.

Quando observamos o número de matrículas nos anos iniciais, em 2010, e as relacionamos ao dos anos finais em 2011, é possível perceber que há uma diferença significativa, com redução de 992 matrículas. Os prováveis motivos dessa evasão são: a falta de escolas próximas de casa que atenda as etapas subsequentes de ensino, ou a migração para outros municípios brasileiros.

As próximas Tabelas mostram a evolução do número de escolas e de matrículas no município no decorrer dos anos.

**Tabela 4 – Quantidade de escolas no município de Queimadas-PB por localização e dependência administrativa em 2010.**

Localização	Pública			Privada			Total geral
	Municipal	Estadual	Total	Particular	Filantropica	total	

Rural	60	6	66	0	0		66
Urbana	9	2	11	12	0	12	23
Total	69	8	77	12	0	12	89

Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP/2010.

Pelos dados acima (Tabela 4), vê-se que, em 2010, a rede municipal de ensino era constituída por 81 escolas municipais, sendo 69 públicas e 12 privadas. Das escolas públicas, 60 estavam nas regiões rurais e 9 na sede do município. Havia ainda, 8 escolas estaduais, sendo 6 rurais e 2 urbanas. No total de instituições estão inseridas creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Devemos observar que havia 66 escolas nas localidades rurais.

Na tabela 5, a seguir, apresenta o número de escolas ativas em Queimadas-PB, a partir de 2010 até março de 2021.

**Tabela 5 – Distribuição das escolas existentes no município de Queimadas por localização e tipo de dependência administrativa de 2010 até março de 2021.**

	Localização	Pública			Privada	Total
		Municipal	Estadual	Total	Particular	
<b>2010</b>	<b>Rural</b>	<b>60</b>	<b>6</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>66</b>
	<b>Urbana</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>23</b>
	<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>8</b>	<b>77</b>	<b>12</b>	<b>89</b>
<b>2014</b>	<b>Rural</b>	<b>59</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>60</b>
	<b>Urbana</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>3</b>	<b>70</b>	<b>13</b>	<b>83</b>
<b>2015</b>	<b>Rural</b>	<b>54</b>	<b>1</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>55</b>
	<b>Urbana</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>24</b>
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>3</b>	<b>65</b>	<b>14</b>	<b>79</b>
<b>2016</b>	<b>Rural</b>	<b>52</b>	<b>1</b>	<b>53</b>	<b>0</b>	<b>53</b>
	<b>Urbana</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>25</b>
	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>3</b>	<b>64</b>	<b>14</b>	<b>78</b>
<b>2017</b>	<b>Rural</b>	<b>43</b>	<b>1</b>	<b>44</b>	<b>0</b>	<b>44</b>
	<b>Urbana</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>13</b>	<b>68</b>
<b>2018</b>	<b>Rural</b>	<b>41</b>	<b>1</b>	<b>42</b>	<b>0</b>	<b>43</b>
	<b>Urbana</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>
	<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>53</b>	<b>15</b>	<b>69</b>

<b>2019</b>	<b>Rural</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>32</b>
	<b>Urbana</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>57</b>
<b>2020</b>	<b>Rural</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>28</b>
	<b>Urbana</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>2</b>	<b>38</b>	<b>15</b>	<b>53</b>
<b>2021</b>	<b>Rural</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>23</b>
	<b>Urbana</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>48</b>

Fonte: elaboração própria com base em dados do INEP (2010 a 2018), da Inspeção Municipal de Ensino (2019), e da SEDUC (2020 a 3/2021).

A Tabela 5 evidencia que no período entre 2010 e 2021 foram fechadas 43 escolas públicas municipais (rural e urbana), o que corresponde à uma diminuição de 64,42%. É possível perceber que as escolas rurais foram sendo reduzidas gradual e consideravelmente, sobretudo a partir de 2016, ano em que as ações governamentais buscavam embasamento nas metas e objetivos do PME (2015) que previam o fechamento e nucleação de escolas com turmas multisseriadas.

**Tabela 6 – Distribuição das escolas municipais ativas em Queimadas por localização entre 2014 a 3/2021**

<b>Escolas Municipais ativas</b>			
<b>Ano</b>	<b>Rural</b>	<b>Urbana</b>	<b>total</b>
<b>2014</b>	<b>59</b>	<b>8</b>	<b>67</b>
<b>2015</b>	<b>54</b>	<b>8</b>	<b>62</b>
<b>2016</b>	<b>52</b>	<b>9</b>	<b>61</b>
<b>2017</b>	<b>43</b>	<b>9</b>	<b>52</b>
<b>2018</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>50</b>
<b>2019</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>39</b>
<b>2020</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>35</b>
<b>2021*</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>31</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP, da Inspeção Técnica Municipal e da Secretaria Municipal de Educação – 2014 a mar/2021. \*Dados até março de 2021.

A tabela 6 mostra, mais especificamente, a redução na quantidade de escolas rurais ao longo de quase oito anos. São 38 escolas a menos nas regiões rurais do

município. Nem todos os estudantes dessas 38 escolas fechadas dão continuidade aos estudos, pois, conforme a Tabela 7, ocorre um encolhimento no número de matrículas para os anos finais de Ensino Fundamental, o que se reflete no Ensino Médio.

**Tabela 7 – Matrículas no Ensino Fundamental em Queimadas-PB: deslocamento dos anos iniciais para os anos finais, de 2010 a mar/2021.**

	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>%</b>
<b>2010</b>	<b>4.239</b>	<b>3.358</b>	<b>-</b>
<b>2011</b>	<b>4.145</b>	<b>3.247</b>	<b>23%</b>
<b>2014</b>	<b>3.672</b>	<b>3.187</b>	<b>22,7%</b>
<b>2015</b>	<b>3.527</b>	<b>3.116</b>	<b>15%</b>
<b>2016</b>	<b>3.506</b>	<b>3.115</b>	<b>12%</b>
<b>2017</b>	<b>3.545</b>	<b>3.082</b>	<b>12%</b>
<b>2018</b>	<b>3.727</b>	<b>2.935</b>	<b>17%</b>
<b>2019</b>	<b>3.818</b>	<b>2.850</b>	<b>24,5%</b>
<b>2020</b>	<b>2.960</b>	<b>2.184</b>	<b>43%</b>
<b>2021</b>	<b>3.063</b>	<b>2.294</b>	<b>23%</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2010; 2019) e da SEDUC (2020–2021)..

Considerando que, em condições normais de fluxo escolar, as matrículas tendem a se manter nos anos seguintes, pelo menos dentro de cada etapa de ensino, observamos na Tabela 7 uma redução gradual e constante nas matrículas, ano a ano. Por exemplo, em 2019 havia um total de 3.818 matrículas nos anos iniciais, mas em 2020, observando os anos finais, esse total foi de apenas 2.184, uma diferença negativa de 1.634 matrículas na transição de uma etapa para a outra, equivalente a 43% das matrículas no município. Isso mostra, dentre outros, a descontinuidade dos estudos (evasão/abandono escolar) pelos estudantes do Ensino Fundamental. E aqueles que continuam, se utilizam de transporte escolar para a locomoção até a sede municipal, ou contam com transporte próprio (moto ou a pé) para chegarem às escolas mais próximas de suas residências, em comunidades rurais vizinhas. Isso pode gerar desestímulo, desinteresse ou mesmo o distanciamento de sua comunidade, de sua cultura, comprometendo o direito à educação pela diminuição do acesso à escola.

Sobre nucleação de escolas, esta tem sido uma ação frequente dos governos que se orientam pelas políticas neoliberais no país, conforme já ressaltado acima, inclusive com importante produção acadêmica sobre o tema na área de educação. Todavia, para fins de nossa análise, fizemos levantamento de dados em plataformas

oficiais (catálogos, teses e dissertação da capes), a partir do qual identificamos 12 dissertações e 7 teses que discutem a temática de nucleação na educação. Ainda que os principais trabalhos analisem casos ou processos em vários municípios brasileiros, não localizamos nenhum registro sobre o processo de nucleação levado a cabo em Queimadas-PB, razão de nossa análise.

Atualmente, as políticas de desenvolvimento educacional dos governos estadual e municipal são traçadas a partir do princípio de eficiência, eficácia e produtividade, sendo implementados sob a égide gerencial de desenvolvimento e controle social, portanto, no contexto maior da reforma de Estado. Nesse sentido, consideramos a nucleação de escolas como parte intrínseca do projeto educacional neoliberal.

O processo de nucleação de instituições de ensino vem causando o fechamento de centenas de escolas, especialmente as escolas localizadas em regiões rurais do país. E a experiência de Queimadas não é a única nem isolada, portanto. Porém, precisamos compreender melhor como se deu esse processo, inclusive com previsão em planos de educação.

#### **4.2 O processo de fechamento e nucleação escolar**

A política de nucleação de escolas, principalmente, nos meios rurais, é amplamente adotada em todo o país. Trata-se do fechamento de escolas multisseriadas e da transferência dos estudantes e dos professores para outra escola, chamada de 'polo' ou 'nucleada', normalmente para as regiões urbanas, podendo também acontecer intracampo, mas, mesmo assim, retira a escola da comunidade. Com isso, compromete-se o direito da criança de ter uma escola perto de sua casa, com as características culturais de sua comunidade.

A política de nucleação/ polarização vem contribuindo direta e crescentemente para o processo de fechamento de escolas nas áreas rurais, desenraizando as crianças de sua própria cultura. O objetivo dessa prática é alcançar uma suposta eficiência e melhoria na qualidade do ensino oferecido, a partir da seriação das turmas, e de findar a unidocência, reduzindo a sobrecarga de trabalho docente. Além disso, outras justificativas são apresentadas: melhoria no aspecto físico da escola (biblioteca, quadra, sala de informática, refeitório, sala de professores, etc.), adição de material didático, presença regular de um coordenador pedagógico, redução de

gastos. Nas palavras de Sales (2007), “é mais fácil administrar e suprir as necessidades físicas e materiais de oito escolas nucleadas do que de 80 escolas isoladas”.

Podemos observar nessas medidas os princípios do modelo gerencialista, que estão na base das reformas impopulares de natureza neoliberal: contenção de despesas, racionalização de tarefas, otimização do tempo e dos recursos públicos, dentre outros. No setor educacional, particularmente, as medidas que resultam no fechamento e/ou nucleação de escolas são, pois, a materialização dessa política, haja vista o conjunto de justificativas apresentadas quanto à racionalização orçamentária e de tarefas, à otimização de recursos e de ação estatal quanto ao atendimento das demandas sociais.

Outra justificativa utilizada por gestores públicos para o fechamento de escolas refere-se à ‘problemática’ das salas multisseriadas em escolas com estrutura financeira e tecnológica precárias, onde é comum encontrar apenas um profissional que exerce multifunções. De acordo com esses gestores, torna-se urgente a nucleação dessas escolas, pois a seriação (modelo urbano) poderá representar um salto de qualidade tanto para os profissionais quanto para os estudantes em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Rodrigues, Marques, Rodrigues e Dias (2017, p. 709), a nucleação, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino, localizadas em bairros/comunidades que apresentam baixo número de matrícula ou são caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de bairros/comunidades vizinhas mais bem aparelhadas.

Ainda de acordo com os autores supracitados, no caso das escolas rurais, os estudantes são deslocados para as instituições de ensino localizadas nas sedes municipais. Destaca-se que muitas secretarias de ensino vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um processo de nucleação que centralizaria essas instituições em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

A nucleação escolar tem sido observada de forma mais destacada nas regiões rurais, haja vista o processo subliminar de esvaziamento dessas regiões por questões agrárias, ou melhor, de interesse da burguesia agrária. De acordo com Fernandes (2001), essas questões envolvem problemas

Relacionados essencialmente à propriedade da terra, conseqüentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação,

expulsão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, à violência contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar; aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, a qualidade de vida e dignidade humana. Por tudo isso, a questão agrária compreende as dimensões econômica, social e política (FERNANDES 2001, p. 23).

Esse fato coloca em perigo a sucessão familiar das pequenas e médias propriedades, e, por conseguinte, nas áreas urbanas, cujo crescimento tem sido desordenado, causando bolsões de miséria e aumento da violência.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, os primeiros motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares e melhoria da qualidade da aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 06).

De acordo com dados do INEP, entre os anos 2010 e 2018 ocorreu o fechamento de 13.000 escolas, representando 6,66% entre escolas urbanas, rurais, públicas e privadas. No Nordeste, esse número foi de 13.512 escolas fechadas, correspondendo a 17,46% do total de escolas. Na Paraíba, foram 1.393 unidades escolares fechadas, isto é, 21,91% do total de escolas. A tabela 8, a seguir, detalha esses dados:

**Tabela 8 – Número de escolas no Brasil e no Nordeste, no período de 2010 a 2019**

UF	2010	2014	2018	2019	TOTAL↓	Redução %↓
					(2010 – 2019)	
<b>BR</b>	194.939	188.673	181.939	180.610	14.329	7,35%
<b>NE</b>	77.370	70.210	63.858	62.345	15.025	19,41%
<b>AL</b>	3.358	3.220	3.060	2.985	373	11,10%
<b>BA</b>	20.910	19.137	17.228	16.682	4.228	20,21%
<b>CE</b>	9.468	8.196	7.702	7.419	2.049	21,60%
<b>MA</b>	13.829	12.877	11.950	11.748	2.081	15,04%
<b>PB</b>	<b>6.357</b>	<b>5.602</b>	<b>4.964</b>	<b>4.868</b>	<b>1.489</b>	<b>23,42%</b>
<b>PE</b>	10.294	9.631	8.660	8.502	1.792	17,40%
<b>PI</b>	6.785	5.530	4.651	4.459	2.326	34,28%
<b>RN</b>	4.001	3.744	3.522	3.485	516	12,80%
<b>SE</b>	2.369	2.267	2.121	2.085	284	11,90%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP/2010 a 2019

De acordo com a Tabela 8, podemos perceber que, em relação aos demais estados do Nordeste, a Paraíba figura como segundo lugar no *ranking* de maior número de escolas fechadas, com 23,42%, perdendo apenas para o Piauí, que atingiu a marca de 34,28%. São números alarmantes.

É possível aprofundar a análise ao compararmos os números de escolas urbanas e rurais fechadas nos últimos anos, conforme podemos acompanhar na Tabela 9, logo a seguir:

**Tabela 9 – Número de escolas rurais e urbanas, no Brasil e no Nordeste, no período 2010 – 2018**

Localização/Ano	2010	2014	2018	2019	Total - 2010 a 2019	%
<b>BRASIL</b>						
Urbano	115.551	121.132	124.330	125.265	↑ 9.714	8,40%
Rural	79.388	67.541	57.609	55.345	↓ 24.043	30,20%
<b>NORDESTE</b>						
Urbano	31.939	32.709	33.016	33.135	↑ 1.196	3,70%
Rural	45.431	37.501	30.842	29.211	↓ 16.220	35,70%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP entre 2010 e 2019

Os dados acima mostram que o número de escolas nas regiões urbanas sofreu um acréscimo mínimo no período de nove anos; enquanto nas escolas rurais houve uma significativa diminuição, tanto no país quanto, principalmente, na região Nordeste. Podemos deduzir que algumas escolas fechadas nas áreas rurais foram nucleadas nas sedes das cidades e outras, simplesmente, foram extintas.

Esse fato pode ser entendido a partir dos estudos de Salomão Hage (2014), quando mostra salas multisseriadas urbanas como característica das escolas encontradas nas regiões rurais. Conforme o autor,

[...] Estamos afirmando que as escolas rurais multisseriada já se constituem efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial (HAGE, 2014, p. 1175).

Salas multisseriadas são o argumento usado pelos gestores municipais e suas secretarias de educação para explicar o constante fechamento de escolas urbanas ou rurais, mas, em número elevadíssimo nas regiões rurais. No entanto, de acordo com

Hage (2104), o modelo multisseriado é atributo inerente a essas escolas e, portanto, precisam ser respeitadas e atendidas de acordo com seu contexto, a partir de políticas de formação dos profissionais para atuarem nessas escolas. Segundo esse autor,

[...] É justamente a presença do **modelo seriado urbano de ensino** nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HAGE, 2014, p. 1175, grifo do autor).

Conforme já dito acima, essa política de fechamento e nucleação de escolas não é privilégio das escolas do campo, mas, ocorrem com mais força nessas regiões, e sempre com o mesmo argumento: a multisseriação e a unidocência são fatores responsáveis pelo baixo desenvolvimento escolar dos estudantes; e para enfrentamento dessa realidade, propõe-se o fechamento com nucleação, maior efetividade da coordenação pedagógica, racionalização da gestão e dos serviços escolares, buscando-se uma suposta melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Em Queimadas não foi diferente. O município vem experimentando o processo de fechamento e nucleação com certa velocidade, visto que entre 2010 e início de 2021, conforme Tabela 5, foram fechadas 43 escolas, correspondendo a 64,42% de escolas rurais. Um agravante desse processo é que esta ação está prevista no Plano Municipal de Educação de 2015, quando este apresenta a necessidade de nuclear escolas localizadas nas áreas rurais, com o objetivo de extinguir salas multisseriadas e melhorar, com isso, a qualidade do ensino. Considerando que o município tinha adesão ao programa escola ativa, torna-se mais contraditória essa questão, pois o programa visava desenvolver técnicas de atendimento às salas multisseriadas.

**Tabela 10 – Número de escolas públicas municipais de Queimadas – PB, em atividade, entre 2014 até março de 2021**

Localização	2014	2016	2018	2020	2021*	Total (2014 a 2021)	%
Urbana	8	9	9	9	9	↑ 1	↑ 12,5%
Rural	59	52	41	27	21	↓ 38	↓ 64,42%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2014-2016), da Secretaria Municipal de Educação/2018, 2020, \*até março de 2021.

A Tabela 10 mostra como o município tem se comportado nos últimos anos em relação às nucleações e fechamento de instituições (rurais e urbanas) de ensino, entre 2014 até março 2021, quando houve um decréscimo de 64,42% no número de escolas. Como já dito, o PME prevê esse fenômeno, sendo que sua Meta 1 deixa claro que as nucleações se restringem ao ensino fundamental. Essa meta também garante consulta prévia da comunidade para efetivação do fechamento da escola, respeitando a Lei 12.960/2014, que altera o artigo 28 da LDB e dificulta o fechamento das escolas rurais.

Art 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2020, art. 28).

Em articulação com o texto do Art. 28 da LDB/1996, modificado, o PME criou a Meta 1.16 com o seguinte texto:

Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (QUEIMADAS, 2015, p. 102, grifo nosso).

Essa Meta prevê a consulta prévia e informada com as pessoas da comunidade acerca da nucleação, e afirma que a educação infantil não será remanejada, estipulando algum tipo de limite para o respectivo processo. No entanto, as famílias são apenas informadas que as matrículas de seus filhos foram transferidas para outra unidade escolar, sem qualquer comunicado prévio.

O presidente do Conselho Municipal de Educação, de codinome *Mandacaru*, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que o órgão que preside desde 2017 não recebeu nenhum aviso ou informes a respeito desses fechamentos ou nucleações de quaisquer escolas; e que não houve nenhuma reclamação ou denúncia por parte das pessoas das respectivas comunidades. “Nesse sentido, nós do conselho não podemos nos mobilizar em relação a nenhuma dessas questões”.

Diante dessa postura do conselho de educação, as práticas de fechamento e nucleação seguem sem nenhum acompanhamento ou fiscalização por parte do órgão normativo, contrariando a própria função de mobilizadores, articuladores e mediadores das demandas educacionais do município. Seria importante que os membros colegiados assumissem o seu papel, criticamente, de consultores e orientassem os membros da secretaria quanto à necessidade de haver um diagnóstico

do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar antes da decisão pela nucleação, conforme determinações legais.

Desde 2018, as nucleações ganharam um novo formato, ou seja, antes apenas acontecia o fechamento da escola e as crianças eram transferidas para unidades já existentes em comunidades circunvizinhas, aumentando o problema da multisseriação e unidocência. A escola que recebia o novo contingente de alunos não sofria nenhuma ampliação de seu espaço físico, de modo a melhor suportar o aumento do número de matriculados.

Diante disso, gestores escolares e professores passaram a pressionar a Secretaria Municipal de Educação em relação a necessidade de ampliação das escolas, haja vista as demandas em salas multisseriadas. Para esses profissionais, a simples transferência de estudantes não poderia ser a melhor solução, pois potencializava ainda mais os problemas existentes. Em decorrência, a partir de 2018 o gestor municipal passou a construir novos prédios nas próprias regiões rurais (Imagem 1, 2, 3, 4, 5 e 6), mais amplos, com bibliotecas, brinquedotecas, refeitório, pátio, quadra poliesportiva, sala de professores, algumas salas climatizadas, com estruturas padronizadas, com capacidade para comportar estudantes das comunidades rurais adjacentes. Essa ação caracterizou-se como nucleação intracampo, prevista na Lei vigente.

**Imagem 1 – fachada da escola**



Fonte: cedida pela E.M.Joventino Ernesto do Rêgo (2021)

### **Imagem 2 – Fachada da escola**

Fonte: cedida pela E.M. Joventino Ernesto do Rêgo (2021)

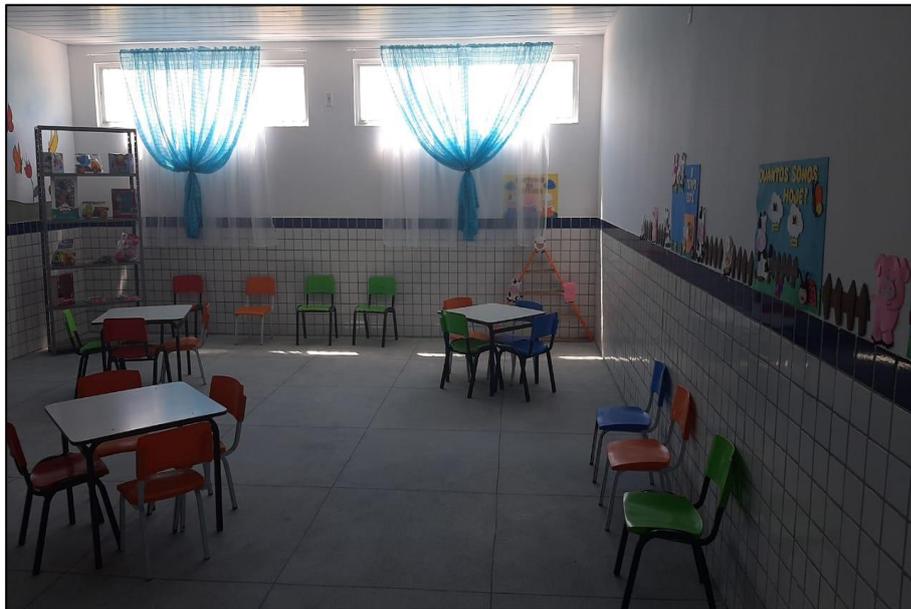


### **Imagem 3 – quadra poliesportiva (em obras)**

Fonte: cedida pela E.M. Joventino Ernesto do Rêgo (2021)



### Imagem 4 – sala de educação infantil



Fonte: E.M. Joventino Ernesto do Rêgo (2021)

### Imagem 5 – sala de aula primeiro ano

Fonte: cedida pela E.M. Joventino Ernesto do Rêgo (2021)



## Imagem 6 – sala de aula segundo ano



Fonte: cedida pela E.M. Joventino Ernesto do Rêgo (2021)

De acordo com informações dadas pela Coordenadora Pedagógica *Coroa-de-frade*, em entrevista cedida para esta pesquisa:

[...] As salas multisseriadas eram muito difíceis de o professor dar conta de todos os meninos, sabe?, a gente não aprende na faculdade o trabalho na prática, o que a gente tem são teorias, e como coordenador é muito difícil também elaborar formações que atendesse essas dificuldades do professorado, sabe?,... mas, a gente sabe que, como Emília Ferreiro disse, as salas seriadas também tem níveis variados de aprendizagem, o que não justifica não fazer um bom trabalho em turmas multisseriadas, não é?, a questão é que a gente se ilude achando que as turmas seriadas, com crianças em uma mesma idade, o trabalho vai ser mais fácil e vai dar mais resultado, né?. Se isso fosse verdade, não teríamos resultados tão ruins em tantas turmas.

Sobre as condições de aprendizagens, referidas pela coordenadora *Coroa-de-frade*, que trouxe afirmações de Emília Ferreiro em relação ao fato dos níveis de aprendizagens não estarem relacionados necessariamente ao sistema multisseriado, podemos inferir que um item importante a ser considerado nesse processo é a questão de um ambiente confortável para que a criança se sinta bem e feliz ao ser recebida por seus professores e colegas, ou seja, um ambiente mais amplo, com mais recursos, são elementos importantes nesse processo.

Sobre a seriação das turmas, que ocorre com as nucleações, a Secretária de Educação *Cacto-orquídea* acredita ser um fator importante para a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos estudantes. Segundo o que ela relatou na entrevista concedida para esta pesquisa, tratava-se de um projeto do próprio prefeito

Acabar com as turmas multisseriadas, por que quando essas crianças chegavam no fundamental dois, elas eram reprovadas por causa da dificuldade gigante de aprendizagem, devido às dificuldades que o professor enfrenta em atender as turmas todas misturadas.

De acordo com suas palavras a primeira polarização “foi um sucesso”, e mesmo as pessoas que, à princípio, se puseram contrárias ao processo, logo que perceberam “o grande empreendimento”, mudaram suas posturas e passaram a apoiar essas ações, pois “viam os resultados de aprendizagem acontecendo pelos índices que o IDEB mostrou”, referentes à 2019.

Cacto-Orquídea – Tudo isso só foi possível porque os alunos passaram a ter um ensino digno, com um professor só, com uma escola acolhedora. Eles puderam ter uma biblioteca, um refeitório pra se alimentar dignamente, e não no chão ou em cima dos cadernos... com a nova estrutura do prédio, eles têm pátio, quadra... porque nosso objetivo era dar o direito de aprendizagem das crianças, com qualidade e dignidade... e o resultado foi muito positivo. Antes, a professora dividia o quadro em cinco partes pra dar aula pras cinco turmas, cada parte pra uma turma, e ela costumava dividir o tempo pra conseguir ensinar a todos, sendo que o aluno tem direito à quatro horas de aula por dia... o aluno não tinha seu direito atendido... hoje ele tem. Todos tem as quatro horas e vinte minutos de aula, todo dia na escola, garantindo a qualidade de aprendizagem, que é direito dele.

Nos últimos três anos, seis novas unidades escolares foram construídas de forma padronizada, com oito salas de aula cada uma, sendo quatro em áreas rurais e duas urbanas. Cada nova estrutura recebeu um ônibus escolar para atender aos estudantes matriculados nesta instituição, ou seja, é um ônibus exclusivo para cada escola nucleada em um novo prédio. Conforme o Coordenador de Transportes de Queimadas, *Quipá*,

[...] O percurso desse estudante não ultrapassa trinta minutos entre o sair de casa e o chegar na escola, incluindo as crianças do infantil. E cada ônibus conta com um monitor que organiza a segurança de todos os estudantes no trajeto. Tem escolas que tem aula nos três turnos e nós atendemos as necessidades da escola nos três turnos.

Segundo *Quipá*, “todas as pessoas estão satisfeitas com o transporte escolar do município, visto só ter recebido uma reclamação em quatro anos, sobre um ônibus que quebrou no caminho e os estudantes chegaram atrasados nos seus destinos”.

De acordo com o Decreto nº 10.352/2010, artigo 4º, inciso IX, os entes federados devem disponibilizar “transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares”. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, artigo 3º, diz que se deve evitar as nucleações das escolas e deslocamento das crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas o parágrafo 1º do mesmo artigo diz que para os anos iniciais do Ensino Fundamental pode haver nucleações com deslocamento

intracampo dos alunos, “cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”.

Em consonância ao exposto, o parágrafo único do Art 4º da mesma Resolução 2/2008 diz: “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2008, p. 54); e o *caput* do Art. 10 complementa a regra, afirmando que se deve “considerar sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso [...]” (BRASIL, 2008, p. 56).

Diante disso, e conforme as informações prestadas pela secretária *Cacto-Orquídea*, o atendimento dos anos iniciais do Ensino fundamental e da Educação Infantil é feito todo intracampo; apenas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio é feito do campo para a sede, nos três turnos, manhã, tarde e noite. Aqueles que frequentam o nível superior ou cursos técnicos no município de Campina Grande ou Lagoa Seca utilizam o transporte escolar até à sede e, desta seguem em outro ônibus escolar.

De acordo com o secretário de transportes do município, a frota de transporte escolar dispõe de 46 ônibus escolares, sendo 23 agregados, e 23 próprios, além de uma van e uma Kombi; e são para atendimento de toda a população do município, seja urbana ou rural. Metade dessa frota transporta os estudantes, que são da sede ou vem dos Sítios para as faculdades ou cursos técnicos em Campina Grande, e em Lagoa Seca.

Ainda conforme as informações prestadas por *Quipá*, coordenador de transportes (quadro 15), são onze escolas atendidas por ônibus escolares (dez escolas rurais e uma escola urbana, sendo que esta atende os estudantes que escolheram estudar na sede por ser mais próximo de suas casas, já que a escola que existia ali foi fechada). Das onze escolas atendidas, seis tem serviço exclusivo nos dois ou três turnos, em razão da quantidade de estudantes transportados de suas comunidades para a escola. No entanto, o trajeto não ultrapassa os trinta minutos.

Os estudantes das outras cinco escolas dividem esse transporte com os colegas que estudam na sede. De acordo com *Quipá*, “é um número bem pequeno de alunos, por que a maioria mora mais perto da escola, então, eles vêm a pé, ou de bicicleta, e alguns vem de moto ou de jumentinho”.

**Quadro 5 – Organização dos ônibus escolares que atendem as comunidades rurais e urbanas do município de Queimadas**

<b>Distribuição dos ônibus, van e Kombi nas localidades rurais</b>	
<b>Ônibus compartilhado com as escolas da sede</b>	<b>Ônibus exclusivos</b>
EMEIF Alzira Maia (Sítio Zé Velho)	EMEIF Leonildo Maciel (Ligeiro – <i>três turnos</i> )
EMEIF Geralda Barbosa (Sítio Malhada Grande)	EMEIF Joventino Ernesto (Sítio Guritiba)
EMEIF José Francisco (Sítio catolé)	EMEIF Antonio Amaro (Sítio Campinas de Cima – <i>dois turnos</i> )
EMEIF Virgínia Miranda (Sítio Castanho – <i>dois turnos</i> )	EMEIF Capitão Antônio Muniz (Sítio Boa Vista)
	EMEIF Nossa senhora de Fátima (Sítio Baixa Verde – <i>dois turnos</i> ); Kombi
	EMEIF Irmãos Alexandrino (Sítio Soares); Van
	EMEIF Beatriz (Bairro Vila)

Fonte: Elaboração a partir de dados da Secretaria Municipal de Transportes de Queimadas-PB

No que tange a parte de transporte para os estudantes que tiveram as escolas de suas comunidades nucleadas, os tramites seguem em conformidade com as exigências legais e locais. Porém, para os representantes das comunidades rurais, a prática é bem diferente, conforme o relato dessa mãe de dois estudantes

Cacto-garrafa – o transporte escolar tem muito a melhorar, porque os ônibus que vem pra cá são superlotados e normalmente se quebram, principalmente em tempos de chuva... eu não sei como é o da rua, mas aqui é sempre assim... Além disso, as crianças pequenas sofrem muito porque fica muito tempo dentro do ônibus quente... já chegam na escola tudo cansado, sem condição de fazer nada, e muitas vezes a professora manda bilhete reclamando deles... às vezes eu prefiro nem mandar pra escola.

De acordo com o foi dito, as queixas são muitas e representam a voz das comunidades que são atendidas por essa política educacional. Em todas as ações, observa-se o desrespeito ao direito à educação, com condições dignas para os povos do campo. De acordo, com esses representantes das comunidades, muitos estudantes desistem de estudar porque as condições dos ônibus são muito ruins, e para as meninas é bem pior, pois o grande fluxo de pessoas provoca situações constrangedoras para elas, de modo que elas preferem parar de estudar “na rua”.

O Plano Municipal de Educação de 2015 traz metas e estratégias direcionadas à essas questões, razão pela qual apresentamos a seguir uma breve análise dos Plano Estadual de Educação para melhor situar o texto do Plano Municipal.

### 4.3 Educação do Campo nos Planos de Educação (PEE/PME)

Para compreender, no campo das políticas educacionais, o nível de prioridade conferido pelo Governo Municipal à Educação do Campo, é importante analisar a forma como cada demanda é prevista nos documentos executivos. Neste sentido analisamos como a Educação do Campo é tratada pelos Planos Estadual e Municipal de Educação (PEE/2005 e PEE/2015), visto que aquele exerceu influência na elaboração deste, e ambos contêm aspectos importantes e indicativos na implementação da Educação do Campo nas esferas locais. Além disso, ainda que escolas da rede estadual não sejam objeto desta análise, é importante compreender que os processos de nucleação levados a cabo pelo município podem, por vezes, implicar o envolvimento de escolas de outra esfera administrativas, especialmente quando se trata do Ensino Médio, por exemplo. Por isso, para além das intersecções político-pedagógicas existentes entre os Planos estadual e municipal de educação, também devemos identificar neles o que há em comum quanto a Educação do Campo.

O PEE começou a ser elaborado em 2001 e foi concluído em 2003, sob o título “Plano Estadual de Educação: Documento Elaborado em primeira instância pelo Conselho Estadual de Educação” (PEE, 2005, p. 11). A temática Educação do Campo figura entre seus capítulos estruturantes, assim organizados:

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, **Educação do Campo**, Formação de Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão, Regime de Colaboração (PEE, 2005, p. 11. Grifo nosso.).

Durante o processo de reelaboração do PEE/2005, mais de cem municípios se mobilizaram para começar a discutir os próprios Planos de Educação, mas Queimadas não participou, pois só aprovou seu Sistema de Ensino em 2005. A Educação Indígena já estava contemplada na primeira versão, mas a Educação do Campo é um dos capítulos acrescentados nessa reformulação.<sup>22</sup>

Com a reformulação e aprovação pela Assembleia Legislativa, o PEE apresenta os seguintes objetivos: Ampliar o acesso à educação em todas as etapas, níveis e modalidades; Melhorar a qualidade pedagógica e social do ensino; Democratizar a

---

<sup>22</sup> Apesar da mobilização político-governamental em torno do PEE, envolvendo representantes de uma centena de municípios em sua atualização, nem todos os temas de interesse social-popular foram acrescentados ao PEE/2005, como a Educação Quilombola, que não aparece em nenhum momento do texto.

gestão educacional; Desenvolver mecanismos de valorização dos profissionais de educação; Desenvolver sistemas de informação e avaliação da educação do estado da Paraíba; Fortalecer mecanismos de regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, em articulação com a sociedade civil.

Foram definidas três prioridades para o alcance dos objetivos do Plano: Formação e valorização do magistério – remuneração, formação e condições de trabalho dos professores; Ensino Médio – expansão do atendimento escolar com qualidade; Ensino Fundamental – universalização do atendimento com qualidade (PEE, 2005).

O PEE/2005 aborda a Educação do Campo (o termo e os conceitos implicados) em um tópico específico, detalhando as intenções para desenvolver um ensino com qualidade nesse contexto. No entanto, apesar dos detalhes em seu diagnóstico e nas diretrizes, e mesmo apresentando 36 objetivos e metas no tópico específico – os analisaremos mais detalhadamente no Quadro 7 (anexo) – há incongruências no texto, pois ao abordar a modalidade Educação Infantil, por exemplo, a Educação do Campo não é tratada diretamente, usando linguagem genérica e com direcionamentos urbanos.

Outrossim, diferente do tópico sobre o Ensino Fundamental, que trata, na sua Meta 1, da universalização do atendimento dos estudantes entre 7 e 14 anos, com prioridade para as áreas rurais, no tópico sobre o Ensino Médio nada é falado a respeito dos povos camponeses, especificamente, ficando ausente, portanto, a referência à Educação do Campo. Este tema só aparece novamente nos seguintes tópicos: Educação de Jovens e Adultos (objetivos/Meta 26); Educação à Distância (objetivos/Meta 15), Educação Profissional (objetivos/Metas 4, 11); Formação de professores e valorização do magistério (objetivos/Meta 8).

Vale salientar que, embora a Meta 4 do capítulo 'Formação de Professores' trate de garantir a formação de professores em nível médio (modalidade normal) no prazo de quatro anos, para atender a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, incluindo as modalidades de educação indígena, educação especial e EJA, ela não menciona a Educação do Campo, desconsiderando a necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nessa área. Isso expressa um fato "comum" na gestão das demandas sociais por uma Educação do Campo, no sentido de se indicar professores para atuarem nas regiões rurais, em escolas do campo, sem qualquer formação específica, por vezes como sendo a última ou única

alternativa para lotação ou complementação de carga horária docente, vista com desdém. Há um histórico de desconhecimento da legislação específica sobre o direito à Educação do Campo – assim como ocorre em relação à Educação Quilombola e Indígena –, somado a uma imagem preconceituosa ou discriminatória sobre a população do campo e seus direitos, e isso atinge diretamente a vida e os direitos sociais dos estudantes camponeses.

O PEE/2015 apresenta uma estratégia específica para a Educação Infantil no campo, mas continua restringindo o atendimento, na medida em que limita a oferta aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas localizadas no campo. Não há estratégias para a expansão das demais etapas da Educação Básica para as regiões rurais.

No mesmo sentido, quando se refere ao Ensino Médio e Profissional para os camponeses, o texto apresenta linguagem genérica e sem objetividade, assim como nos demais tópicos em que a Educação do Campo aparece. O mesmo se observa em relação a Educação de Jovens e Adultos.

O Quadro 7 (anexo) apresenta as prioridades na política educacional do estado com relação à Educação do Campo, nos últimos dois Planos Estaduais de Educação, destacando um conjunto maior de objetivos pela Educação do Campo no PEE/2005 em relação ao PEE/2015 (vigente): enquanto o primeiro traz 36 objetivos, o segundo propõe 1 meta específica, 24 estratégias a serem trabalhadas, em sua grande maioria, com parcerias ou colaboração com outros entes federados. Essa diferença quantitativa de estratégias se deve ao fato de que a Meta 11 do PEE/2015 resume os três primeiros objetivos do PEE/2005. No mesmo sentido, enquanto cada estratégia do PEE/2015 engloba vários itens, o PEE/2005 apresenta estratégias com texto curto e mais específico.

Importa considerar que ambos os PEE (2005 e 2015), malgrado suas incongruências e limites, representam um avanço nas questões relacionadas à Educação do Campo, pois, além de reconhecer o direito à educação contextualizada das populações do campo, induz os entes municipais, em seus respectivos sistemas de ensino, a buscarem estratégias para a implementação da Educação do Campo. De certo modo, o PEE se constitui instrumento concreto de disputa social, podendo/devendo o Poder Público ser pressionado a assegurar a implementação de seus objetivos e metas.

Nesse sentido, o PEE vigente impõe exigências e induziu a elaboração dos Planos Municipais, com prazos e estratégias determinadas, cabendo às escolas, por exemplo, a construção de seus respectivos Projetos Pedagógicos em atenção às especificidades e demandas locais.

Nesse contexto, adquire importância a análise do Plano Municipal de Educação de Queimadas-PB para situarmos em que medida a Educação do Campo foi contemplada e quais as respectivas medidas adotadas pelo gestor municipal em vista de sua implementação, e ainda podermos entender melhor os desafios existentes para que o direito à Educação do Campo se materializa em âmbito municipal.

O Plano Municipal de Educação de Queimadas foi elaborado, pela primeira vez, entre 2014 e 2015, e está alinhado ao PNE e PEE (PME, 2015, p. 19). De acordo com o texto, sua construção foi coordenada pela Comissão Executiva, que convocou “todos os seguimentos da educação e da sociedade civil organizada com vistas à discussão do Plano” (PME/2015, p. 21). Durante a realização da Conferência e do Fórum Municipal de Educação, versou-se sobre a temática central “Construindo o Plano Municipal de Educação, suas Metas e Estratégias de Ação”. Os eixos abordados foram: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Inclusiva/Especial, Gestão Democrática e Financiamento da Educação e Valorização dos Profissionais do Magistério.

O documento apresenta-se em tópicos que tratam da caracterização do município, dos aspectos culturais e socioeconômicos, do diagnóstico da educação básica do município, da estruturação da educação municipal. E sobre a Educação do Campo, o PME exhibe um tópico específico, onde apresenta dados quantitativos das escolas localizadas nas regiões rurais, de profissionais atuantes nessas escolas, de estudantes atendidos por essas instituições. Seu texto tem linguagem genérica e pouco objetiva, é contraditório quando reforça a importância de encerrar as salas multisseriadas, mesmo afirmando ser esta a característica principal dessas instituições e que é necessário nuclear as unidades escolares “para um melhor atendimento ao alunado” (PME, 2015, p. 64)

A postura apresentada pelo PME aponta para a negação do direito à educação dos povos do campo, pois as salas multisseriadas são característica da escola do campo, e não se pode mudar esse atributo sem ferir a legislação e o direito dos camponeses.

Uma síntese sobre como a Educação do Campo é tratada no PME/2015, por meio de Metas e Estratégias traçadas para o decênio, é apresentada no Quadro 8 (anexo). A partir dele observamos que, das vinte metas estipuladas pelo PME, só existe uma meta (5%) com especificidade para os povos camponeses. As demais metas abrangem a educação municipal de forma global, tratando da inclusão dos estudantes camponeses com generalizações.

Além da forma superficial e genérica como que o PME aborda determinados temas, com tendências urbanocêntricas, percebemos algumas contradições no seu texto. Por exemplo, quando afirma não existirem áreas de Assentamento ou comunidades indígenas ou quilombolas em Queimadas (PME, 2015, p. 64), tal conteúdo fica incongruente com o que estabelece a meta 3, sobre a expansão do Ensino Médio nessas comunidades.

A Coordenadora Geral de Educação no município, à época, *Conambaia*, que participou da elaboração PME, reconheceu, em entrevista para esta pesquisa, que “foi usado um vocabulário inadequado” na construção do texto, que “poderia ter sido escrito com mais clareza e com mais cuidado”.

Já a atual Coordenadora Geral de Educação, *Ora-pro-Nóbis*, concordando com essa análise, afirmou que o PME elaborado pela gestão anterior foi feito sob pressão e dá margens para muitas discussões, devido às muitas controvérsias que ele apresenta: “a gente vê muitas metas e estratégias que não tem nada a ver com Queimadas”, e acrescenta que “muitas secretarias se viram na obrigatoriedade de cumprir um prazo, e copiaram o plano nacional [...] Eu nem atribuo culpa à comissão que o elaborou, mas é um processo muito acelerado, muito abrupto, que resultou nisso [...]”. De qualquer modo, o PME é um documento pouco ou nada visitado, e isso tem relação com o método de sua elaboração, com pouco embasamento diagnóstico e de discussão política sobre os desafios e prioridades que se impunham naquele momento, como por exemplo, os investimentos públicos necessário à melhoria da educação municipal. De acordo com *Ora-pro-Nóbis*,

[...] O primeiro ponto para o plano de Queimadas não ser prontamente executado é que ele é uma cópia do Plano Nacional, e isso dificulta muito né?, o outro ponto é em relação ao orçamento. Num Plano de vinte metas e 245 estratégias, o orçamento deveria ser a primeira meta e não a última; eu não percebo a preocupação, e é uma crítica minha, de quando a prefeitura está elaborando as Leis de diretrizes orçamentárias, e o plano plurianual, que são os planos que direcionam pra onde vai cada recurso da prefeitura, não se consulta o PME [...] então **como é que eu vou executar o Plano Municipal de Educação se ele não é consultado na hora de direcionar os recursos?**. Outro ponto que **nos faz não executar o PME é que o próprio governo federal não está nem aí pra ele**. A gente teve formação pra

avaliação em 2017 e 2018, mas em 2019 e 2020 e até agora nada mais foi falado sobre isso [...].

Os trechos destacados tratam de uma questão crucial da política educacional, que é a orçamentária. Há uma imbricação entre o plano e o orçamento municipal de tal modo que o planejamento sem lastro orçamentário ou efetivo financiamento público na execução torna-se inconsequente. Não se pode esperar resultados de uma política pública sem que haja o devido aparato orçamentário-financeiro para tal; e na educação não é diferente.

Todos os documentos normativos legislam sobre essa questão, e o Decreto Presidencial de 2010, em seu art. 9º, inciso I, determina que “o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever, no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo” (grifo nosso). Disto podemos entender que a elaboração de um plano educacional, com objetivos, metas e estratégias, mas sem previsão de recursos orçamentários e definição sobre as etapas de sua implementação é, na prática, uma forma se negar (ou, no mínimo, postergar) o direito à educação ou estabelecer limites/obstáculos à sua efetivação.

Considerando o relato trazido pela coordenação geral de educação, esse pode ser um fato comum na política educacional dos demais municípios brasileiros. A partir da experiência de Queimadas-PB, isto fica mais claro, seja sobre a não definição clara de uma base orçamentária para a execução do PME, seja quanto a não consideração do respectivo PME, pela gestão municipal, quando do planejamento e aprovação das suas leis orçamentárias.

Cabe destacar o efeito influenciador que o governo federal exerce sobre os Estados, e estes, por sua vez, sobre os municípios. A negligência do governo federal, como aparece no relato de *Ora-pro-Nóbis*, faz com que as secretarias estaduais e municipais não deem atenção aos seus Planos de Educação, pois “a avaliação anual do Plano só foi solicitada em 2017, e nunca mais ninguém falou sobre isso, até hoje. A gente só faz quando pedem pra fazer”. Se não há observância, por parte do governo federal, na execução do que estabelece o PNE, por exemplo, e igualmente não há a devida cobrança ou pressão social exigindo o seu cumprimento, isso se reproduz nas demais esferas governamentais, no sentido de tornar secundarizar a importância, centralidade ou urgência dos respectivos Planos Educacionais, como se fosse “irrelevante” para a gestão pública fazer cumprir ou não, o que é definido por força de lei.

No município de Queimadas-PB, o fechamento ou nucleação das escolas rurais (previsto no PME), desde 2017, vem resultando na diminuição do número dessas instituições. Mesmo que os novos prédios escolares construídos na sede do município ofereçam mais conforto e melhor estrutura material aos estudantes e profissionais, o direito à educação permanece sendo comprometido, contrariando o princípio da Educação do Campo no campo, no sentido de que o fortalecimento da identidade camponesa deve acontecer no lugar em que os sujeitos vivem; e é a partir desse lugar que seu entendimento e sentimento de pertença se desenvolve. Assim, a escola deve estar onde os sujeitos estão, dando significado a construção da Educação do Campo.

Assim como ocorre na gestão pública, o comportamento negligente para com a observância do direito à das crianças à Educação do Campo se reflete também nas escolas. No que diz respeito à elaboração e/ou execução dos seus PPPs, por exemplo, estes acabam se tornando mais uma “peça formal” na escola, só sendo lembrados quando o estado cobra do Município sua realização ou comprovação. Nessas situações, a SEDUC pressiona as escolas sobre seus projetos e suas ações. Tais atitudes ou práticas políticas minam ainda mais a educação pública, dificultam a materialização do direito social, e atinge diretamente a Educação do Campo. As lutas sociais têm mostrado, historicamente, que a disputa é desigual, ainda mais para os povos camponeses, claramente alijados nas agendas, programas e ações de políticas públicas no país.

#### **4.4 A organização e gestão escolar no Projeto Político-Pedagógico**

Sobre a dimensão da gestão e da organização escolar em Queimadas-PB, o PME (2015, p. 89, 90), afirma que

[...] cada escola possui sua autonomia para decidir sobre seus esquemas de trabalho, métodos preferidos, aquisição de equipamentos e materiais preferidos, ou conforme necessidade; [...] as escolas dispõem de normas e procedimentos administrativos bem definidos como regimento interno escolar, plano de metas e Projeto Político-Pedagógico que são construídos e apresentados em encontros periódicos, para os servidores e alunos da unidade escolar, onde são apresentados os direitos e deveres a todos.

O trecho citado demonstrar uma compreensão tradicional de autonomia e gestão escolar, conforme análise feita por Libâneo (2008), mas também demonstra certo desconhecimento ou descaso sobre o princípio de gestão democrática que deve orientar o desenvolvimento educacional no país conforme estabelece a LDB 9.394/1996. Do ponto de vista do processo institucional democrático, a participação

da comunidade deve ocorrer desde a fase de discussão até o acompanhamento da implementação dos projetos escolares, passando pela sua elaboração e avaliação. Conduzido dessa forma, o processo é político e pedagógico, desperta senso de coletividade e de pertença nos diferentes seguimentos que compõem a comunidade escolar. No caso específico do que afirma o PME/2015, como destacado, o Regimento Interno e o PPP são “apresentados aos servidores e alunos da escola, para que entendam os direitos e deveres de todos”, deixando implícito que esses sujeitos não participam do processo de construção coletiva.

É função da escola desenvolver cidadãos críticos e reflexivos, ativos para contribuir no desenvolvimento da sociedade/comunidade em que está inserido. Assim, Ferreira (2000) argumenta que o desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abram novas possibilidades de ação. Para a autora,

A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas (FERREIRA, 2000, P.170).

A autora considera que o sujeito, em seu processo de desenvolvimento coletivo, se humaniza com a natureza no sentido de se ver como um ser humano de direitos, e que essa atividade só pode ser realizada em conjunto com os demais seres humanos, em coletividade. Corroborando com esse pensamento, Gadotti e Romão consideram que “a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino”. E acrescentam:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI & ROMÃO, apud Libâneo, 2008, p. 139).

Assim, a gestão democrática se apresenta como uma perspectiva de gestão capaz de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva tornou-se “parâmetro” de gestão defendida pela CF/1988, pela LDB/1996, como já ressaltado, e pelo PNE/2014.

O Art. 206 da CF/1988 consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado, sendo dever do Estado e da família. No inciso VIII do artigo 3º da LDB/1996, corroborando o que reza a CF/1988, a gestão democrática é confirmada como um princípio e se integra

ao Estado Democrático de Direito consagrado pela Lei Maior. O PNE/2014, por sua vez, em sua Meta 19, estabelece o prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas.

Contudo, mesmo que a gestão democrática seja assim definida nesse aparato jurídico-normativo que fomenta e respalda a participação democrática da comunidade escolar nos processos educativos, a realidade educacional pública no país mostra que ainda há um longo caminho a ser percorrido nessa direção, sobretudo pelo desafio de se aprender sobre democracia, suas dimensões e práticas institucionais e sociais.

Nesse sentido, a escola constitui-se potencial espaço democrático, no qual professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários podem exercitar a democracia como parte de sua cidadania. Sendo assegurado, tal exercício concorreria para a formação de sujeitos socialmente partícipes e críticos, capazes de desenvolver uma compreensão mais ampla da própria sociedade em que vivem, seus desafios, suas lutas, sua história.

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas constitui-se uma das dimensões fundamentais ou condição para que a educação de qualidade ocorra como direito universal. Sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e Projetos Político-Pedagógicos (PPP), ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

No âmbito escolar, o PPP é o documento de referência para práticas educativas, incluindo aí o tipo de gestão a ser desenvolvida na escola. Todavia, não é o papel ou documento formal, por si só, que garante a democratização da gestão, mas a prática efetiva nele fundamentada. Para além de uma exigência legal para toda escola pública, o PPP deve ser um documento elaborado pela comunidade escolar, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, desde as atividades administrativas até as didáticas de avaliação e aprendizagem, passando pela merenda escolar, pela definição de projetos e prioridades. Segundo Vasconcelos (2015), o PPP

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração de atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2015, p.18).

Nesse sentido, o PPP não é um documento de decoração da escola, com a única finalidade de cumprir obrigações burocráticas. Consolida-se num documento que “detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (LIBÂNEO, 2008, p.151).

Ainda segundo Libâneo (2008, p.151), o PPP é a identidade cultural, organizacional e estrutural da escola, pois “está assentado em crenças, valores e significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram”. É, portanto, um instrumento “vivo”, já que está em constante construção, atendendo às necessidades de cada sujeito coletivamente ou individualmente.

Sobre esse aspecto, Veiga (2016) afirma que: “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (VEIGA 2016, p.13). Ainda de acordo com a autora, a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva; um lugar propício para que a Educação do Campo, particularmente, seja disseminada, apreciada, e percebida como próprio daquele contingente em que a escola está inserida – no caso das localizadas no campo.

Seguindo essa vertente, entendemos a escola como espaço público de diálogo, lugar de debate e reflexão coletiva, e sala de aula é o ambiente mais propício para essa reflexão. Do mesmo modo, o PPP é a expressão da dinâmica da comunidade de uma forma general, podendo ter uma perspectiva de parcialidade ou de totalidade, a depender do processo de sua construção.

A organização de uma escola exige muita ousadia (Veiga, 2016), para toda a comunidade escolar e, para se enfrentar isso, é necessário seguir um parâmetro que fundamente a estruturação do PPP que, por sua vez, se alicerça aos interesses da maioria da população, dando importância ao domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à realização das ideias e concepções assumidas coletivamente.

Partindo desse pressuposto, nas palavras de VEIGA (2016), o MEC, as secretarias estaduais ou municipais de educação não têm competência para definir um modelo pronto e acabado para uma escola que se nutre da vivência cotidiana de

cada pessoa participante e coparticipantes da organização do trabalho pedagógico à administração central daquela comunidade específica, mas com a responsabilidade pública e política que têm,

[...] devem estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino” (VEIGA 2016, p.15).

São princípios norteadores do PPP de uma escola democrática, pública e gratuita, segundo Veiga (2016): igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério. Sabemos que é preciso tempo para reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário para a consolidação dessa proposta. E, como bem afirma a autora, “há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessária dentro e fora dos muros da escola”. (Veiga 2016, p.33).

No mesmo sentido, Caldart (2004) diz que é importante entendermos que para esse movimento constante de construção das escolas do campo é preciso que todas as pessoas estejam engajadas nesse intuito, e isso diz respeito a alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo. Ademais, por determinação legal, uma gestão democrática autêntica requer a colaboração dos professores na administração da escola.

Nesse sentido, conforme afirma Libâneo (2008), o PPP é a identidade cultural, organizacional e estrutural da escola, pois “está assentado em crenças, valores e significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram”. É imperativo, pois, trabalhar a valorização e conceituação de identidade das pessoas de dentro e de fora da instituição escolar, de forma a garantir esse entendimento como instrumento fundamental para a luta travada pelas classes dominadas que busca por igualdade social. Ou ainda, conforme Caldart (2003, p. 23), “compreender o lugar da escola do campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar [...] A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas...”.

Ao se elaborar o PPP escolar, deve-se considerar as necessidades do contexto em que a escola está inserida, e em relação às escolas do campo, o diálogo deve ser (trans)formador para todos os envolvidos, pois trata-se do direito à educação de qualidade, respeitando do contexto de vida do estudante.

Assim, diferente do que o PME de Queimadas-PB afirma sobre o PPP, é preciso a participação de todos nesta construção e sua permanente atualização,

sempre de forma coletiva, garantindo a autonomia do processo. Cabe ressaltar que, em 2015 (primeiro ano do PME), a maioria das escolas municipais não possuía PPP, sequer possuíam autorização de funcionamento. Apenas em 2020 se concluiu a regulamentação das pendências formais das escolas, incluindo a construção dos respectivos projetos.

A partir dessa compreensão sobre gestão democrática, concebendo-a como expressão da autonomia escolar, procuramos analisar a política educacional do município, identificando seus Programas, as principais experiências e iniciativas de gestão educacional, no sentido de verificar como tal política tem viabilizado a implementação da Educação do Campo e quais os desafios ainda existentes para a garantia desse direito.

#### **4.5 Política educacional em Queimadas-PB: Programas e Experiências**

Políticas educacionais incidem no ambiente escolar, enquanto ambiente de aprendizagem. São decisões do governo que apontam para as práticas educativas na escola. Tais decisões envolvem questões como a construção de prédios escolares, contratação de profissionais, abertura de concursos públicos para provimento de pessoal efetivo, formação docente, política de carreira e valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outras dimensões.

No município de Queimadas-PB, as políticas educacionais são regulamentadas a partir da Lei Orgânica nº 90, de 24 de novembro de 2005, que sofreu sua primeira alteração através da Lei 669, de 5 de outubro de 2020. Em observância ao disposto na CF/1988 e na LDB/1996 – que disciplina a educação escolar, abrangendo os processos formativos que se integram na vida familiar e na formação humana, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais – a Lei Orgânica nº 669/2020 traz alterações importantes para as políticas educacionais do município.

As escolas localizadas nas regiões rurais do município, até o ano 2020, não possuíam autorização do Conselho de Educação para funcionamento, ou seja, as escolas rurais não eram regulamentadas. Porém, o Conselho Municipal de Educação, junto à equipe da Secretaria de Educação (SEDUC), tem buscado, desde 2017, a regularização das situações de desconformidade com o que determinam as legislações ou normas vigentes. Uma delas é a elaboração do PPP das escolas que

não o têm, ou a reestruturação/atualização deste para as que já o possuíam, como parte da documentação exigida pelo CME para efetivar/formalizar a autorização de funcionamento.

O processo para autorização de funcionamento das escolas localizadas nas regiões rurais é uma medida importante para validação de ações relacionadas ao ensino contextualizado, visto que o PPP é uma importante referência e fonte de análise, através do qual podemos observar se e como as ações previstas estão sendo implementadas em cada escola.

Mudanças relevantes aconteceram nos últimos anos. Por exemplo, sobre a Educação Especial, o Art. 32 da Lei 669/2020, que dá orientações sobre a oferta de educação escolar para crianças com necessidades educativas especiais em creches, em escolas de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental, apresenta uma expansão desse atendimento nos seguintes termos:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, nas escolas e creches, e em centros integrados de educação especial para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, que são os portadores de deficiência, os de condutas típicas e os de altas habilidades, como também os portadores de transtornos de aprendizagem e/ou dificuldades de aprendizagem (QUEIMADAS, LEI Nº 669/2020, art. 32).

Esse conteúdo embasa a Lei municipal nº 667/2020, que institui e reconhece o Centro Especializado de Atendimento-CEA (ver imagens 7, 8 e 9 abaixo), como um programa específico, elaborado e implementado pelo Instituto INCLUIR. O objetivo do CEA é assim definido no Art. 2º da referida Lei:

Assistir, a nível clínico, educacional e emocional, crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de educação deste município que apresentem dificuldades ou transtorno de aprendizagem não associado a deficiência, otimizando as potencialidades de cada estudante e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento psicoeducacional (QUEIMADAS, LEI Nº 667/2020, Art. 2).

Além do CEA, merecem destaque outros Programas da política educacional vigente no município, tais como: Programa INCLUIR, Educação Emocional e Parceria Público-Privado.

O Programa INCLUIR (Imagens 7 e 8, abaixo) foi idealizado em 2017 pela então secretária de Educação do município, Delusia Barros, e vem atendendo a crianças e adolescentes com necessidades específicas de aprendizagem, mas não correlacionadas com deficiências. De acordo com as famílias atendidas, o Programa tem contribuído de forma significativa, pois as crianças recebem atendimento de fonologia, neurologia, psicologia e psiquiatria, além de ter à disposição pedagogos

alfabetizadores, dentre outros profissionais que, em conjunto, procuram trabalhar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, em parceria com a escola regular.

Em entrevista para esta pesquisa, *Cacto-garrafa* (representante da comunidade e mãe de dois estudantes da rede municipal), relatou o seguinte:

[...] quando as criança não tava sabendo ler, eles (a escola) informavam aos pais 'olhe, sua criança não tá sabendo ler, ele tá fazendo isso, isso e isso, tem que ter mais atenção, você tem que enviar ela pro', como é o nome?, tinha um nome do lugar... 'pro incluir', levava ela pro incluir, aí os pais levava, muitos não queria, mas eu mesma levei a minha e lá eu fui muito bem atendida, eu gostei muito de lá e também porque eles tiveram a atenção de ver a minha filha, né [...].

O programa vem se aprimorando a cada ano, e de acordo com artigo publicado no site da prefeitura municipal, é referência internacional no atendimento de crianças e adolescentes diagnosticados com transtornos de aprendizagens<sup>23</sup>, o que fez com que outros municípios da região, como Campina Grande, Pocinhos e outros, e até países vizinhos, viessem conhecer o trabalho, buscando alternativas para as próprias dificuldades vivenciadas em suas localidades.

### Imagem 7 – Fachada do Centro de Atendimento Especializado



fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=131981298591713&set=pb.100053395302908.-2207520000..&type=3>  
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=131981298591713&set=pb.100053395302908.-2207520000..&type=3>

<sup>23</sup> Cf.: <https://www.queimadas.pb.gov.br/portal/noticias/geral/centro-incluir-recebe-visita-tecnica-de-representantes-da-prefeitura-de-campina-grande?fbclid=IwAR2LDOXZKnhYtif1P-W5fTfwGmamYILUndMXmRWV2xb-bKn4PkdpUvoXCY>. Acesso em: 26 jun. 2021.

### Imagem 8 – atendimento especializado de alfabetização



Fonte: cedida pelo CEA (2021)

Junto ao Programa INCLUIR, outra medida de caráter político-pedagógico foi implementada no município: a disciplina **Educação Emocional** (imagens 9 e 10, abaixo) que desde 2017 tornou-se obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, de matrícula facultativa, através da Resolução nº 5/2018. A carga horária letiva das escolas municipais foi acrescida em 20 minutos diários, de modo que essa ação pudesse ser implementada e as crianças recebam a Educação Emocional.

### Imagem 9 – vivencia de educação emocional na sala de aula



fonte: Imagem cedida pela E.M. Severiano Marques (2021)

Em termos de formação, a prefeitura municipal investiu na ‘educação emocional’ de mais de 500 profissionais de educação e saúde, além de outras pessoas convidadas. Investiu também em livros e materiais didáticos para todos os formandos. De acordo com a professora Elisa Gonçalves Possebom, coordenadora do Núcleo de Educação Emocional da UFPB (NEEMOC), com o qual a prefeitura de Queimadas estabeleceu contrato de “parceria”, a educação emocional no município é “uma ação inovadora, resultado de quase dois anos de investimentos na formação de professores, como também no acompanhamento de experiências nas escolas” (POSSEBON, 2018 *apud* QUEIMADAS, 2018, s/p). E acrescentou que

A educação emocional é um processo de formação humana que tem como objetivo, possibilitar maior conhecimento do indivíduo sobre suas próprias emoções e das outras pessoas, desenvolver habilidades para melhor lidar com as emoções, ampliar a capacidade de automotivação, desenvolver capacidade empática e altruísta, dentre outras (POSSEBON, 2018 *apud* QUEIMADAS, 2018, s/p).

Conforme a Resolução nº 5/2018, os PPP das escolas municipais devem contemplar a referida disciplina que dá nome à ação político-educacional. No entanto, até o momento de nossa pesquisa (ago/2021), identificamos que somente três escolas têm, efetivamente, a ‘disciplina educação emocional’, ministrada por um profissional específico, enquanto as demais a adotam como tema transversal, pelo professor polivalente, que insere em seu plano de aula momentos para desenvolver conteúdos relacionados ao tema.

#### **Imagem 10 – vivencia de educação emocional na sala de aula**



fonte: cedida pela E.M. Severiano Marques (2021)

Quanto a adoção da ‘educação emocional’, alguns gestores e coordenadores afirmam que não veem nenhuma diferença no comportamento dos estudantes; e alguns dos professores que responderam a esta pesquisa afirmaram que não dava tempo de aplicar educação emocional toda semana, pois o tempo era curto e as demandas os mantinham sobrecarregados. Além disso, não se achavam capacitados para tal empreendimento. O depoimento de *Cacto-aranha* demonstra a percepção de alguns de docentes e a dificuldade de se abordar o conteúdo conforme indicado/concebido pela Secretaria:

Eu acho uma coisa muito vaga. Aqui na minha escola, é o professor de educação física que aplica, mas eu não vejo onde aquilo pode ser benéfico para alguém, já que os propósitos não ficam claros. Vou ser bem sincero, talvez por ser novidade, as pessoas não dão valor [...], fui professor em área de risco e nunca vi educação emocional; fui professor de EJA em área de risco também, e não foi educação emocional que trouxe equilíbrio para as turmas. Eu vi a educação fluir nesses lugares com muito diálogo, com muito carinho com os alunos, com projetos sociais, nunca precisei levar pra sala de aula perfumezinho, cremezinho, fazer ioga, respirar três vezes [...]. Eu, particularmente, se fosse secretária de educação, não perderia tempo, nem dinheiro com isso não. Como gestor, tenho que observar tudo, e não vejo mudança de comportamento em nenhum deles, até porque os problemas familiares continuam, e com agravamento nessa pandemia.

O profissional entrevistado acredita que o investimento feito nas formações em ‘educação emocional’ foi um gasto desnecessário, o que nos faz lembrar Azevedo (2003, p. 38), falando sobre os efeitos das políticas públicas: “tudo o que o governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Nesse sentido, a fala da Coordenadora *Catana*, na sequência, reforça a afirmação de Azevedo e corrobora com a fala do Gestor *Cacto-aranha*:

Catana – A educação emocional trabalha muito essa questão do emocional da criança, nós temos a questão do bullying, da depressão do adolescente nessa geração, e educação emocional é importante por isso, e ela foi implantada aqui devido as necessidades que tem surgido, né. Mas, sendo bem franca com você, eu não acho que é a aromaterapia ou a mandalaterapia que vai resolver os problemas sociais que a gente vive através de cada família. Eu digo isso pra secretária de educação, mas eu não sou muito ouvida, eu acho que a gente tinha que investir em outros serviços sociais, como, por exemplo, **valorizar mais a educação do campo, porque já é política pública nacional há muito tempo, e aqui não se faz nada sobre isso** [...] acho que a gente resolveria muitos problemas emocionais, se, como colaboradores da educação de qualidade no município, a gente trabalhasse mais as questões de identidade dos meninos e eles superassem os sentimentos de inferioridade que a gente vê neles quando vem estudar na rua, a gente conseguiria trabalhar o emocional de cada pessoa, implantando projetos que valorizassem a identidade do agricultor (grifo nosso).

A disciplina ‘educação emocional’ e o Programa INCLUIR têm vínculos muito fortes, uma vez que este surgiu a partir daquela, e os resultados mais efetivos são encontrados nas crianças e nas famílias que fazem um atendimento mais aprofundado

no INCLUIR, diferente do que acontece nas escolas que adotam a ‘disciplina de educação emocional’ para todas as crianças. Sobre esse conteúdo/tema, a estudante *Rabo-de-sereia* afirma o seguinte:

[...] Pra mim não teve como eu levar pra vida, porque a gente não aprendeu nada, eu não sei nada sobre educação emocional em si, porque a professora não tinha uma formação, ela era professora de artes, certo?, e ela chegava na sala normalmente, com um bate papo normal e não falava nada sobre educação emocional mesmo, então, se chegar pra mim hoje e perguntar o que é, a gente não consegue responder o assunto sobre educação emocional [...]. Eu digo que ela não teve formação pra isso, porque eu presenciei as formações da professora Elisa, porque minha mãe era copeira nos dias de curso, e eu ia às vezes pra ajudar ela, então eu via como era feito, e a professora que ia pra sala da gente não fazia nada daquilo que tinha na formação deles.

Este pode ser um bom exemplo da pouca efetividade de uma política pública implementada. No entanto, acreditamos que ainda é cedo para uma análise mais completa sobre os resultados efetivos dessas ações da política educacional implementada no município, visto ter transcorrido apenas um ano de sua efetivação nas escolas (2019). Em 2020, com o isolamento social decorrente da pandemia por covid-19, os projetos da secretaria de educação foram interrompidos, e somente em julho daquele ano alguns trabalhos foram retomados, de forma virtual, dentre eles a ‘educação emocional’. Dadas as condições, torna-se ainda mais difícil aferir a aplicabilidade e os efeitos dessa ação.

A secretária municipal de educação, *Cacto-Orquídea*, ao contrário das palavras ditas pelos entrevistados, acredita que essa é uma ação muito necessária, principalmente para o momento atual. Para ela, “é a educação emocional que permite a todos nós termos equilíbrio para viver a perda de pessoas queridas”; e ainda, aqueles que não acham e nem veem nenhuma diferença no programa “é porque não aprenderam o que de fato é a educação emocional. A gente não pode transmitir o que não sabe, né? E o aluno só vai gostar se passar por um professor que se identifica com a temática”.

*Cacto-Orquídea* continua sua narrativa e afirma que a educação emocional e a Educação do Campo se associam, pois ambas partem do princípio do autoconhecimento e da valorização da identidade. No caso, segundo as palavras da secretária, o fortalecimento da identidade do agricultor pode ser trabalhado a partir das referências da educação emocional, que prima pelo equilíbrio das emoções.

Você saber que ser um agricultor, ser um criador de animais, desenvolver trabalhos agrícolas, que sua família tem essa prática tão importante de sobrevivência; conhecer suas origens e começar a se respeitar a partir desse autoconhecimento, isso é educação emocional, sem dizer que é. E é

educação do campo também. Então, a educação emocional é um achado para a saúde e a educação do nosso município. (Cacto-Orquídea)

Apesar de ser um relato genérico, sem o devido aprofundamento dos dois conceitos (educação emocional e educação do campo), ele nos faz refletir sobre a importância das emoções para as aprendizagens, ou seja, as emoções são fontes essenciais de aprendizagens, na medida em que as pessoas, de um modo geral, procuram atividades e ocupações que façam com que elas se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal. De acordo com o que Possebon (2021, s/p)<sup>24</sup> afirma em vídeo no seu canal “[...] a educação emocional vai desenvolver a autoconfiança da criança, ela vai começar a ser mais firme, dando passos mais seguros na vida [...]”.

Cada argumento apresentado nas narrativas reforça nosso argumento de que ainda não é possível uma análise precisa quanto a eficácia da disciplina ‘educação emocional’ nas escolas, devido ao pouco tempo de sua aplicação.

Outro Programa que merece destaque por caracterizar a política educacional implementada no município de Queimadas é denominado de ‘Parceria Público-Privado’<sup>25</sup>. Trata-se de uma iniciativa que exprime a sintonia fina da política governamental local (municipal) com a estadual/nacional, haja vista o contexto de hegemonia neoliberal no país.

Costa e Gentil (2018) e Peroni (2009), dentre outros, têm denunciado que as *Parcerias* têm contribuído para diferentes e conjugados formatos de privatização no país, inclusive do Estado brasileiro. Na área da educação, esse processo tem se dado, por exemplo, pela “inclusão da oferta de pacotes educativos, materiais digitais, orientações pedagógicas, hardwares e softwares educativos, procedimentos de

---

<sup>24</sup> Ver mais sobre esse assunto no canal: <https://www.youtube.com/watch?v=feWekN2wVIs>.

<sup>25</sup> Para não confundir a abreviação PPP (Projeto Político-Pedagógico) que vimos utilizando até aqui com “Parceria Público-Privado”, utilizaremos apenas ‘*Parceria*’ para se referir ao Programa específico. Trata-se de uma iniciativa estratégica levada a cabo na gestão pública no contexto neoliberal, no sentido de fortalecimento do mercado (iniciativa privada) em detrimento da ação estatal pública. No Brasil, a partir da Reforma do Estado (década de 1990), iniciou-se o que convencionou-se chamar de Nova Gestão Pública, sob a justificativa de que o setor privado detém as competências, *know how*, *expertise*, eficiência no controle e na gestão de negócios, sendo eficaz no alcance de metas e resultados. Portanto, deve ser exemplo para o setor público, por sua vez incapaz, ineficiente, ultrapassado e inconsequente na gestão da coisa pública. E a alternativa para a adoção, na esfera pública, dessa suposta *expertise* seria a adoção de uma gestão “em parceria” com a iniciativa privada, com que o Estado deve compartilhar espaço, tarefas, funções, transferindo, concedendo ou delegando poderes para que ela possa atuar na sociedade (mercado) como se fosse o próprio Estado. Nas políticas públicas, a atuação privada vai da concepção a avaliação, passando pela elaboração, implementação e execução dos Programas nas diferentes áreas sociais, institucionais, ambientais. Na educação, portanto, não seria diferente, existindo atualmente inúmeros exemplos de iniciativas nessa direção, assim como ocorre em Queimadas-PB. E há uma vasta literatura abordando o tema, que não é objeto de aprofundamento de nossa análise.

avaliação” (COSTA, 2019, p. 173). A atuação do Movimento Todos pela Educação – constituído por representantes de empresas do capital industrial, agropecuário, financeiro, do setor de tecnológica e comunicações, dentre outros – é um exemplo da força e amplitude com que o setor privado tem adentrado nos espaços públicos, especialmente nos sistemas públicos de ensino, mudando a configuração das políticas públicas, a forma como os direitos sociais são assegurados, como os serviços educacionais são ou devem ser prestados à população.

Nesse contexto, a gestão educacional também se torna alvo destacado da ação privada, cujas iniciativas incidem na forma e no conteúdo da gestão (do sistema, da rede ou da escola), comprometendo diretamente a gestão democrática, conforme prevista na LDB nº 9.393/96. Sob essa racionalidade gerencial, portanto, adota-se, grosso modo, um caráter privatista e uma perspectiva de gestão educacional com mecanismos e instrumentos da gestão empresarial, focando-se nos fins (resultados) em detrimento dos meios (sujeitos/condições objetivas).

Em Queimadas-PB, o Programa de Parceria Público-Privado se insere nesse contexto e na mesma racionalidade encontrada na Nova Gestão Pública, amplamente adotada nas diferentes esferas governamentais do país. Ele foi regulamentado pela Lei Municipal nº 587, de 10 de maio de 2019, que estabelece:

Art.1º - Em consonância com a Lei Federal nº 11.079/2004 e disposições legais posteriores, fica estabelecido o Programa Municipal de Parcerias Público-Privada, com função de disciplinar e promover a realização de parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública, em áreas de atuação pública de interesse social e econômico.

A partir desse texto legal, percebe-se a atribuição ‘concedida’ ao ente privado (o ‘Parceiro’) que assumem a função de disciplinar ou imprimir, sobre a atuação pública de interesse social e econômico, como a educação e a saúde, uma lógica de controle, gestão, implementação e avaliação de Programas de políticas públicas, de modo a redesenhar o perfil de atuação do poder público executivo municipal. Nessa perspectiva, diversas organizações sociais ligadas ao setor privado fizeram ou continuam fazendo parte de Programas no âmbito municipal, sob a legitimação da referida Lei nº 587/2019, dentre eles: o Instituto Alpargatas, o Instituto Brasil Social (IBS), o Instituto Acerta Brasil.

Na área da educação, essas organizações privadas (os ‘parceiros’) têm atuado em diferentes iniciativas, destacadamente no treinamento/formação de professores e estudantes com vistas a realização das provas/exames de avaliação externa,

elaboração e desenvolvimento de conteúdo curricular (apostilas para cada ano/série, educação emocional, por exemplo).

De acordo com o gestor escolar *Quiabento*, a parceria com essas organizações é “fantástica, mas tem muitas contradições”, explicando que, ao mesmo tempo em que oferece um importante incentivo material e tecnológico “vemos o setor privado dando as coordenadas de trabalho para o setor público”.

[...] A parceria da Alpargatas é fantástica, né? Eles são muito bons assim... é... tem ajudado com projetos... e é um incentivo pros alunos. Quem é que não quer ganhar um tênis da Nike? Um tablet? Ou uma smart TV? Porque por mais que nós façamos algum projeto, nós como escola, nós não temos o alcance financeiro que tem uma Alpargatas, aí a gente entra na meritocracia mesmo, né? Aqueles que se destacam, aqueles que se saem melhor é que vão ganhar os prêmios. E são prêmios caros, que a escola não pode comprar. Mas assim, os alunos têm bastante interesse e a Alpargatas dá essa condição deles participarem, então, até agora tem sido uma parceria muito boa. Mas, obviamente, eles não fazem isso porque estão preocupados com a educação de Queimadas. A gente sabe que é por causa do incentivo fiscal, não é? Então a gente sabe que é muito contraditório, mas a gente não se engana com o mundo da fantasia. A SEDUC que me desculpe, mas a gente não tá enganado com os reais motivos dessas parcerias [...], mas os pais e os alunos não entendem isso, pra eles é tudo muito bonito, mas é muito negativo essa coisa toda, porque além de tudo incentiva a competitividade nas crianças [...]. (Quiabento).

Nesse contexto, *Cacto-Orquídea*, secretária de educação, acredita que a “parceria com o Terceiro Setor é a ação mais importante nessa gestão”, pois, segundo ela, manter os alunos motivados é a base para uma boa aprendizagem.

*Cacto-Orquídea* - Trabalhar com o Instituto Alpargatas e o IBS, tem sido muito proveitoso pra todos nós, mais ainda pros alunos que estão ganhando muitos presentes, mantendo eles sempre motivados e fazendo eles querer melhorar cada vez mais. A gente não tem como dar a eles tênis Nike a cada avanço que eles mostrarem ou uma mochila chique. Quando é que a gente vai poder premiar uma criança com um tablet? E o Instituto Alpargatas faz isso. Já a IBS ensina a gente a dar aula a partir de jogos, e doa os jogos pra gente poder aplicar as aulas. Agora mesmo a gente ganhou uma biblioteca todinha. Então é uma parceria muito importante e muito proveitosa pra todos nós.

Conforme os relatos desses profissionais, o papel principal dessas parcerias são os incentivos materiais, não importando o desenvolvimento intelectual crítico dos estudantes. Por mais que o gestor perceba as contradições do programa, no sentido do interesse privado em atuar na área pública, isso não é relevante quando se está envolvido tantas recompensas materiais nesse processo, não se percebe o estratagema do capitalismo nesse movimento. É frequente nas falas dos profissionais da SEDUC e entre os gestores escolares a questão de incentivar a competitividade entre os estudantes e treiná-los para melhorar seu desempenho nas atividades premiativas.

Esses são os programas desenvolvidos em Queimadas e que estão normatizados para que sejam efetivados. Contraditoriamente, temos outras normas e legislações que tratam da educação contextualizada, como o PME/2015, além de outros documentos legais sobre esse tema, e que não são respeitados em sua implementação.

Retomando um trecho da fala de uma das entrevistadas para esta pesquisa, a gestora *Catana*, referindo-se a Educação do Campo no município, podemos inferir que ela ainda não está implementada, embora prevista como prioridade no PME/2015:

O resgate do acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo do campo tornou-se prioridade a partir da necessidade da valorização da população das áreas rurais para que se possa contribuir efetivamente com a realidade educacional do campo brasileiro e mais especificamente em nosso município (QUEIMADAS, PME 2015, p. 64).

Todavia, algumas atitudes/iniciativas podem ser destacadas no sentido de se implementar a Educação do Campo. Por exemplo, a Lei Municipal nº 669/ 2020, no seu artigo 34, determina que “A educação do campo, modalidade da educação básica será ofertada a alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, adequando-as às peculiaridades da vida rural e de cada comunidade” seja implementada no município.

No mesmo sentido, tem-se o Parecer nº 27/2020, do CME, que se mostra como a melhor oportunidade para se efetivar a Educação do Campo no município. Esse Parecer foi uma resposta a solicitação feita pela Secretaria de Educação, por meio do Ofício nº 92/2019, para a implementação de um “Currículo Complementar Local, no sistema de ensino municipal, tendo em vista as especificidades do nosso Município, conforme citado na Proposta Curricular Estadual” (Parecer 27/2020, p. 03). Com isso, nota-se uma intenção formal de implementação de um currículo específico para Queimadas, até para atender aos dispositivos legais.

Por esse prisma, a movimentação, por parte das escolas, em construir os seus PPP constitui passos de uma jornada ainda inconclusa. Seguindo as normas e regulamentos determinados pelas legislações nacional e estadual, e de acordo com o Parecer 27/2020, a Proposta Curricular é definida como “[...] um documento aberto a ser complementado pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus currículos, Projetos Político-Pedagógico e plano de aula dos professores” (QUEIMADAS, 2018 *apud* Parecer 27/2020).

Assim, o PPP é pode ser entendido como primeiro passo que a Secretaria de Educação, junto com as escolas, estão dando em direção à implementação de um currículo contextualizado no ensino municipal. Com isso, os gestores escolares, ao

receberem a formação continuada para aprimoramento de suas ações, terão condições de elaborar seus PPP no contexto de suas comunidades, tendo em vista que o tema da Educação do Campo está incluso no programa dessa formação.

No entanto, a construção desse documento (PPP), por mais concreto que seja, não é garantia de efetivação de uma Educação do Campo. Entendemos que um conjunto de outras ações se fazem necessárias, tal como a ação pedagógica do professor em sala de aula, o planejamento das atividades escolares com o envolvimento da comunidade, realização de projetos com ações voltados à Educação do Campo, dentre outras.

É fato que uma pequena parte dos profissionais, em algumas escolas, realizam esse trabalho, e não é a maioria. As escolas que têm parceria com organizações sociais ligadas ao campo, como a ASA, a AS-PTA, o INSA, tem mais envolvimento com o tema. São elas: E.M José Pereira de Souza (Sítio Cx D'Água); E.M Lindomar (Sítio Lutador); E.M Manoel do Carmo Barbosa (Sítio Riacho do Meio); E.M. Irmãos Alexandrino (Sítio Soares); E.M José Francisco Bezerra (Sítio Catolé); E.M Vidal de Negreiros (Sítio Furnas); E.M Severino Marques (Sítio Verdes); E.M José Maria Barbosa Leite (Sítio Macacos); E.M Salomão Pedro da Silva (Sítio Mumbuca). Três dessas escolas (Sítios Macacos, Verdes e Lutador), foram fechadas, em 2021; e as escolas que receberam esses estudantes aderiram à parceria com as organizações supra. Nesse sentido, mais crianças passaram a participar da Ciranda da Borborema. As escolas são: E.M Alzira Maia (Sítio Zé Velho) e E.M Maria Cardoso (Sítio Capoeiras).

Na imagem 11, abaixo, vemos um momento na escola com a equipe da AS-PTA e a Ciranda da Borborema, com o tema “me aceito como eu sou”, onde trabalham a autoestima e a identidade racial, através de dramatização com a personagem da “vovó”, contação de histórias e inteiração com a comunidade.

### Imagem 11 – Ciranda da Borborema na escola



Fonte: E.M Severiano Marques (2018)

De acordo com a secretária de educação *Cacto-Orquídea*, o fato de a maioria dos profissionais da educação não ter planos de ação que envolvam as temáticas da Educação do Campo, “é porque eles não têm informação, nem formação adequados ao tema”. De acordo com suas próprias palavras:

Cacto-Orquídea – Quando a gente estuda lá na faculdade, a gente termina o curso, e a gente não vê por esse viés, a gente não sai formado pra ensinar educação no campo ou na cidade, a gente só sai formado. Eu acho que são saberes que tem que ser adicionados ao que a gente vai fazer, e o que falta mesmo é formação pra que o professor saiba lidar com essa realidade [...].

A formação continuada de que trata *Cacto-Orquídea* deve ser de responsabilidade do respectivo sistema de ensino, não só continuada, mas permanente, conforme a legislação vigente. Isso significa que a secretaria sabe qual é o problema, mas não se vê como um órgão responsável pela solução, passando a responsabilidade para o próprio professor, que muitas vezes não sabe que está em desacordo com as normas. No entanto, sobre a falta de capacitação ser a geradora da não aplicabilidade da educação contextualizada, a gestora escolar *Mamoeiro-brabo* acredita que

[...] Os profissionais não têm interesse no assunto de Educação do Campo por que não tem conhecimento nenhum do tema, mesmo os que moram nos sítios, mas, se uma professora começasse a desenvolver trabalhos em Educação do Campo com uma turma, todos daquela escola começariam a fazer também, por que eu acho que o exemplo vai puxando o outro a fazer.

Ou seja, tanto a gestora como a secretária, acreditam que o profissional só se interessa pelo que ele tem familiaridade, pelo que ele, de certa forma, conhece (o que nos remete à Pedagogia da Convivência, onde aprendemos uns com os outros, com solidariedade e respeito). E nesse sentido, existe a consciência sobre a necessidade

de formação específica e qualificada para que todos os profissionais do município coloquem em prática uma educação contextualizada ao modo de vida dos estudantes, formalizando a implementação do direito à educação para essas populações.

Com essa perspectiva, e no intuito de encontrar mais elementos para nossa análise, apresentamos aqui alguns aspectos dos planos de aula que encontramos em uma escola, localizada no Sítio Verdes, e que são voltados para a Educação do Campo. A coordenadora pedagógica *Facheiro*, dessa escola, destaca o seguinte:

[...] Tinha uma professora que veio de outra cidade trabalhar no Sítio Verdes, e que fez um curso de especialização em Educação do Campo, porque ela queria saber mais sobre como era a vida das crianças do sítio em que foi trabalhar. Como ela sempre chamava as professoras pra juntar as turmas, então, de repente a escola toda estava no mesmo ritmo. (*Facheiro*)

A professora citada por *Facheiro* (imagens 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, a seguir), considerou importante aprender sobre a vida dos estudantes que moravam e estudavam no campo, de modo que pudesse melhorar o próprio trabalho, já que nunca havia tido uma experiência parecida.

*Rabo-de-raposa* – [...] Porque os meninos aprendem mais quando a gente fala a linguagem deles, e a gente aprende muito com eles também. Eu não moro no sítio, então, não sabia como trabalhar aqui, quando me mandaram pra cá. E a Secretaria não oferece nenhum recurso específico pra gente, então, tive que buscar conhecimento por mim mesma, e quando comecei a aplicar com a minha turma, eu chamava as minhas colegas pra juntar todo mundo, assim, todos ajudavam todo mundo. E a gente ia visitar os roçados e aprender como era a vida do agricultor, conversando com eles, depois a gente voltava pra sala de aula e escrevia tudo que a gente aprendeu. A gente produzia muitos textos e fazia teatrinho depois. A gente fazia muitas continhas de matemática também, problematizando o trabalho do roçado, por exemplo, ‘quantas sementes de milho eu vou precisar, para encher dez fileiras com dez covas?’, e a gente ia usando o material dourado pra imitar as sementes, e ia aprendendo bem direitinho.

Esse relato da professora *Rabo-de-raposa* retrata o que *Mamoeiro-brabo* disse sobre ser/ter um exemplo para seguir, de modo que as demais pessoas se inspirem em seguir os mesmos passos, materializando uma pedagogia de convivência, onde todos fazem por todos.

**Imagem 12 – aula de campo – visita a uma pocilga na própria comunidade, objetivo de conhecer a rotina em uma criação de suínos**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2019)

**Imagem 13 – aula de campo – criação de gado leiteiro e fabricação de queijo**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2019)

**Imagem 14 – aula de campo – roçado de milho e feijão na residência de um dos estudantes**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2018)

**Imagem 15 – aula de campo – coleta de amostras vegetais para pesquisa**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2019)

**Imagem 16 – aula de campo – coleta de amostras vegetais para pesquisa**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2018)

**Imagem 17 – análise das amostras coletadas em campo**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2018)

**Imagem 18 – mini roçado de milho e feijão na escola**



Fonte: cedida pela E.M Severiano Marques (2018)

De acordo com a professora *Rabo-de-raposa*, e conforme podemos observar nas fotografias

[...] a aula de campo é a parte mais importante na aprendizagem dos estudantes, pois, é um ambiente conhecido deles, o que a gente faz é instigá-los a serem curiosos, e toda mediação que fazemos, a partir do que já sabem, resulta em novos conhecimentos para todos. A riqueza de um momento fora da sala se aula faz valer todo o dia de trabalho. Os professores e as crianças conseguem interagir a partir das experiências cotidianas, e mesmo quando estão em casa com a família, esses conhecimentos continuam agindo dentro deles, fazendo com que reconheçam no dia-a-dia os conteúdos estudados na escola, pois, foi usado instrumentos da própria rotina deles para o desenvolvimento das aulas, dando sentido e significado aos saberes, além de fortalecer o sentimento de pertencimento que vai forjando a identidade pouco a pouco.

A narrativa da professora é congruente com a compreensão de Caldart (2004, p. 26), para quem “educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos; formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”.

Durante nossa pesquisa, encontramos outra escola, a EM José Francisco, no Sítio Catolé, onde a gestora *Mandacaru-cabeça-branca*, que é geógrafa, acreditando na importância de fazer os estudantes conhecerem melhor a própria comunidade, os leva para explorar as riquezas ao seu redor (imagens 19, 20, 21 e 22). Conforme suas palavras, “uma escola deve trabalhar temáticas voltadas para a realidade do aluno e levando em consideração o conhecimento prévio dele, e trabalhando sempre daquela escola, do local para o global”.

*Mandacaru-cabeça-branca* – [...] na minha realidade, na minha escola, a gente trabalha sim a questão da valorização da identidade dessas crianças, e empoderar esses meninos mesmo, e esse trabalho é feito com todos os alunos, mas o quinto ano o meu olhar é diferenciado porque eu sei que esses meninos vão sair da minha escola, e eu não quero que eles sofram preconceito, não quero que eles se sintam excluídos, nem diminuídos, [...] e o que que a gente busca fazer? Valorizar o lugar que eles moram. A minha comunidade é uma comunidade muito rica. A minha comunidade tem cachoeiras e muitas vezes os próprios moradores não valorizam isso, então a gente faz aquele trabalho de visita com os alunos pra cachoeira, mostra que é um ponto turístico muito importante pra nossa comunidade, e também como geração de renda, inclusive as ‘budeguinha’ que ficam ao redor, nos finais de semana lotam, então ajuda na geração da economia da nossa comunidade, e tudo isso a gente trabalha de forma interdisciplinar com os conteúdos, a gente faz uma sequência didática, a gente faz o projeto e vai trabalhando, a gente tenta mostrar também que a natureza que nós temos aqui é nossa riqueza, [...] então a gente busca também valorizar a nossa cultura com o coco de roda, [...] e os nossos participantes do coco de roda tão ficando velhinho e a gente não pode deixar morrer, então a gente trouxe essa cultura, [...] e a gente mostrou para os alunos como é a dança, as roupas, dançamos. Então a gente tem que valorizar as culturas, a gente não precisa ir nas cachoeiras lá em Barra de Santana não, a gente tem uma cachoeira bem aqui, então a gente tem que valorizar o que é nosso, no final das visitas que a gente fez pra cachoeira, os meninos levaram seus lanchinhos em bolsas de plástico, quando foi no final eles estavam catando o lixo, tipo ‘alguém passou por aqui e deixou esse lixo’, eles saíram catando e fazendo

a limpeza, ninguém mandou não, mas eles fizeram uma limpeza ao redor da cacheira. A gente fez entrevista com os moradores [...] mais antigos pra saber as origens da comunidade, [...] fizemos um mapeamento dos pontos turísticos, dos pontos importantes na nossa comunidade, então quando foi o final do projeto os meninos viram a importância de conhecer sua história [...].

O relato dessa gestora sobre as práticas desenvolvidas na escola se aproxima dos princípios da Educação do Campo, visto que

[...] é tarefa da escola, ajudar a construir um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educando e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tomar consciência, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos (CALDART, 2004, p. 25).

O profissional de educação, que atua no campo, precisa refletir sobre a intenção do trabalho na escola, observando o ambiente ao redor e se utilizando desse ambiente, para desenvolver as habilidades e competências de aprendizagens determinadas pelas legislações educacionais, como as Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo. “Há saberes que se constituem em ideias, outros posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas” (CALDART, 2004, p. 29). A reflexão sobre a intenção do trabalho que se pretende realizar é o caminho para o desenvolvimento e (trans)formação plena da pessoa humana.

### **Imagem 19 – pesquisa de campo – história da comunidade – coqueiro catolé, que dá nome à comunidade**



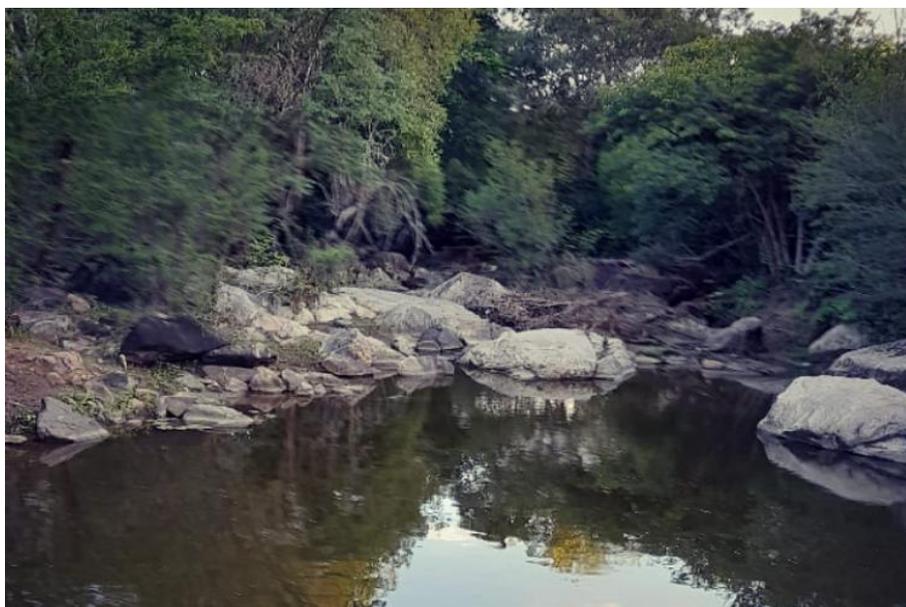
Fonte: cedida pela E.M José Francisco (2019)

**Imagem 20 – pesquisa de campo – visita à cachoeira da comunidade (só acontece no período de chuvas)**



fonte: cedida pela E.M José Francisco (2019)

**Imagem 21 – cabeceira da cachoeira do Catolé**



Fonte: cedida pela E.M José Francisco (2019)

## Imagem 22 – pesquisa de campo – levantamento histórico da comunidade



Fonte: cedida pela E.M José Francisco (2019)

As práticas da E.M José Francisco apontam três tarefas importantes que devem ser desenvolvidas na escola para cultivar e fortalecer os processos de enraizamento da pessoa: memória, mística e valores. Essas três tarefas são de suma importância para desenvolver um sujeito para a conscientização e luta por seus direitos na sociedade. De acordo com Caldart (2003), a escola pode assumir o papel de desenvolver essas três tarefas, pois, as memórias são os tesouros do passado, “celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade” (CALDART, 2003, p. 70), a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com essas riquezas, como bem fez Mandacaru-cabeça-branca.

Em relação à mística, ainda conforme Caldart (2003, p. 70, 71) “ela é a alma dos lutadores do povo; [...] a escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e os sentimentos de fazer parte desta luta. Não conseguirá fazer isso se não compreender o desafio pedagógico que tem”, diante da afirmação de uma criança que sente orgulho em ser parte de uma comunidade ativa de agricultores, de ouvi-la dizer que sabe de sua importância na luta por equidade de condições de vida.

O coco de roda, não é só uma dança local, ela é o símbolo que os antepassados deixaram para dizer que somos parte de algo maior construído por todos que sofriam e se alegravam pelas mesmas dores e anseios. Nesse mesmo sentido, quando falamos de valores, que é a terceira tarefa a ser trabalhada pela escola, são esses que movem o coletivo, e a escola pode criar um espaço/ambiente educativo que

Recupere, forme, fortaleça os valores humanos, aqueles que permitam crescer em dignidade, humanidade [...], mas a escola não fará isso só com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas,

temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa (CALDART, 2003, p. 71).

O Projeto Político-Pedagógico da escola em que a gestora *Mandacaru-cabeça-branca* faz o seu relato de ações, construído e apresentado ao CME em 2020, consta como marco referencial e conceitual de trabalho o seguinte:

Almejamos uma escola que não se limite apenas em transmitir conhecimento sistematizado de currículos ideologicamente estruturados, mas que seja um espaço dialógico, democrático, solidário, prazeroso, competente, comprometido com os valores humanos e facilitador da formação e transformação da consciência do cidadão (PPP da EM José Francisco, 2020, p. 16).

Apesar de não mencionar o termo Educação do Campo em nenhum momento desse trecho do documento, alguns elementos apontados na citação são princípios da Educação do Campo. Se nós apenas lêssemos o PPP sem observar as ações da escola, se de fato acontecem e como acontecem, talvez pudéssemos inferir que são só palavras em um documento que não sai da gaveta, como tantos outros, mas, mesmo que naquela escola não existisse esse documento para justificar suas ações, são as ações, independente de política educacional específica, que determinam que as práticas desenvolvidas ali são de uma Educação do Campo efetivamente.

Seguindo esse entendimento, a professora *Rabo-de-raposa*, a partir de sua prática, serviu de exemplo/inspiração para que a sua gestora construísse o primeiro PPP da escola, em 2017, no contexto da Educação do Campo, pois compreendeu que aquela seria a melhor maneira de obter melhores resultados de aprendizagem, além de respeitar o direito dos estudantes à uma educação contextualizada, e se tornou a primeira escola a ter um Projeto Político-Pedagógico efetivo no município de Queimadas com objetivos e princípios voltado para a Educação do Campo.

Com esse Projeto Político-Pedagógico, a Escola Severiano Marques pretende pôr em prática seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo que a **missão** – Promover **Educação do Campo**, voltados para a valorização da Agricultura Familiar e para a convivência social e a sustentabilidade planetária –, a **visão** – Ser uma instituição de referência em Educação do Campo, reconhecida no Município ao qual está inserida –, os valores – honestidade, respeito, amor, amizade, ética, solidariedade, comprometimento, gratidão, bondade, senso crítico, acolhimento e tolerância [...] (PPP da EM Severiano Marques, 2019, p. 10).

Quando o documento se compromete com a convivência social e a sustentabilidade do planeta, podemos inferir que a Educação do Campo compreende o que Caldart (2004) diz sobre campo e cidade, vistos a partir do princípio de igualdade social e diversidade cultural, bem como compreende quando a autora afirma que “a Educação do Campo não precisa ser um projeto de educação apenas dos

camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais” (CALDART, 2004, p. 16), apesar de aquela ter vínculo com esta. A Educação do Campo precisa ser de todos os campos populares, pois, o símbolo da luta está na história do povo, não só de agricultores, nem só dos grupos sem terras, mas de todo aquele que historicamente tem sofrido das mazelas da desigualdade social.

Esse aspecto da sustentabilidade é mencionado na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, ao se referir ao projeto institucional das escolas, assim o define:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

A Educação do Campo pode estar nas práticas daquela professora, naquela “escolinha escondidinha no meio do mato”, ou daquela gestora que leva seus “meninos” para mapear a comunidade, ou ainda, pode estar naquela escola que não tem espaço para dançar o coco de roda, mas tem inspiração e orgulho para contar a sua história de sobrevivência.

O que temos até aqui são sujeitos que, no entendimento da importância do seu papel como educadores, desenvolvem ações que, mesmo individualmente, busca abarcar a coletividade local para efetivar suas práticas. Não foi a política educacional do município que motivou essas pessoas a fazerem esse trabalho específico com os estudantes, mas sim, a consciência da relevância dessa atitude. É a partir dessa consciência gerada em todos os envolvidos que se alcançará, com maior possibilidade, a concretização de uma política educacional pública específica.

São essas ações localizadas que servem de exemplo para as demais escolas e chamam a atenção da Secretaria de Educação municipal para a importância de regulamentar políticas educacionais específicas para seu ensino. “A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas” (CALDART, 2004, p. 17). Quando perguntamos à Secretária de Educação sobre a intenção de normatizar/regulamentar alguma política pública educacional específica para as escolas das comunidades rurais, a resposta foi a seguinte:

*Cacto-Orquídea* – [...] Sim, a gente tem a ideia. Eu até já conversei com *Mandacaru*, o presidente do Conselho, porque desde que começou o movimento pela BNCC, que a gente sabe que era necessário que os municípios se adaptassem com suas realidades, criassem o seu currículo, criassem a parte diversificada em cima da realidade do município [...]. Então, a gente conversou pra que fizesse as equipes de construção dessa base com

esses conteúdos diversificados, de acordo com a realidade do município [...] então, a gente tem sim, intenção. Eu já conversei com *Mandacaru* sobre isso. A ideia da gente tentar fazer com que forme grupos, e fazer com se construa a partir da realidade de Queimadas, dos conteúdos voltados para a realidade de Queimadas. Nós temos dentro de Queimadas alguns profissionais que têm especialização na área que conhece bem o município, que tem prazer nessa área, a gente tem o objetivo sim.

Em 2021, Queimadas começou com alguns projetos de educação voltados para o contexto da agropecuária e agroecologia. O projeto se chama Vozes do Campo, coordenado pela professora *Rabo-de-raposa*, e tem por objetivo a valorização da identidade agrícola dos sujeitos que vivem ali; e também traz um olhar voltado para a economia local. O projeto tem a parceria da Secretaria de Agricultura Municipal, e foi criado pelo gestor municipal, José Carlos de Souza Rêgo, conhecido como Carlinhos de Tião, na intenção de reduzir o êxodo rural e melhorar a economia local, a partir do ensino de técnicas agrícolas e do desenvolvimento de um olhar empreendedor através do que chamamos de “quintais produtivos”.

Como já dito por Caldart (2004) e citado neste texto, a educação “não pode ser apenas soma de projetos e programas”, é preciso regulamentar, tornar política pública de Estado, e não somente uma política de governo. É preciso normatizar porque esta é a única maneira de universalizar o acesso do povo do campo à educação contextualizada e de qualidade.

No entanto, são poucas as escolas que fazem um trabalho contextualizado. A maioria segue o Programa de *Parceria*. No capítulo seguinte analisamos essas contradições, buscando entender quais os caminhos possíveis para que o direito à educação contextualizada seja implementada no município de Queimadas.

#### **4.6 Desafios para a implementação da Educação do Campo no município de Queimadas-PB**

A compreensão sobre como se insere o tema e as iniciativas da Educação do Campo no contexto municipal pressupõe uma contextualização acerca das disputas experimentadas nas últimas décadas no âmbito das políticas de educação. Um esforço de leitura numa perspectiva mais abrangente de historicidade pode nos permitir identificar possíveis avanços, recuos, conflitos e desafios dessa trajetória, ousando, inclusive, apontar alguns caminhos ou alternativas para que a Educação do

Campo seja consolidada como parte das iniciativas de materialização do direito à educação das comunidades camponesas queimadenses.

Inicialmente, impõe-se ressaltar algumas contradições resultantes do modelo de desenvolvimento econômico relativo ao campo, as lutas e as demandas dos movimentos sociais por reforma agrária e por educação no país. Compreendemos que a situação de exclusão, de desigualdade e de pobreza que atinge as populações do campo é parte intrínseca desse contexto. Como reconhece o próprio Estado brasileiro,

Os pobres do campo são pobres porque não tem acesso à terra suficiente e políticas agrícolas adequadas para gerar uma produção apta a satisfazer as necessidades próprias e de suas famílias. Falta título de propriedade ou posse de terras, ou estas são muito pequenas, pouco férteis, mal situadas em relação aos mercados e insuficientemente dotadas de infra-estrutura produtiva. São pobres, também, porque recebem, pelo aluguel de sua força de trabalho, remuneração insuficiente; ou ainda porque os direitos de cidadania – saúde, educação, alimentação e moradia – não chegam. O trabalho existente é sazonal, ou o salário é aviltado pela existência de um enorme contingente de mão-de-obra ociosa no campo (BRASIL, 2003b, p. 12).

Parte significativa das lutas pela Educação do Campo, nos últimos anos, tem sido pela busca de melhores condições de vida para a população rural, e por conquistas sociais, entre elas, a educação. Os elevados índices de analfabetismo, denunciados nos inúmeros encontros (seminários e congressos), pouco se alterou, e persistem historicamente; precariedade da oferta da educação escolar; insuficiente infraestrutura e financiamento, baixa escolaridade e deficiente qualificação dos professores para todas as regiões do país. De acordo com o INEP (BRASIL, 2007b), a se manter o padrão de desigualdade vigente, a população do campo levará mais de trinta anos para atingir os atuais níveis de escolaridade da população urbana.

Nesse sentido, é importante situar as políticas educacionais que estão sendo impostas pelos sistemas de ensino, de modo que os direitos não continuem sendo cerceados ao povo do campo. É preciso refletir sobre as palavras de Mançano (2006, p. 62) “[...] sabemos pelo duro aprendizado da conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos [...] as conquistas só são consolidadas com pertinência [...] nenhuma conquista é garantida sem organização permanente”. Foi nessa perspectiva que procuramos analisar a política educacional no município de Queimadas-PB.

#### 4.6.1 Disputas na implementação da educação municipal

Como já exposto no capítulo anterior sobre um dos Programas implementados em Queimadas, a *Parceria Público-Privado* está previsto na legislação municipal na esteira da política nacional. As organizações ‘parceiras’ possuem, em suas plataformas, programas voltados à educação básica, e atuam em iniciativas próprias, através de projetos com outras instituições/organizações do terceiro setor, ou ainda apoiando projetos já existentes em escolas públicas. Tais iniciativas abrangem desde projetos curriculares (de conteúdo) para Educação Básica até a dimensão da gestão escolar, tanto no formato presencial, como ocorre com o Instituto Alpargatas (IA), quanto remoto ou *on-line*, como são as ações do IBS.

No entanto, não são em todas as escolas que o IA atua presencialmente: ele costuma dar preferência às escolas da sede municipal e às que ficam próximas à rodovia, pelo acesso facilitado, por vezes oferecendo formação continuada de forma virtual, “obrigando” a todos a participarem, visto ter o apoio e a orientação da SEDUC para que todos participem das formações. Já o IBS, por oferecer atividades *on-line*, abrange todas as escolas nas formações realizadas. Porém, em relação aos projetos de desenvolvimento prático, somente algumas escolas são contempladas, neste caso, as escolas cujos gestores e/ou professores demonstraram maior interesse pelo curso devem desenvolver ações práticas como parte avaliativa da formação.

O Quadro 9, a seguir, apresenta os programas/serviços que essas Organizações Sociais oferecem, e alguns de seus objetivos.

**Quadro 9 – Serviços/programas oferecidos pelas Organizações parceiras do município queimadense.**

Instituição	Serviços/programas ofertados
<ul style="list-style-type: none"><li>• Instituto Alpargatas (IA)</li></ul> <p><u>Visão:</u> Tornar a Alpargatas reconhecidas pelas comunidades e mercado em que opera como empresa que atua com responsabilidade social.</p> <p><u>Missão:</u> Contribuir para a melhoria da educação de crianças, adolescentes e jovens, de 7 a 29 anos, por meio do esporte e da cultura nas comunidades em que a empresa opera.</p>	Educação pelo Esporte <ul style="list-style-type: none"><li>• Trilha de Desenvolvimento e Educação pelo Esporte;</li><li>• Qualificação dos espaços escolares;</li><li>• Prêmio de Educação – Aluno Nota 10, Professor Nota 10 e Gestão Nota 10;</li><li>• Seminário Nacional de Educação.</li></ul>
	Educação pela Cultura <ul style="list-style-type: none"><li>• Educação Integral em Tempo Integral;</li><li>• Trilha de Capacitação em Educação pela Cultura.</li></ul>
	Voluntariado Empresarial <ul style="list-style-type: none"><li>• Projetos fixos;</li><li>• Alpa bem-fazer;</li><li>• Mobilização de assistência à comunidade local.</li></ul>

<p><b>Instituto Brasil Solidário – IBS</b></p> <p><u>Missão:</u> Contribuir para a construção de qualidade, e modernização do ensino, o desenvolvimento sustentável e a aproximação entre comunidade escolar e poder público por meio de programas de formação e apoio que motivem, mobilizem e fomentem o protagonismo social de educadores e alunos como agentes de transformação social.</p> <p><u>Visão:</u> Ser uma organização referência na mobilização e no apoio à educadores, gestores, comunidades e outras organizações para o desenvolvimento do país e da justiça social por meio da educação e da cultura.</p> <p><u>Valores:</u> Acreditar no ser humano, em sua capacidade de transformar. Amar e difundir o amor em nosso país. Trabalhar sustentavelmente com humildade respeito, responsabilidade, solidariedade, alegria, compromisso e ética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) Apoiar educadores, colaborar com a aprendizagem e a superação dos problemas que impedem o sucesso dos alunos a indisciplina e a evasão escolar. Atua por meio de ações de formação, apoio material e desenvolvimento de projetos e sequencias didáticas, visando dinamizar o ensino, fomentar políticas públicas e potencializar recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos. Tem como ponto comum entre suas frentes de trabalho seis áreas temáticas transversais: Educomunicação, Incentivo à Leitura, Educação Ambiental, Arte e Cultura, Saúde e Empreendedorismo e Educação Financeira. Cada área temática oferece um repertório de propostas práticas de integração ao currículo escolar, apresentando a possibilidade de um aprendizado mais contextualizado e significativo para o aluno e propostas pedagógicas mais dinâmicas para o educador.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro nacional Brasil Solidário Gestores de todo o Brasil se reúne para o encerramento dos 30 meses de atividades do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE).</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outros programas e projetos Ventos que transformam; Rally dos sertões; Sorriso Solidário; Projeto Remar; Projeto Primavera; Itaú Crianças; Cidadania ao Pé da Letra; Brava Gente – oficina de artes; Vila Canudos; Sede de Vencer; CTEC; Nova Emoa.</li> </ul>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fontes: <https://www.institutoalpargatas.com.br/instituto/quem-somos/>;  
<https://www.brasilsolidario.org.br/institucional/parceiros-ibs-2/>. Elaboração própria.

A quantidade de projetos e programas criados a partir de iniciativas privadas, assim como seus níveis de atuação, ajuda-nos a compreender o papel do Estado, aqui entendido em sua esfera municipal. Uma maior abertura das políticas públicas para a participação do setor privado gera uma gama de propostas de ensino, bem

como uma grande quantidade de formatos educacionais que se vinculam às respectivas instituições e, aparentemente, parecem beneficiar a população que as utiliza, como podemos perceber no relato de *Cacto-Orquídea* e de *Quiabento*, quando conceituam essa parceria como ‘fantástica’ ou como a ‘ação mais importante da gestão’, no que diz respeito à motivação dos estudantes.

Contudo, conforme nos tem chamado a atenção Costa e Gentil (2018) e Peroni (2009), esse cenário revela o quanto a ampliação das *Parcerias* contribui para alargar a mercantilização e privatização da educação por meio da oferta de seus pacotes educativos, assessorias e materiais digitais disponibilizados no balcão do mercado educacional. Logo, a escola continua tendo sua função na sociedade capitalista, sempre a serviço dos interesses dos grupos dominantes.

Por isso, o enxugamento de gastos públicos com a educação permanece e também o discurso de educação de qualidade e que seja para todos. Entretanto, a falta de uma política central que se oriente por objetivos comuns e interesses que expressem os rumos democraticamente definidos para a educação municipal, além de expressar uma visão fragmentada do sujeito e do processo educacional como primordial ao desenvolvimento humano, evidencia interesses privados – no caso, do setor empresarial – em relação à educação. Por meio da oferta de metodologias de ensino (no caso do IBS), e formação de professores, de gestores e de conselheiros de educação (no caso do IA), a educação escolar se torna espaço privilegiado para disseminação de ideologias e interesses privatistas, que não necessariamente se coadunam com os interesses, demandas e direitos comunitários.

No caso específico no nosso objeto de análise, a Educação do Campo, seus pressupostos e diretrizes formativas, por exemplo, são desconsideradas na implementação dessas iniciativas, o que se constitui num claro desconhecimento ou refutação da dimensão do direito social nela imbricada. E isso é antidemocrático e autoritário, na medida que parte de uma decisão unilateral, não coletiva, que tenha contado com a participação dos sujeitos e comunidades envolvidas. O fato de ser esta uma das contradições da democracia representativa não encobre nem muda o fato de que a forma e as estratégias com base nas quais a política educacional tem sido implementada, com os programas como os que têm sido implementados no município de Queimadas-PB, resultam na adaptação dos sujeitos sociais envolvidos na comunidade escolar (professores, coordenadores, estudantes, familiares) ao modelo neoliberal de sociedade vigente. Ou seja, a escola tem sido um espaço de

consolidação da perspectiva privatizante, gerencial e mercadológica, características estruturantes da política neoliberal vigente.

De acordo com os apontamentos de Martins e Krawczyk (2018), é perceptível o avanço da frente empresarial que, assumindo o discurso da educação para todos, tem adentrado o espaço público de tal forma que tem se tornado comum o fato da escola pública ser um “nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias e etc” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 06), conforme podemos ver pelo quantitativo de serviços educacionais. Além das que atuam em Queimadas, há muitas outras organizações privadas que atuam em outros municípios dos estados brasileiros, tais como a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Natura, e tantos outros.

No entanto, é bom dizer que algumas escolas de Queimadas, assumindo a autonomia que lhe cabe, mantem parcerias não com organizações que representam interesses privados, mas com Organizações Sociais e não-governamentais com atuação voltada para a Educação do Campo, como a ASA – Articulação do Semiárido; AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia; INSA – Instituto Nacional Semiárido; além de entidades sindicais, como Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Associações de Agricultores das comunidades locais.

#### **4.6.2 Um panorama da Educação do Campo em Queimadas-PB**

Queimadas atualmente possui um total de 31 escolas assim distribuídas: 23 localizadas nas regiões rurais e 8 na cidade, 3 das quais são creches. Das escolas rurais, 9 possuem parcerias com as organizações que trabalham pela valorização e fortalecimento da identidade camponesa (outras duas - as escolas nucleadas que receberam estudantes - já estão com os devidos encaminhamentos), e as demais escolas das áreas rurais (14) não têm qualquer parceria. Nesse sentido, é importante dizer que a Secretaria de Educação não coloca objeções para a realização dessas ações, contanto que não atrapalhem as programações do Terceiro Setor, ou seja, pode-se trabalhar a partir dos princípios da Educação do Campo, mas é obrigatório apresentar os trabalhos solicitados pela programação do Instituto Alpargatas e do Instituto Brasil Social.

Sendo assim, desde 2017, a Educação do Campo vem tomando um rumo mais firme nas escolas do município, apesar de ser em menor quantidade que as escolas que adotam Programas ligados à *Parcerias* com organizações privadas. Mesmo assim, os trabalhos realizados são publicados e compartilhados entre as escolas e os estudantes, com a ajuda do Programa Vozes do Campo, que utiliza um canal nas redes sociais para essa divulgação.

Delimitamos esta data porque foi em 2016 que a gestão municipal aderiu ao projeto Cisternas nas Escolas, do Instituto ASA, e trouxe a primeira formação específica sobre Educação do Campo para todos os profissionais das escolas e para as famílias das comunidades.

Esse foi um trabalho que trouxe muita informação sobre as questões da agricultura familiar, a partir do qual professores, gestores e até pais e mães puderam socializar seus conhecimentos relacionados à vida no campo. De acordo com *Mamoeiro-brabo*, gestora da EM Alzira Maia, que participou da capacitação oferecida pela ASA, essas formações despertaram muita curiosidade nas pessoas, pois “a gente via os olhinhos dos professores brilhando igual criança quando descobre como é feito uma coisa, e eles diziam: ‘ah é assim, que é isso? É assim que faz isso?’, e foi uma formação muito importante para as escolas do campo”.

No entanto, em 2017, houve mudanças na gestão municipal, muitos funcionários/servidores municipais foram tirados/substituídos de seus cargos, de maneira que a maioria das escolas não deu mais continuidade às ações desenvolvidas/aprendidas durante a formação com a ASA.

A nova gestão aderiu às *Parcerias* com os setores privados, mas aquelas escolas que tinham a parceria com as Organizações Sociais, mesmo quando foram fechadas e nucleadas, levaram consigo essas práticas para que fossem continuadas. Essas escolas nucleadas propiciaram que mais crianças pudessem ter acesso aos projetos trabalhados pelas articulações do semiárido no que se refere à Educação do Campo, ou seja, o número de escolas diminuiu, ainda que mais crianças puderam ser alcançadas.

Em 2018, a primeira escola teve seu PPP construído sob os princípios e fundamentos da Educação do Campo, como já mencionado anteriormente, e paralelamente, as nove escolas que desenvolvem seus trabalhos considerando o contexto local. Nesse período a Secretaria de Educação implementou uma equipe de coordenadores do campo, com projetos específicos para atender a essa

peculiaridade. Porém, não houve nenhuma ação que correspondesse, e logo as coordenações do campo e da cidade voltaram a trabalhar unificadas, seguindo os parâmetros urbanos.

Ainda no mesmo ano, a Secretaria de Educação lançou um projeto chamado Prêmio Educação Inovadora, no âmbito do qual cada professor e gestor seria premiado se apresentasse as melhores ações. Nesse contexto, a EM Severiano Marques, que desenvolveu projetos voltados para a Educação do Campo, ganhou em todos os critérios propostos pelo Educação Inovadora, e os cinco professores e o gestor foram premiados com notebooks, smart tv e tablets.

Já em 2019, o foco continuou sendo as Parcerias Público-Privado, mesmo com as nove escolas mantendo os trabalhos contextualizados com o Campo, e, nesse movimento, um projeto sobre a construção de uma Escola Agrícola para o município de Queimadas foi aprovado pelo gestor municipal, que afirmou realizar esse projeto até o término de sua gestão.

É claro que a escola agrícola por si só, pode não representar avanço em relação à Educação do Campo. No entanto, teremos a oportunidade de fortalecer e valorizar o sujeito camponês, desenvolver cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Conforme fala o secretário de agricultura em conversa informal com a professora *Rabo-de-raposa* (coordenadora do Projeto Vozes do Campo), “Queimadas não tem porte para o agronegócio, tudo que desenvolvermos aqui é para o agricultor local e dele para a sua família [...], nós podemos fazer isso dar certo”.

Em 2020, com a pandemia e o isolamento social, além do formato de aulas virtuais, nenhuma ação teve muita força. Em 2021, o Projeto Vozes do Campo foi lançado pela Secretaria de Educação: alguns professores/agricultores foram convidados a criar videoaulas sobre agropecuária e agroecologia, de modo que a identidade do povo camponês teve uma oportunidade real de fortalecimento, de ser valorizada. Trata-se de uma ação que tem acontecido com bastante aceitação das famílias e das comunidades escolares. Devido aos cortes orçamentários para a educação, o projeto está se realizando de forma bastante amadora, já que as videoaulas são produzidas com a câmera do celular do próprio professor

*Cacto-garrafa* – [...] eu penso pra mim, que esse curso que a Secretaria inventou de ensinar os meninos a criar galinha, criar os ‘poico’, plantar roçado e horta, eu acho que é muito bom, porque se a escola tá ‘dentu’ do sítio não tem que ficar ‘falanu’ coisas de outros lugar, tem que falar coisa daqui mesmo, e assim vai ter mais interação entre os povo da cidade e os do campo, pros povo daqui vê que aqui é show, e não querê ir simbora buscar outros lugar pra vive, porque aqui a gente ‘vévi’ muito bem [...].

. Apesar das dificuldades, é papel da educação fomentar reflexões e produção de saberes, buscando demonstrar para os estudantes, pais, educadores e demais funcionários a essência pedagógica e específica da Educação do Campo.

*Xique-xique* – [...] no meu percurso profissional, eu sempre trabalhei em escola rural e sempre fui agricultor, então meus alunos eram filhos de agricultores, e sempre que eu trazia atividades que eram voltadas para as práticas de plantio, ele tinha uma motivação diferente de vir pra escola [...] esse curso que a Secretaria tá desenvolvendo, tá sendo precioso porque, mesmo em isolamento, a gente pode se comunicar através das tecnologias, e aproveitando esse tempo de inverno na nossa região, os estudantes e as famílias ficam mais sensíveis, ficam mais motivados quando a gente associa as atividades que eles praticam na agricultura com as atividades das escolas, eles ficam mais felizes fazendo uma coisa que entendem pra que é [...] e quando eles se veem nos vídeos mostrando o trabalho deles, a gente faz dois trabalhos de uma vez só, valoriza e educa [...].

É princípio da Educação do Campo a inclusão do direito à educação contextualizada, o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Assim, a sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para pessoas do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Não obstante, é necessário que mais professores tenham interesse sobre esse tema, pois nada é possível acontecer sem que esse profissional, especificamente, aceite e compreenda a importância de um ensino contextualizado para que tenha um melhor resultado do seu trabalho. É no espaço da escola que o professor desenvolve, junto aos estudantes, um papel contra-hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos. Por isso, o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social.

#### **4.6.3 Desafios e caminhos possíveis de uma Educação do/no Campo em Queimadas-PB**

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social (CALDART, 2008, p. 74-75).

A falta de investimento dos órgãos federais, estaduais e municipais, que priorizam os centros urbanos em detrimento dos setores rurais, em ações eficientes e eficazes que valorizem os povos do campo, resultam em precariedade das estruturas

físicas da maioria das escolas, sistemas de transportes inadequados, baixa qualidade profissional para atendimento nessas regiões, currículos inadequados, entre outros fatores. São diversos os documentos existentes que normatizam e regulam as determinações para a elaboração de um currículo específico, que atendam a realidade de vida do estudante.

No entanto, essas diretrizes não conseguem sair do papel e se tornarem política pública efetiva que se concretiza no cotidiano escolar. A exceção do esforço de professores que procuram, de modo consciente e em forma de resistência, colocar em prática o conteúdo expresso nas diretrizes e normas vigente, pelo menos o que está ao seu alcance, não percebemos vontade ou priorização na agenda política governamental para que a Educação do Campo seja implementada como parte do direito à educação.

A prática escolar perpassa a organização teórico-metodológica e dos conhecimentos que se concretizam a partir do plano de ação criado por aqueles que atuam no cotidiano da escola. Mas, a ausência de assistência pedagógica qualificada e supervisão nas escolas rurais, a desatualização das propostas pedagógicas, o baixo desempenho do estudante, a elevada taxa de distorção idade-série, os baixos salários dos professores, a sobrecarga de trabalho, entre outros agravantes, resultam em ações descontextualizadas e sem pretensão de alcance de resultados objetivos.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem uma formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve como modelo o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixos salários, conforme reconhece o próprio MEC:

[...] As condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições da estrada e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p. 33).

A falta de uma política pública de formação, interligada a fatores de ordem cultural e social, possibilita o surgimento de entraves para a efetivação de uma ação contextualizada com/no campo. Conforme a autora, essa realidade é resultado

[...] da falta de oportunidade para estudar e dos percalços enfrentados na escolaridade [...]. É conhecida a precariedade da formação docente nas

escolas rurais, sendo objeto de estudos que destacam problemas como: os poucos anos de escolaridade; a falta de propostas de formação contínua por parte dos órgãos gerenciadores dos sistemas de ensino, inadequação da formação supletiva para professores das zonas rurais (BELTRAME, 2009, p. 151).

Para Davis e Gatti (1993, p. 143), referendados por Beltrame (2009), a realidade de exclusão em que se situam, ainda hoje, os educadores do campo, “determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto”. Segundo Arroyo (2011, p. 171), “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores tem estado ausentes nos conhecimentos escolares”.

A partir dessa realidade, situamos outro problema que impossibilita a incorporação da vida do campo, da identidade do campo, sua história, memória, seus saberes e lutas dos sujeitos do campo no interior da escola, como parte da *práxis* pedagógica, qual seja: o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são regidos a uma conformação de identidade que o torna ‘só mais um’.

Nesse sentido, os desafios para a implementação da educação do campo nos municípios brasileiros, de modo geral, e em Queimadas, especificamente, estão na falta de uma *práxis* que represente o contexto de vida do campo. Isto porque, como já vimos acima, é a própria Secretaria de Educação que elabora e distribui as propostas/sugestões de ações para serem aplicadas em sala de aula, e estas não fazem alusão às questões relacionadas ao campo.

De acordo com a coordenadora geral, *Ora-pro-Nóbis*, “isso se deve ao fato de os professores não assumirem autonomia no seu fazer pedagógico” (QUEIROZ, 2021). Já os coordenadores pedagógicos que atuam diretamente na escola, por sua vez, apresentam uma leitura de responsabilização dos docentes. É o que se percebe na fala de *Coroa-de-frade*, para quem

[...] os professores não criam as próprias atividades, porque se acostumaram a receber tudo pronto da Secretaria. Eles dizem que se fizerem coisas diferentes das sugeridas, serão cobrados por elas, então, teriam dois trabalhos. Assim, quando chegam as propostas da Secretaria, a gente aplica, porque ao mesmo tempo que a Secretaria diz que nós, coordenadores pedagógicos, junto com o diretor e os professores da escola é que devemos criar as ações dentro do contexto de cada comunidade, eles nos cobram aquilo que foi proposto por eles, e nos deixam de mãos atadas quando não aceitam o trabalho que nós fizemos ‘fora da caixa’.

Concordando com essa leitura da coordenadora, o professor *Xique-xique*, que também é agricultor, relatou sua experiência de sucesso com os meninos ao longo de sua jornada profissional, ressaltando que muitos professores, que também tem

experiência com a agricultura, acabam por não aplicarem seus conhecimentos. Em suas palavras:

[...] os coordenadores pedagógicos trazem as propostas/sugestões como aquilo que deve ser aplicado e não como uma sugestão, então, eles preferem não criar novas atividades, e com isso deixa de respeitar o contexto de vida dos alunos, e o dele próprio, pelas imposições vindas da Secretaria de Educação.

Uma mãe, representante de comunidade rural, de codinome *Raquete*, e que tem seu filho matriculado em escola rural, em colaboração a esta pesquisa, afirmou o seguinte:

Os professores que moram por aqui não costumam expressar as coisas da agricultura; é igual como se ele só desse valor as coisa da cidade, ele se esqueceu que nasceu e se criou aqui, aí, porque estudou na cidade, só ensina as coisa da cidade, os nosso menino tem que aprender de tudo, a escola não deve só ensinar ler e escrever, acho que tem que ensinar como as coisa daqui funciona também, e saber que aqui é muito bom de viver.

Para Nascimento (2004), o saber do cotidiano e da realidade em que está inserido o educando teria que fazer parte da formação do professor. Entretanto, esse saber se encontra ausente. Ao analisar as políticas do campo, esse autor aponta a não vinculação do professor com o meio socioeducativo dos educandos do campo “o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade” (NASCIMENTO, 2004, p. 02), impossibilitando a relação dialógica que possa haver entre os conhecimentos disciplinares e os do cotidiano do educando e da comunidade na qual este se insere. Nesse sentido, a secretária de educação, *Cacto-Orquídea*, fez o seguinte relato:

[...] vou dar um exemplo: às vezes eu faço um concurso público pra área rural porque é menos concorrido, mas eu sou de outro município e não conheço a realidade daquele lugar. Eu não sei quais são os anseios, eu não sei quais são os medos, eu não sei quais são as angústias, eu não sei quais são as vivências daquelas pessoas do campo, eu não sei quais são os sonhos dela, a gente não conhece. Então, eu vou trabalhar lá e não tenho experiência desse trabalho, e não consigo fazer o aluno querer permanecer no lugar dele, eu não sei dizer a ele que o lugar que ele vive é bom, porque eu não conheço. Eu vou dizer a ele as coisas que eu conheço, e se eu sou da cidade eu sou uma grande influência para ele querer ir pra cidade também [...].

Ainda conforme Nascimento (Ibidem, p. 11), a transformação dos educadores da escola do campo é essencial para um pensar e agir em favor de uma política pública para o campo. Para essa transformação, torna-se necessário trabalhar dois problemas: os educadores serem vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho docente e o seu conhecimento; e em consequência, como vítimas, constroem novas vítimas – os educandos das escolas do campo.

Outro aspecto dessa postura de responsabilização do docente aparece no discurso acerca de um suposto desinteresse dos professores em dar continuidade à sua formação e melhorar as suas práticas pedagógicas. Conforme o relato da coordenadora pedagógica, *Coroa-de-frade*, muitos professores são resistentes quanto às mudanças e transformações de um modo geral. Para ela, isso

[...] tem a ver com o professor mesmo, ele é resistente, não admite mudanças, ele entende que o que ele conseguiu aprender nessas faculdades aligeiradas já está bom. É tanto que muitos fazem a faculdade de pedagogia e param por aí, e nós sabemos que ali é apenas o começo de uma longa estrada de aprendizado que se precisa, e quando o professor quer, acontece a mudança, mas quando ele não quer, quando ele é resistente, não muda, é muito difícil [...].

Merece ressaltar na fala de *Coroa-de-frade* a necessidade e importância da formação continuada dos docentes, independente das posturas destacadas pela coordenadora. Se a formação inicial foi insuficiente ou se relacionou diretamente às questões sua vida cotidiana ou do ambiente de atuação profissional, torna-se mais difícil que o professor desenvolva uma compreensão crítica e de conjunto acerca das demandas educacionais do campo, se envolva com profundidade e entusiasmo nos projetos institucionais e coletivos. Nesse sentido, a formação continuada deveria cumprir essa defasagem, oferecendo oportunidade de aprofundamento ou maior embasamento teórico-metodológico e político-pedagógico acerca do seu fazer profissional, das especificidades do campo – no caso específico dos profissionais que trabalham nessa realidade.

Ao contrário, quando as iniciativas de formação continuada remetem às questões emocionais, por exemplo, fica subjacente a ideia de a realidade está a exigir outro foco, outras demandas distintas das condições objetivas em que se encontram profissionais e estudantes que trabalham e vivem no campo. Assim, eventuais resistências à mudanças exigem dos profissionais envolvidos com a elaboração e implementação de políticas públicas, especialmente os gestores, uma capacidade de leitura mais ampla e de conjunto da realidade, de modo que o planejamento e as ações político-pedagógicas sejam melhor definidas, direcionadas e eficazes.

Nesse sentido, é preciso olhar a necessidade do profissional do mesmo modo que olhamos a necessidade da criança, ou seja, o contexto de vida e de experiências acumuladas (formação informal) devem ser respeitadas e trazidas para o momento de formação, de modo que esta possa ser complementada com novas nuances de saberes. O exemplo dessa necessidade fica evidenciado na fala da secretária de educação, *Cacto-Orquídea*, ao relatar o seguinte:

Minha formação é em geografia, e é uma área que trabalha muito essa questão do campo, dos sítios e tudo mais, a gente sabe que humanas é voltada para essa área social né? E a gente não tem nenhuma cadeira que trata disso (de Educação do Campo), dentro da própria faculdade não tem nenhuma cadeira que trata dessa especificidade do professor. Por exemplo, diferente do curso de pedagogia né? Que você paga cadeira de gestão escolar, de orientação, de supervisão, você paga de coordenação pedagógica, de psicologia. O curso de geografia não, geografia você estuda um todo, mas não tem cadeira específica de educação do campo, de ensino no contexto do campo. Então, eu acho que a faculdade também está errada. O currículo das faculdades é excludente. Ele é preconceituoso também.

Esta fala é como um desabafo e merece atenção, por mostrar que a formação inicial é apenas a mola propulsora que encaminha a continuidade da formação do educador. Assim como a educação básica vai orientar os estudantes para a vida social – e esta é uma das razões da luta pela Educação do Campo no campo – a formação inicial do professor e, sobretudo, a continuada, precisam ser pensada de forma contextualizada e a partir das necessidades sociais.

Ainda sobre a formação inicial, a coordenadora pedagógica, *Facheiro*, fez o seguinte relato:

[...] se o professor não estudar o contexto de vida dos alunos, e ele pode fazer isso lendo o PPP da escola, ele não vai conseguir trazer esses meninos pra perto de si, né? Ele vai entrar e sair da sala de aula sem ter aprendido ou ensinado nada [...], e isso não pode ser assim. O professor que é de fora ou que é do sítio mesmo, mas que não cuida de entender o que faz sentido pra criança, ele não está cumprindo com o juramento que ele fez na colação de grau da faculdade [...]. A faculdade é só o primeiro passo da carreira. Na educação não dá pra parar de estudar.

Essa fala trata de um engajamento da pessoa com a sua prática de modo que ela busque por mais conhecimentos, principalmente se o *lócus* de sua prática não está em seu domínio. Mas, também precisamos buscar essa continuação a partir dos órgãos responsáveis por oferecer isso.

Conforme a legislação determina, é responsabilidade do sistema de ensino investir em formação continuada e permanente desse profissional. No entanto, observamos que tal responsabilidade tem sido 'terceirizada', no sentido de ser transferida pela secretaria para os coordenadores e vice-versa, enquanto a prática pedagógica segue com suas fragilidades e debilidades.

Outro ponto que devemos considerar refere-se a organização e a gestão da escola, principalmente sobre como a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida. A formação continuada para atuação em escolas do campo, deve estar conectada com os projetos da escola nesse contexto, pois se a escola desenvolve projetos de Educação do Campo, a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos), deve elaborar essas formações. Todavia, como

podemos observar no município, a secretaria de educação não tem incentivado ou investido nessa prática da mesma forma como tem investido nas formações com o Terceiro Setor. Isso se constitui num desafio aos sujeitos e movimentos sociais que lutam pelo direito à educação contextualizada, no sentido de reivindicarem uma política educacional que garanta, dentre outros, o que determina a legislação vigente, as diretrizes e os princípios organizadores da Educação do Campo.

Acreditamos que é preciso discutir processos e formas flexíveis de organização escolar e metodologias apropriadas à Educação do Campo no âmbito do município, considerando e acolhendo o diálogo entre os diversos saberes que constituem a educação formal e a não-formal, inclusive a educação popular, de maneira que se estabeleça a criticidade, a criatividade e a dialogicidade como método de construção coletiva, mediante a participação dos professores do campo como sujeitos e coautores de práticas pedagógicas sintonizadas com o PPP da escola.

No entanto, há, por parte dos sistemas de formação, uma negação das experiências dos setores não formais da educação. Conforme a fala do professor *Xique-xique*, aos professores são impostas as atividades a serem aplicadas, não considerando o que eles trazem do contexto de vida do estudante, isto é, um professor agricultor com estudantes agricultores. Essa negação prejudica a incorporação de novos saberes e transformações, pois impossibilita que o processo de formação se dê como algo dinâmico,

[...] que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores — contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional —, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2006, p. 179).

Para Saviani (1996), a formação não fortalece o educador que educa. Ele explica que há uma inversão no processo da formação, pois “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145). O autor respalda essa crítica por compreender que “educador é aquele que educa”. Assim, para essa finalidade, precisa de uma formação que desenvolva o saber educar e o saber aprender.

Além de acolher, em sua prática, o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal e não-formal, o professor da Educação do Campo traz, pois, em sua realidade de formação, uma experiência de negação das singularidades dos grupos sociais, que, excluídos como sujeitos de saberes, não representaram e não representam a dinâmica da constituição dos conhecimentos científicos e socialmente produzido. A “nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pela elite, e por isso, discriminatória” (FURTADO, 2006, p. 49).

Diante desse cenário, a formação inicial e continuada do educador – o professor, o gestor, o coordenador pedagógico e demais profissionais da escola – representa um desafio e um obstáculo a ser superado, visto que dela também depende a construção/formação das futuras gerações, portanto, da vida social como um todo. Nesse sentido, merece destaque a fala de *Cacto-Orquídea*, em cujo relato disse:

A gente não pode esperar muito das pessoas quando se trata de desconstruir. A gente só dá o que tem né? A gente não espera das pessoas o que ela não pode nos dar, essa construção, esse amadurecimento. Porque desconstruir é muito complicado, você sabe disso. Você tem uma ideia formada sobre algo, e você está acomodado a ela, não acha que ela é uma coisa ruim, não tem essa criticidade de si mesmo, aí eu venho tentar desconstruir aquela ideia de anos, aquela ideia que te acompanha e está com você em tudo que você faz. Eu não acredito que uma formação consiga mudar isso. Eu não acredito que uma formação consiga mudar, porque representa a desconstrução e algo que já vem de muito tempo [...], muitas das formações que a SEDUC oferece são obrigatórias para garantir que todos participem, mas a gente sabe que muitos não absorvem o que precisa e tudo continua igual. É muito complicado desconstruir ideias já postas [...].

Respaldamos aqui as palavras de Saviani (1996), quando diz ser necessário uma “formação que desenvolva o saber educar e o saber aprender”, o saber aprender descontrói as ideias acomodadas, bem como, sua rigidez. Assim, podemos inferir que a formação mencionada por *Cacto-Orquídea* como insuficiente para mudar as ações dos profissionais, deve ser levada ao entendimento da (trans)formação, com poder de quebrar a rigidez dos mal costumes.

Ainda como desafio da política educacional, importa considerar que a formação continuada precisa ser financiada e demanda tempo e planejamento; tempo este que, muitas vezes, o profissional não dispõe em sua jornada, pois trabalha de dois a três turnos. Assim, compete ao sistema de ensino oferecer e assegurar condições para que a realização de formações continuadas aos profissionais, responsabilidade que não pode ser transferida para cada um individualmente. Embora sempre seja louvável

a iniciativa individual do professor em buscar sua própria formação<sup>26</sup>, esta não pode, absolutamente, substituir a responsabilidade do gestor público para com os processos de formação, que devem ser vistos e assegurados no marco legal da política nacional de valorização do magistério.

A Secretaria de Educação tem se preocupado em oferecer a melhor condição para que os professores e os estudantes, do campo e/ou da cidade, se sintam acolhidos em um novo ambiente, que os motive a buscar mais de si mesmos, para si mesmos. Naturalmente, um ambiente organizado e arejado, que nos cerca produz a sensação de bem-estar, que por sua vez promove a criatividade e o desejo de fazer. No entanto, falta o direcionamento adequado para que as (in)formações não fiquem soltas e distantes das práticas necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional, de professores e de todos da comunidade escolar.

Em relação às *Parcerias* com o setor privado, considerando sua atuação no município, é possível se discutir, a partir de um processo dialógico, em que medida os recursos tecnológicos disponibilizados podem ser colocados à disposição de uma formação e planejamento com as temáticas de um ensino contextualizado, tendo como foco a Educação do Campo. Uma vez que os conteúdos veiculados pelas organizações “parceiras” não apontam nem asseguram o desenvolvimento de uma formação contextualizada, crítica, impõe-se um planejamento participativo com esse objetivo, de modo que a secretaria municipal possa viabilizar determinados recursos tecnológicos ao serviço da Educação do Campo, no que isso for possível em termos de planejamento, produção de material didático, elaboração de projetos escolares, momentos de interação e troca entre sujeitos e escolas do campo, discussão sobre iniciativas agroecológicas, questões ambientais, enfim, temas que perpassem conteúdos curriculares previstos nas DOEBECs. Neste caso, ter-se-ia o uso da tecnologia a serviço da formação e emancipação dos sujeitos do campo

É importante observar que a parceria público-privada, juntamente, com a educação emocional, faz um trabalho disciplinador nos sujeitos, onde a ordem é a

---

<sup>26</sup> Assim como ocorreu durante a pandemia: com a necessidade de aulas virtuais, muitos professores se utilizaram de equipamentos tecnológicos, como os computadores e a internet, para preparar e realizar atividades *on-line*, assim como para realizarem suas próprias formações continuadas gratuitas. Nesse período, aconteceram diversos cursos no formato virtual, e muitos profissionais aproveitaram a oportunidade para melhor se qualificarem e responderem as demandas do momento, grosso modo como iniciativas próprias. Todavia, no que diz respeito ao objeto de nosso estudo, as formações não eram sobre educação contextualizada ou sobre Educação do Campo, restringindo-se a tutoriais de videoaulas e edições de vídeo, além de algumas *lives* motivacionais. Ou seja, a necessidade que o professor teve em utilizar os equipamentos da escola, não decorreu, propriamente, da busca por uma formação transformadora.

aceitação da condição ofertada. É a partir dessa conformação que as organizações adentram as escolas públicas e mudam a configuração dos serviços educacionais prestados à população, sem que ofereçam nenhuma resistência. A educação emocional faz um trabalho semelhante ao da igreja em épocas remotas, quando esta tinha a função apaziguadora. Reforçamos que um olhar crítico, a partir de um desenvolvimento emocional, é capaz de produzir pessoas prontas para lutar pelo direito à educação contextualizada.

Apesar de tantos desafios e dificuldades em se definir como prioridades, na agenda político-educacional do município, o tema e demandas da Educação do Campo, alguns caminhos têm se mostrado viáveis. Na contramão do que acontece em relação às *Parcerias* com os setores privados e seus pacotes formativos, e aproveitando a pedagogia de projetos e a transversalidade de currículos, destacam-se vários projetos agroecológicos que têm sido desenvolvidos em escolas municipais, tais como o cultivo de horta na escola, com reprodução da prática, pelo estudante, em sua casa.

Esses projetos têm possibilitado trabalhar conteúdos curriculares de um modo prático e contextualizado, como:

- Geografia, pelo estudo do solo;
- História local, para entendimento da melhor cultura de plantio;
- Ciência, a partir do acompanhamento do crescimento das plantas e do estudo dos benefícios de cada planta cultivada;
- Matemática, a partir de receitas culinárias elaboradas com o uso dos ingredientes cultivados na horta, além da situações-problema propostos;
- Língua portuguesa, com a produção de textos, a partir do projeto diário de classe, que alguns professores desenvolvem em as suas turmas, onde cada estudante escreve a sua rotina diária relatando como está o desenvolvimento de sua horta em sua casa;
- Arte, quando o estudante grava vídeo mostrando sua prática, muitas vezes postando em suas redes sociais (sendo exemplo/modelo para inspirar outras pessoas), e tendo preocupações com as questões de cenário, de som e do texto a ser falado, caracterizando a oralidade e a expressão corporal.

Através dessas práticas, acontece também o engajamento familiar, pois as crianças precisam da ajuda dos pais e dos irmãos maiores para realizar todas as etapas das atividades propostas pelo professor em seus projetos de trabalho.

Incluindo os que não possuem acesso às tecnologias, estes puderam desenvolver seus trabalhos com a ajuda dos colegas e do próprio professor que, com os devidos cuidados, iam à residência da criança e faziam as fotos e os vídeos para concluir as atividades, demonstrando a Pedagogia da Convivência, pois um dos princípios que norteiam o trabalho é a solidariedade.

É claro que essas ações não aconteceram em todas as escolas, pois nem todos os profissionais estão dispostos a ter “mais trabalho”, preferindo manter as aulas no formato expositivo e bancário, confirmando o que foi dito pelos profissionais entrevistados, quando mencionaram a dificuldade de mudar/quebrar a rigidez de uma ideia já consolidada do sujeito.

Queimadas dispõe de um quadro de professores qualificados, cuja maioria tem formação superior em pedagogia. Desses, 80% têm pós-graduação *latu sensu*, e 10% *strictu sensu*. Todos os auxiliares de sala e os cuidadores são graduandos com, no mínimo, o quarto semestre do curso de pedagogia. E, até mesmo as merendeiras e funcionários de serviços gerais, que são chamadas de “apoio”, recebem formação específica para a função, pela Secretaria de Educação, sendo esse um dos critérios para ingressarem no cargo.

Em relação à capacitação dos profissionais da educação atuantes no campo, a SEDUC deixa a critério de cada profissional expressar seu interesse próprio, como se isentando da responsabilidade que tem sobre o planejamento e oferta de formação continuada, conforme as demandas existentes no município. Sabemos que a responsabilidade pública para com a garantia ou realização dos direitos sociais passa pelo planejamento e execução de políticas de formação inicial e continuada dos professores. Em Queimadas-PB, a orientação política da secretaria de educação configura-se pela oferta dos programas de formação oferecidos/contratados pelas organizações do terceiro setor, corroborando a política municipal expressa no Programa *Parcerias*, com suas características como demonstradas acima.

Retomando as análises de Kosik (2002, p. 14), compreendemos que:

A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade [...].

Quando Arroyo (2011) explica que os professores não foram reconhecidos como cidadãos, portanto, não tem voz nem vida, e seus saberes não serão considerados apropriados, significa que eles foram condicionados assim, quando encucaram ideologias opressoras, de modo a fazê-los calar-se, a perdem a vontade do fazer, do

aprender, e até do ouvir, sendo, de fato, muito difícil transpor essa barreira de rigidez e resistência, principalmente, para os que atuam no campo, pois são engolidos muito vorazmente pelo sistema.

Nessa perspectiva, um caminho possível para a implementação de Educação do Campo – que precisa ser fortalecido, valorizado e ampliado – é, por exemplo o seguido por aquelas escolas que elaboram e aplicam seus projetos de trabalho respeitando os contextos do campo, buscando divulgar essas ações, de formas e maneiras diversas, na expectativa de que outros profissionais em outras escolas, queiram seguir o exemplo, tendo esses modelos para se inspirar. E utilizando a dinâmica da tecnologia, pode ser possível atingir um contingente importante de educadores, que, aos poucos, poderão transformar suas ações.

Conforme a gestora *Mamoeiro-brabo* acredita, “com um modelo pra gente seguir, a gente consegue fazer também”. A partir desse caminho, o município poderá transformar esforços em políticas públicas, assegurando a continuidade de práticas localizadas e transformando-as em experiências exitosas de implementação da Educação do Campo como parte do direito à educação de crianças e jovens que vivem no e do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com um país  
de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias...  
Tanta gente.  
Guimarães Rosa*

No propósito investigativo de identificar e analisar os caminhos e desafios para a implementação das políticas públicas de Educação do Campo no município de Queimadas-PB, fundamentado em um estudo documental, em entrevistas semiestruturadas e fotografias, buscamos compreender como acontece o ensino contextualizado em escolas do município. Nesse processo, procuramos ressaltar questões relativas a dimensão da organização e gestão escolar, do conteúdo curricular e da formação continuada de professores, a partir do que percebemos que o direito à educação tem sido negado em vários aspectos, tanto nas práticas quanto nos marcos normativos.

A revisão da literatura mostrou que o Movimento da Educação do Campo contribuiu para a agenda política do país, na medida em que trouxe esse debate para o campo do direito dos sujeitos, questionando o paradigma então hegemônico de Educação Rural, e apontar a diversidade social do campo, o descaso e a precariedade gerada pelo modelo urbanocêntrico, na perspectiva da luta por um marco normativo específico da Educação do Campo. Além disso, foi possível identificar as dificuldades existentes para a materialização dos princípios e das propostas educacionais do campo, no município, onde o paradigma de educação urbana, fortemente demonstrada nas falas da secretaria de educação e da maior parte dos gestores escolares entrevistados, constitui-se um dos fatores determinantes para que as políticas de Educação do Campo sejam, de certa forma, secundarizadas.

A pesquisa mostrou que, dos Programas da política educacional implementada em Queimadas, a *Parceria* Público-Privado tem se mostrado caminho ou estratégia comprometedor do interesse educacional público, haja vista sua forma invasiva e privatizante, portanto, antidemocrática de manipulação do fazer pedagógico, seja na sala de aula, na gestão da escola ou no Conselho de Educação. Os conteúdos forjados ou desenvolvidos a partir das ações decorrentes desse Programa geram o distanciamento ainda maior dos os estudantes e da escola do contexto da vida real do campo, trazendo, fortalecendo e consolidando cada vez mais o paradigma

urbanocêntrico de educação, o que colide com os referenciais e diretrizes socialmente construídos para uma Educação do Campo.

Por meio de pacotes educativos adquiridos pelo município por meio de contratos, vai fragilizando-se a educação pública, destacadamente a Educação do Campo, uma vez que se alteram as configurações dos serviços educacionais prestados à população. Uma das dimensões mais afetadas é a gestão escolar, que se distancia fortemente da perspectiva democrática prevista em Lei, abrindo espaços para implementação e “naturalização” de uma gestão gerencialista, focada na produção de resultados. Nesse sentido, por meio da gestão educacional, pavimentase um processo de hegemonização neoliberal, presente desde a esfera federal até as municipais. Um dos exemplos dessa estratégia pôde ser percebida na influência exercida pelas ações do Programa *Parcerias* junto ao Conselho Municipal de Educação, cujas orientações sobre as funções desse órgão aponta(va)m para a aprovação de resoluções favoráveis a implantação de mecanismos de controle, nos moldes empresariais, sobre a gestão educacional escolar do município.

Em Queimadas, percebemos uma disputa em torno da definição de um projeto educacional municipal, envolvendo organizações e instituições que podem ser assim identificadas: as organizações sociais populares (ASA, AS-PTA); o INSA (no que se refere às suas iniciativas de interesse popular); organizações sociais ligadas ao setor empresarial privatista (Instituto Alpargatas, Instituto Brasil Social, Instituto Acerta Brasil); e a Secretaria de Educação, que dialoga mais e demonstra clara sintonia com o Terceiro Setor, através das *Parcerias*, favorecendo-as. Nessa disputa de interesses, a correlação de forças se estabelece entre dois grupos: os que se posicionam favoravelmente à perspectiva urbanocêntrica e gerencialista, por um lado, e os que defendem processos democráticos e emancipatórios, mediadores da Educação do Campo, por outro. A rigor, o que se coloca em xeque é a garantia e materialização do direito à educação em âmbito municipal, tanto na forma quanto no conteúdo previstos em lei.

No grupo em que estão as organizações sociais populares, a ASA<sup>27</sup> (articulação do semiárido), se destaca por ser uma rede de organizações da sociedade civil que

---

<sup>27</sup> Para ver mais sobre ASA, acessar <https://www.asabrasil.org.br/>. Seu principal objetivo é fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e convivência com o semiárido referenciados em valores culturais e de justiça social. Atua na universalização do abastecimento de água para beber e cozinhar; a articulação entre produção, extensão e pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico; o acesso ao crédito e aos canais de

reúne cerca de 2000 entidades, entre elas, sindicatos de trabalhadores rurais, associações de agricultores, cooperativas de produção, escolas, igrejas, entre outros. Na mesma perspectiva se dá a atuação da AS-PTA<sup>28</sup> (agricultura familiar e agroecologia), uma associação de direito civil, sem fins lucrativos, que atua para o fortalecimento familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. Mas também merece destaque a atuação do INSA<sup>29</sup> (Instituto Nacional do Semi Árido) no município, beneficiando diretamente a população do semiárido.

No outro grupo, com perfil privatista e gerencialista, podemos destacamos a atuação do Instituto Alpargatas, do Instituto Brasil Solidário e do Acerta Brasil, conforme analisada anteriormente. E ao lado dessas organizações do Terceiro Setor, situamos a própria secretaria de educação, que vem moldando a educação municipal aos padrões gerencialista. A atuação da SEDUC se reveste de contradições em relação ao que deveria ser o dever do gestor público na elaboração e execução de políticas públicas que baseiem tanto nos princípios legais – no caso da educação, na CF/1988, na LDB/1996, nas DOEBECs, por exemplo – quanto sociais, no sentido de assegurar o fortalecimento da democracia participativa e a plena realização dos direitos sociais, dentre eles, o direito à uma Educação do Campo por parte dos que vivem no/do campo. E esta pesquisa mostrou que os Programas implementados no âmbito da política educacional do município não favorecem essa perspectiva do direito à educação, particularmente no que diz respeito ao que estabelecem as DOEBECs; ao contrário, dificulta ou restringe sua realização.

Sabemos que os PPPs são instrumentos de extrema importância na luta contra a ideologia hegemônica. Por isso, a construção dos PPPs das escolas deve ser consciente, visto conduzir as ações dentro e fora da escola; e entendendo que o ensino repercute em toda a dimensão da vida do estudante, não somente no espaço

---

comercialização; e infraestruturas hídricas para a produção de alimentos. Em Queimadas, esse trabalho é realizado a partir do Projeto Cisternas nas Escolas.

<sup>28</sup> Pra saber mais sobre AS-PTA, acessar <https://aspta.org.br/>. . Desenvolve trabalhos com os temas: mulheres e agroecologia, manejo ecológico dos solos, criação de animais, construção do conhecimento agroecológico, entre muitos outros. Em queimadas, o trabalho realizado nas escolas é o projeto Ciranda da Borborema.

<sup>29</sup> Para saber mais sobre INSA, acessar <https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/insa>. Por suas características de atuação, incluímos no grupo das disputas que defende os interesses ligados ao campo e ao semiárido. O INSA atua nas áreas de biodiversidade; ciência e tecnologia de alimentos; desertificação e agroecologia; energia; gestão da informação e do conhecimento; inovação, recursos hídricos; sistema de produção animal e vegetal; solos e mineralogia. Em Queimadas, desenvolve pesquisa sobre desertificação e agroecologia; e em algumas comunidades rurais, o trabalho com a palma forrageira (alimento para o gado), que, por um longo período, sofreu com as pragas que a dizimaram, comprometendo a alimentação do gado na região. Por esses aspectos, o INSA se aproxima dos objetivos da ASA e AS-PTA e trabalha em parceria com elas.

escolar, o PPP tem papel fundamental enquanto propulsor de ações sociais que sejam emancipatórias. Nesse sentido, os gestores igualmente têm papel importante na organização de práticas institucionais que sejam norteadas pelos marcos normativos vigentes, respeitando o contexto comunitário escolar.

Percebemos ainda que os problemas experimentados pelas escolas, sobretudo nas questões de aprendizagem escolar, também se devem à falta de formação continuada do profissional que atua em sala de aula. Ciente disso, a SEDUC tem adotado postura inoperante, esperando que os próprios profissionais procurem ou demonstrem, por si só, necessidade de sua formação, seu aprimoramento no trabalho. A postura política da SEDUC em não exercer a proatividade que lhe compete, resulta em mais um obstáculo para a garantia do direito à educação, assim como da valorização do magistério, através da continuação da formação inicial.

É urgente e necessária uma ampla discussão sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, envolvendo os diferentes sujeitos implicados, como a própria SEDUC, gestores escolares, Conselho Municipal de Educação, professores e coordenadores pedagógicos, representantes escolares, estudantes, organizações sociais que atuam com o tema, de modo que se tenha claro que a aprendizagem escolar a partir do contexto do campo é parte do direito à educação e dever do poder público municipal. Mesmo que esteja previsto em Lei, isso não é o suficiente, fazendo-se necessária ampla reflexão coletiva e criticidade acerca das ações que se fazem necessárias.

Além disso, o processo democrático pressupõe ampla discussão e conscientização sobre as responsabilidades do gestor público, no caso específico, da SEDUC e do CME. Assim, a apresentação dos marcos normativos, as demandas de formação continuada, as demandas de financiamento e suas respectivas fontes orçamentárias, por exemplo, impõe-se como no processo pedagógico na compreensão crítica sobre as dimensões do direito à educação com a qualidade que a população merece, e no caso da população do campo, perto de casa. Trata-se de um processo de sensibilização social, dos órgãos executivo e das organizações sociais, no sentido da prática pedagógica escolar contextualizada, respeitando as determinações legais, principalmente, o sujeito do direito. Esse é um dos caminhos mais promissores, igualmente dos mais desafiadores para a efetiva implementação da Educação do Campo no âmbito municipal.

Ao longo da pesquisa, outros questionamentos surgiram, como por exemplo: a gestão escolar pode/consegue desenvolver sua autonomia, mesmo sob orientação rígida dos parâmetros gerencialista (neoliberais) definidos por Programas ligados às *Parcerias*? Como as escolas desenvolverão a criticidade se os estudantes são envolvidos em testes preparatórios de provas externas, de avaliação de competências e habilidades desenvolvidas, sem considerarem os conhecimentos pré-existentes dos sujeitos? As poucas iniciativas que se aproximam dos princípios da Educação do Campo conseguirão se consolidar diante dos pacotes educacionais trazidos pelas 'Parceiros' Privados?

Diante destas questões, destacamos as análises aqui apresentadas são iniciais ou inconclusas, sendo necessária sua continuidade, considerando a dinâmica da realidade, as disputas políticas que seguem e as respectivas correlações de forças em torno da garantia do direito à Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294>> Acesso em: 04 jun 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000. 264 p.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro 2020.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- ARROYO, M. G; CALDART R. S; MOLINA M. C. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, S. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa-Portugal, 1977. 229 p.
- BATISTA, M. S. X. **Movimentos Sociais e educação Popular: Construindo Novas Sociabilidades e cidadania. A questão Social do Novo Milênio**. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.
- BARROS, O. F; HAGE, S. M; CORRÊA, S. R. M. MORAES, Edel. **Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**. In. ROCHA, Maria I. A.; HAGE, Salomão M. (orgs.). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2009.
- BIAZZO, P. P. **Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA-ENGRUP. IV, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 132-150.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil](http://www.Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil). Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira de 1937**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10 de novembro de 1937). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm): Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de novembro de 1946). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm): Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira de 1967**. Constituição Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm): Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 05 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993**. Brasília/DF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4021/1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de abril de 2021

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692/1971. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 10 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 5 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 22 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **II Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz Produção Qualidade de Vida no meio Rural**. Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo. **Referências para uma Política de Educação do Campo** – Caderno de Subsídios, Brasília, 2003b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Executiva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007c

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. Brasília – DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.352** de 4 de novembro de 2010. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília/DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.960** de 27 de março de 2014. Institui critérios para o fechamento de escolas. Brasília/DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014**. Brasília/DF, 2015.

BRITTO, C. A. **Distinção entre controle social do poder e participação popular**. Revista de Direito Administrativo (RDA), Rio de Janeiro, nº 189, p. 114 – 122, jul/set, 1992.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-51.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-223.

CALDART, R.S. A. **A escola do campo em movimento**. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60 – 81, jan/jun. 2003.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação nacional “Por uma educação do Campo” 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação**. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº79, Agosto/ 2002.

CAVALCANTE, L O H; BATISTA, M, S, X. **A produção e a socialização da pesquisa sobre a educação do campo a partir dos encontros de pesquisa e pós-graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007 – 2011**. Disponível em: <<http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/A-Produ%C3%A7%C3%A3o-E-A-Socializa%C3%A7%C3%A3o-Da-Pesquisa-Sobre-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Do-Campo.pdf>> Acesso em 25 de fevereiro 2021.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, set. 2010

COSTA, M. de O. **Parceria, participação e trabalho voluntário na educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, n. 1, p. 98-108, jun. 2014.

COSTA, M. de O.; GENTIL, H. S. **Educação na agenda 2030 e emenda constitucional 95: uma erosão do direito a educação**. Educação: Teoria e Prática, vol. 28, n.59, pp. 662-681, set/dez. 2018.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DICIONÁRIO ETIMOLOGICO. **Etimologia e origem das palavras**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico/>. Acesso em 25 de junho 2021.

FERNANDES, B.M; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf). Acesso em 3 de junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de uma caminhada**. (Orgs.). 5ª ed. –Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 133-145.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90

FURTADO, E. D. P. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Beth/Downloads/FPF\\_PTPF\\_12\\_037%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Beth/Downloads/FPF_PTPF_12_037%20(1).pdf). Acesso em 25 de junho de 2020.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: São Paulo, 1998.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GORGEM, F. S. A. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HAGE, Salomão. A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo**. 2008. Disponível em:

[https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Agricultura Familiar: **Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**. RAF, v. 11, nº 1, 2015, p. 173 – 186.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. São Paulo: Lamparina, 2015.

HARVEY, D. Liberdade é apenas mais uma palavra. In: **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 15-47.

HENRIQUES, R. et al. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília-DF, 2016.

HOBBSBAWN, J. E. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HOLLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>. Acesso em 17 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/taxa-de-analfabetismo-na-pb-foi-a-2a-maior-do-pais-em-2019/>

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. População rural e urbana paraíba 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/202>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. População rural de Queimadas, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/202#resultado>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Cidades e Estados**. População rural, 2000. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/202#resultado>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolas públicas municipais**. Queimadas/PB, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolas públicas municipais**. Queimadas/PB, 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolas públicas municipais**. Queimadas/PB, 2016. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolas públicas municipais**. Queimadas/PB, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrículas em Queimadas, 2020**. Disponível em: <[https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF)>. Acesso em 26 de maio de 2021.

JUSTO, J.S.; VASCONCELOS, M.S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. Estudos e pesquisas em psicologia, 2009. 9 (3), 760 - 774. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2014/1950>. Acesso em 23 de maio de 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, F. C. A. Queimadas: seu povo, sua terra. 4ª ed. Queimadas/PB: Cópias e papéis, 2010.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”**. Revista portuguesa de Educação.v.31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018.

MARTINS, E. F. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/gestor: uma reflexão necessária**, 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20500\\_10215.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20500_10215.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

MAUD, A. M. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX**. Departamento de História da Universidade Federal Fluminense e Laboratório de História Oral e 65 Imagem da UFF. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-47142005000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142005000100005). Acesso em 20 de novembro de 2020.

MELO, F. L. (2010). **Democracia Participativa na escola**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/117-1.pdf>. Acesso em 23 de março de 2020.

MEDAUAR, O. **O direito administrativo em evolução**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1992.

MENDONÇA, S. R. **Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)**. Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estado**. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 8 Ed. – São Paulo: Hucitec, 2004, 269 p.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIN, A. (2010). **Educação do Campo**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/educacao-do-campo/>. Acesso em 24 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. Ellen Vieira Santos (Org.). In: **Educação do campo: identidade em construção**. FETAEMG. 2ª edição, 2011.

NASCIMENTO, C. G. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/50RJ5W8gL69H4A2o122W.pdf>. Acesso em 29 de ago de 2021.

NETO, L.B. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. *Revista Histerdbr online*. Campinas, n. 20, p. 133 – 147, dez. 2005. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13\\_20.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4851/art13_20.pdf). Acesso em 29 de agosto de 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

OLIVEIRA, D. A. (2010). **Organização do Trabalho Escolar**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/416-1.pdf>. Acesso em 25 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. (2010). **Trabalho Docente**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em 25 de março de 2020.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 38.177/1997**, instituiu Escola Estadual Francisco Ernesto do Rêgo. Campina Grande: Seduc, 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação 2005**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee\\_pb.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pb.pdf). Acesso em: 28 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação 2015**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2020.

PEREIRA, L.C.B. **A Reforma Gerencial de 1995**. In: *Burocracia e Reforma do Estado*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2017.

PEREIRA, P. A. P. **Pluralismo de bem-estar ou configuração plural da política social sob o Neoliberalismo**. *Política Social: Alternativas ao Neoliberalismo*. In: BISCHETTI, I (Orgs.) *Política Social: alternativas ao neoliberalismo*. Brasília: UNB, Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2004.

PERONI, Vera. M. V. **A privatização do público: implicações para a democratização da educação.** In: PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072012000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000200003&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 25 jun 2019.

\_\_\_\_\_. **As Parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, n. 7, p. 139-160, nov.2009.

\_\_\_\_\_. Política educacional e papel do Estado: **no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003, p. 21-71.

PIETRO, Z. S. M. **Direito administrativo.** Ed. 14. São Paulo: Atlas, 2002.

QUEIMADAS. **Plano Municipal de Educação 2015.** Queimadas: Seduc, 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal Severiano Marques.** Queimadas, Sítio Verdes, 3ª ed. 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal José Francisco Bezerra.** Queimadas, Sítio Catolé, 2020.

\_\_\_\_\_. **Inspetoria Municipal de Ensino.** Escolas desativadas em Queimadas. Queimadas: Seduc, 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação – Lei nº 90/2005, institui o **Sistema Municipal de Ensino.** Queimadas: Seduc, 2020.

\_\_\_\_\_. Perfil Socioeconômico de Queimadas, 2018. Disponível em: <https://www.queimadas.pb.gov.br/storage/content/publicacoes/perfil-socioeconomico/1118/arquivos/pub111218031622.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação – Resolução 5/2018, institui **Educação Emocional** como disciplina escolar municipal. Queimadas: Seduc, 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação – **Parecer 27/2020**, institui proposta curricular municipal. Queimadas: Seduc, 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação – Lei nº 667/2020, institui o **Centro Especializado de Atendimento.** Queimadas: Seduc, 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação – **Lei 669/2020**, altera a Lei 90/2005. Queimadas: Seduc, 2020.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, A.C.S; MARQUES, D.F; RODRIGUES, A. M; DIAS, G.L. **Nucleações de Escolas no Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento,** 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqjpj/?lang=pt>. Acesso em 13 de julho de 2019.

SANTOS, L. L. C. P. **Bernstein e o campo educacional**: relevâncias, influências e incompreensões. Nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2020.

SANTOS, M. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA F. N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: EdUnesp, 1996.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educ. Social, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743 – 760, jul – set, 2013.

SILVA, M.S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2007. CONTAG. Brasília DF, 2007.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco, 2009. Disponível em: <<[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192_1.pdf)>> Acesso em 23 de abril de 2021.

SALES, S. S. **A educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Estado, Capital e Educação: Reflexões Sobre Hegemonia e Redes de Governança**. Revista Educação e Fronteiras Online, Dourados, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SOUZA, Antonio. L. L. **Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: A privatização como estratégia de hegemonia**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340 – 1354, dez, 2018.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, S. T. Relação Campo-cidade: em busca de uma tentativa dialética para a compreensão desses espaços na atualidade. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). **Cidades médias e pequenas**: teorias, conceitos e estudos de caso. Salvador: CEI, p. 195-208, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).

SUDENE. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. **Construindo novas articulações para conviver com o semiárido** – Programa Federal de Combate aos Efeitos da Seca. Recife: SUDENE, 1999.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores** – fundamentos e epistemologia. In Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

- THERRIEN, A. T. S; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da *práxis* pedagógica. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 129-147, maio/2009.
- VEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.
- VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.
- VEIGA, J. E. **Fundamentos do agrorreformismo**. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). *A questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 68-93.
- \_\_\_\_\_. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- VENCO, Selma; BERTAGNA, R.; GARCIA, Teise; (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 3. Campinas: Pedro & João editores, 2021.
- VIOLIN, T, C. **A sociedade civil e o estado ampliado, por Antônio Gramsci**. Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14846>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021.
- VIZZOTTO, L; CORCETTI, B; PIEROZAN, S. **O público e o privado para os serviços sociais**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543 – 556, jul/dez 2017.
- WHITACKER, A. M. Campo e cidade. Cidades médias e pequenas. Algumas proposições para a pesquisa e o debate. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Org.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: CEI, p. 187-194, 2010 (Série Estudos e Pesquisas, 87).

## ANEXOS

Os Quadros 6, 7 e 8 são referenciados no item 4.3 - A educação do campo nos Planos de Educação (p.122ss)

**Quadro 6: Educação do Campo no PNE (2001-2011) e PNE (2014-2024) (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014b<sup>30</sup>).**

<b>Plano Decenal de Educação (1993)</b>
<b>Objetivos</b>
Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; Incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.
<b>Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)</b>
<b>Diretrizes</b>
A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e sazonalidade.
<b>Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)</b>
<b>Estratégias</b>
1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.
2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para a população do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.
3.7 Fomentar expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.
4.3 Implantar ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

<sup>30</sup> O quadro é composto por estratégias e uma meta para a Educação do Campo.

6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.
<b>Meta</b>
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).
<b>Estratégias</b>
10.3 Fomentar a integração da educação de jovens adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerante e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12.13 Expandir o atendimento específico à população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para a atuação nessas populações.
14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e programas de mestrado e doutorado.
15.5 Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para a escola do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para suas escolas.

Fonte: elaboração própria (2021).

**Quadro 7 – A Educação do Campo nos PEE/2005<sup>31</sup> e no PEE/2015<sup>32</sup>.**

<b>Educação do Campo no Plano Estadual 2005 (capítulo 10 do PEE)</b>
<b>Objetivos/metasp</b>
1. Assegurar a oferta da educação do campo com qualidade no âmbito da educação básica e da educação profissional de nível técnico. (não inclui o nível superior).
2. Garantir a oferta da educação infantil, no âmbito da creche e da pré-escola, no campo.
3. Garantir a universalização do ensino fundamental, sobretudo intensificando o acesso às séries finais, para a população do campo. (favorece o uso de ônibus escolares dos estudantes para as escolas da sede municipal).
4. Garantir políticas públicas permanentes voltadas à escolarização dos educadores e à alfabetização e escolarização da população jovem e adulta.
5. Ampliar, progressivamente, a oferta do ensino médio e do ensino superior para a população do campo, garantindo as condições do seu acesso e permanência.
6. Buscar meios, em colaboração com a União, de construir escolas em locais adequados ao pleno funcionamento em todas as comunidades rurais. (linguagem genérica).
7. Prover, com a colaboração financeira da União, cada comunidade de transporte escolar, adequado e em número suficiente, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.
8. Fazer um diagnóstico regional, cultural, social e geográfico para a construção de um perfil dos povos do campo, como reza o Art. 5º das Diretrizes Operacionais.
9. Superar a “cultura da adaptação” pela “cultura da contextualização”, organizando calendário escolar específico, currículo contextualizado (convivência com o semiárido brasileiro, por exemplo), metodologias e materiais didáticos pertinentes e formação de educadores/as que atendam às necessidades educacionais da Escola do Campo.
10. Prever formas mais flexíveis de organização escolar, como espaços de aprendizagem, regime de alternância, nucleação, salas multisseriadas e calendários letivos diferenciados, de forma a contemplar as diversidades da educação do campo.
11. Definir, no prazo de um ano, em regime de colaboração com os Municípios e com a participação dos movimentos sociais do campo e de entidades que atuam na área, as diretrizes curriculares para a educação do campo, considerando as DOEC e as peculiaridades do campo no Estado da Paraíba e das suas diferentes regiões.
12. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado as suas propostas pedagógicas, com a participação da comunidade escolar, respeitando a diversidade cultural do campo, a produção de suas identidades e das economias referenciadas por seus modos de vida, e promovendo a discussão da relação campo/cidade/campo.
13. Estimular a produção de uma prática pedagógica que contribua para que os povos do campo possam conscientizar-se de seus direitos e lutar por eles.
14. Institucionalizar, nos sistemas de ensino, formas de apoio técnico-pedagógico às escolas do campo.
15. Definir, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura que, arquitetonicamente, atendam às necessidades do campo.
16. Assegurar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a construção de reservatórios para água nas escolas do campo, com vistas a ajudar a resolver os problemas de falta de água.
17. Dotar as escolas de livros de literatura voltada para a realidade do campo.
18. Assegurar a permanência do(a) professor(a) nas escolas do campo, valorizando os profissionais da educação.
19. Garantir, permanentemente, remuneração digna para os profissionais de educação do campo, inclusive, com ajuda de custo para transporte.
20. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores que levem em consideração o contexto da área rural e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

<sup>31</sup> Os objetivos e metas são unificados no PEE/2005.

<sup>32</sup> Só aparece uma meta e 24 estratégias no PEE/2015.

21. Instituir, a partir da colaboração da União e dos Municípios, programas de formação inicial e continuada específicos do e no campo, no âmbito de cada etapa, nível e modalidade da educação básica.
22. Garantir, por meio de parcerias com as agências formadoras, Escolas Normais e Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba, programas de habilitação em nível superior ou nível médio, para os professores sem titulação, nos termos da legislação em vigor.
23. Garantir a gestão democrática da educação do campo por meio dos conselhos/colegiados, com a participação dos movimentos sociais e sindicais, ONGs, universidades, unidades executoras e da comunidade escolar.
24. Ampliar as formas de participação dos povos do campo na definição das políticas públicas educacionais (audiências públicas, seminários, documentos e outros).
25. Promover e ampliar ações pedagógicas para a qualificação dos/as educadores/as para a participação em Conselhos.
26. Promover o envolvimento dos povos do campo na formulação de políticas públicas educacionais que contribuam para a permanência do sujeito no campo, objetivando a melhoria da qualidade de vida com a produção de um projeto de desenvolvimento sustentável.
27. Assegurar, nos orçamentos do Estado e dos Municípios, recursos financeiros para a educação do campo.
28. Garantir, em parceria com a União, recursos necessários à implementação da infraestrutura em todos os aspectos das escolas do campo (merenda escolar, equipamentos, biblioteca, inclusão digital, serviço de comunicação, transportes).
29. Fortalecer os mecanismos de fiscalização dos recursos da Educação.
30. Ampliar, progressivamente, a autonomia financeira das unidades educacionais, repassando recursos diretamente para todas as escolas.
31. Adotar, nos programas de alimentação escolar, formas descentralizadas da gestão, deslocando a aquisição dos gêneros alimentícios da cidade para campo, sobretudo a partir da produção da agricultura familiar.
32. Desenvolver, em regime de colaboração entre o Estado, a União e os Municípios, e as entidades da sociedade civil que atuam no campo, ações educativas de afirmação e valorização da cultura do campo, como forma de combater a discriminação existente entre urbano e rural.
33. Articular as políticas educacionais às políticas de assistência social, psicológica, odontológica e médica, de forma a garantir uma ação pública integrada e integral para a população do campo.
34. Estimular, no âmbito dos sistemas municipais de ensino, a inserção de capítulos específicos sobre educação do campo nos seus Planos Municipais de Educação.
35. Fortalecer o regime de colaboração entre o poder público, as universidades, os movimentos sociais e sindicais e a sociedade civil organizada para implementação, de forma articulada, das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.
36. Articular as políticas educacionais às políticas culturais, sociais e econômicas que proporcionem aos povos do campo as condições de manterem, de forma sustentada, seus modos de vida diferenciados.
<b>A Educação do Campo no Plano Estadual de Educação 2015</b>
<b>Meta 11 (meta criada neste PEE)</b>
Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da Educação do Campo.
<b>Estratégias</b>
1. Fomentar, em colaboração com os municípios, o atendimento às populações do campo na educação infantil, nas respectivas comunidades, de forma a atender às especificidades dessa população, evitando o fechamento de escolas no campo e o deslocamento das crianças, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e, no caso de nucleação, observar o que preconiza a Resolução nº 02/CNE /CEB/2008;
2. Estimular, na esfera de competência própria, no prazo de até 2 anos após publicação deste PEE a instalação de salas específicas de educação infantil nas escolas do campo,

conforme Resolução nº 2, de 2008, do Conselho Nacional de Educação, no seu art. 3º, parágrafo 2º;
3. Estimular a articulação dos Sistemas de Ensino com as IES - pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, principalmente a área de aprofundamento de Educação Infantil e Educação do Campo nos cursos de Pedagogia, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos do campo no Estado;
4. Estimular, na esfera de competência própria, a aquisição de equipamentos para as escolas do campo, respeitadas as características ambientais e socioculturais da comunidade do campo;
5. Incentivar e apoiar a articulação na construção curricular para a educação infantil as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico dos sujeitos do campo, contribuindo no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade;
6. Criar, em colaboração com os municípios, mecanismos de garantia da oferta do ensino fundamental no campo, preservando os saberes próprios destas populações e o conhecimento da língua, no que se refere aos indígenas, quilombolas e ciganos; (ensino fundamental de nove anos?)
7. Fomentar, em regime de colaboração, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que possibilitem uma educação contextualizada, promovendo a organização do tempo, do espaço e das atividades didáticas articuladas mediante a relação da escola com o ambiente comunitário, considerando as especificidades das populações do campo, conforme as Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, como garantia de padrões mínimos de qualidade;
8. Promover o relacionamento das escolas com instituições e movimentos sociais e culturais do campo, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda, que as escolas do campo, se tornem polos de produção, sistematização e difusão da cultura do campo, na interação escola comunidade;
9. Expandir, na esfera de competências dos entes federados, o atendimento específico às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental, qualificando-os para a continuidade dos estudos;
10. Garantir, na esfera de competências dos entes federados, a oferta da alimentação escolar, de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante no local em que escola está inserida, e com produtos provenientes da região e da agricultura familiar, conforme o art. 12 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009;
11. Disciplinar, no âmbito do sistema estadual de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar, respeitando a realidade do calendário agrícola, a identidade cultural e as condições climáticas;
12. Implantar, na esfera de competências dos entes federados, programas de educação e de cultura para a população do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, e escolarização integrada à qualificação profissional e social para aqueles/as com defasagem no fluxo escolar, contemplando, inclusive a população adulta;
13. Pactuar com a União a construção de escolas com infraestrutura adequada para oferta de ensino médio integrado à educação profissional técnica, <u>no campo</u> , considerando a possibilidade de adoção tanto do regime integral como do regime de alternância, conforme as condições dos alunos e da comunidade, observando-se as peculiaridades das populações do campo;
14. Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as) da população do campo;

15. Implantar, ao longo da vigência deste PEE, considerando as competências dos entes federados, salas de recursos multifuncionais, no campo, e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas;
16. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso de cada língua materna;
17. Construir e reestruturar as escolas do campo, a fim de garantir as condições necessárias ao funcionamento, bem como ampliar a aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da estrutura física das escolas do campo;
18. Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias contextualizadas à diversidade do campo, para garantir correção de fluxo e acompanhamento pedagógico individualizado, bem como priorizar o atendimento a estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
19. Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados que estejam fora da escola e com defasagem idade-ano, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização e qualificação profissional dos jovens e adultos do campo;
20. Realizar, em parceria com universidades, movimentos sociais populares e secretarias municipais de educação, até o quarto ano de vigência deste PEE, ampla pesquisa de avaliação da educação do campo com base em parâmetros nacionais de qualidade a fim de aferir a qualidade do ensino e aprendizagem, infraestrutura física, pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
21. Incentivar e apoiar programas, projetos e ações que objetivem o desenvolvimento da pesquisa e extensão, na área da educação básica do campo, promovendo a participação dos educadores e o fortalecimento da educação do campo;
22. Articular, com a União, a expansão e a descentralização da oferta de educação superior pública e gratuita, atendendo a todas as regiões do Estado, considerando as especificidades das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas;
23. Ampliar a oferta do ensino médio nas comunidades do campo, integrado ou não à educação profissional técnica, mediante a nucleação rural como alternativa, inclusive contemplando as necessidades das pessoas com deficiência.
24. Fortalecer o Comitê Estadual de Educação do Campo, enquanto instância de articulação no processo de construção, implementação e avaliação das políticas públicas de educação do campo no Estado.

Fonte: PEE/2005 (PEE, 2005, p. 94-96); PEE/2015 (PEE, 2015, p. 70-73). Elaboração própria.

### **Quadro 8 – A presença da Educação do Campo no PME/2015.**

#### **A Educação do Campo no Plano Municipal de Educação/2015**

##### **Estratégias (sobre Educação Infantil – Meta 1)**

<p>1.1. Definir, em regime de colaboração entre a União, o Estado, e o Município, como metas de expansão da respectiva rede pública municipal de educação infantil, segundo padrão nacional de qualidade, a construção de três centros de referência com oito salas de aulas, na zona urbana e um no campo, considerando as peculiaridades locais, bem como a aquisição de equipamentos;</p> <p>1.2. Adequar as escolas do campo, para atender às crianças de 4 e 5 anos, com espaços adequados às necessidades da Pré-Escola. (não inclui as creches).</p> <p>1.3. Definir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, como metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, segundo padrão nacional de qualidade a construção das duas creches da zona urbana com oito salas de aula e uma, no campo, até o quinto ano de vigência deste PME, considerando as peculiaridades locais;</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>1.16. Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;</p>
<p>(Sobre Ensino Fundamental – <b>Meta 2</b>)</p>
<p>2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas, a exemplo de mídias moveis, que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial e das escolas do campo;</p> <p>2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo;</p>
<p>(Sobre Ensino Médio – <b>Meta 3</b>)</p>
<p>3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (não temos comunidades indígenas ou quilombola no município)</p> <p>3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
<p>(Sobre alfabetizar até o 3º ano – <b>Meta 5</b>)</p>
<p>5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo e a população itinerante, com a produção de materiais didáticos específicos;</p>
<p>(Sobre melhorar a qualidade de ensino, com vistas ao IDEB – <b>Meta 7</b>)</p>
<p>7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.26 Consolidar a educação escolar no campo e de populações itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar e para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais, correspondentes à comunidade e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;</p>
<p><b>META 8</b> - <u>Elevar a escolaridade média</u> 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, <u>para as populações do campo</u>, 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.</p>

8.4 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para o mapeamento do índice de jovens e adultos mais pobres, negros e não negros e populações do campo que estão afastados da escola, buscando sensibilizá-los através de campanhas de incentivo aos estudos;
(Sobre Educação Profissional – <b>Meta 10</b> )
10.2 Fomentar a integração da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional em cursos planejados de acordo com as características desse público, considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo e urbanas do município, e promover o desenvolvimento e produção de material didático, de currículos, metodologias, avaliação;
(Sobre incentivar o aumento de matrículas de Ensino Médio Profissional – <b>Meta 11</b> )
11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito, integrado à formação profissional, para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
(Sobre Ensino Superior – <b>Meta 12</b> )
12.13 Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
(Sobre cursos stricto-sensu – <b>Meta 14</b> )
14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
(Sobre formação inicial do professor – <b>Meta 15</b> )
15.3 Implementar, em parceria com a União e o Estado, programas específicos, para formação de profissionais da educação, para as escolas do campo e para a educação especial;
(Sobre cargos efetivos – <b>Meta 18</b> )
18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015 – 2025). Elaboração própria.